

**Sexualitätsbezogene Qualifizierung
für pädagogische und beraterische
Handlungsfelder**

—

**Konzeption und Erprobung eines
Nachdiplomstudienganges**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät

der Christian-Albrechts-Universität

zu Kiel

vorgelegt von

Frank Herrath

Dortmund

2003

Danksagung

Für beratende Begleitung und kritische Ermunterung danke ich vor allem Prof. Dr. Uwe Sielert, für kollegiale Assistenz und konzeptionelle Kooperation Ina-Maria Phillips und Dr. Karlheinz Valtl, allen dreien für ihre langjährige Freundschaft.

Den KollegInnen des Instituts für Sexualpädagogik danke ich für die fachliche Beheimatung und die Auseinandersetzungsmöglichkeiten zu unzähligen Fachaspekten professioneller Sexualitätsbegleitung.

Den verantwortlichen Fach- und Organisationsverantwortlichen der Luzerner Hochschulen für das sexualitätsbezogene Nachdiplomstudium an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern Enrica Zwahl, Susanne Ramsauer und Elsbeth Ingold danke ich für die immer freundliche Zugewandtheit und Hilfe, Paulo Jorge da Silva Duarte für seine ruhige technische Assistenz.

Liz, meiner Frau, danke ich für die Unterstützung im Alltag.

Inhalt

Einleitung	1
1. Sexualpädagogik in Gesellschaft, Wissenschaft und Profession	6
1.1 Sexualität, Sexualerziehung und Gesellschaft.....	6
1.2 Theorie emanzipatorischer Sexualerziehung.....	27
1.3 Anwendungsfelder und Verwendungssituationen.....	38
1.4 Sexualität in Pädagogik und Beratung: Qualifizierungsmöglichkeiten.....	56
2. Lehren und Lernen an der Hochschule: Gesellschaftstheoretische Begründung, pädagogische Entfaltung und hochschuldidaktische Ausgestaltung von Lernprozessen	62
2.1 Studieren in der „reflexiven Moderne“.....	62
2.2 Themenzentrierte Interaktion (TZI) und Hochschule: Didaktik in der reflexiven Moderne.....	68
2.3 Entwicklungslinien in der Qualitätssicherung und Modernisierung für sexualitätsbezogene Qualifizierungsgänge an der Hochschule.....	81
2.3.1 Tendenzen in der Veränderung von Studiengangskonstruktionen.....	82
2.3.2 Wissensmanagement: Modularisierung und gestufte Studiengänge.....	84
2.3.3 Qualitätskriterien für sexualitätsbezogene Qualifizierungsgänge an der Hochschule.....	95
3. Das Projekt „Nachdiplomstudium Sexualität in Pädagogik und Beratung“ an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern	116
3.1 Zur Geschichte des Projektes.....	119
3.2 Konzeption des Studienganges.....	127
3.2.1 Grundlagenmodul.....	154
3.2.2 Quereinsteiger-Update.....	190
3.2.3 Aufbaumodul.....	191
3.3 Evaluative Zwischenbilanz.....	223

4.	Die Lehren für sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung.....	281
4.1	Zur Konstruktion.....	283
4.2	Zur Themenzusammenstellung.....	291
4.3	Qualitätsentwicklung.....	293
4.4	Theorie und Praxis.....	296
4.5	Zur Zusammenführung von Pädagogik und Beratung.....	297
4.6	Sexualpädagogik im Verhältnis zu Gesundheitsförderung, Prävention, sozialer Arbeit.....	299
4.7	Zielgruppen und Handlungsfelder.....	300
4.8	HSA und ISP - Ausbildung und Weiterbildung.....	302
4.9	Schweiz und BRD - Internationalität.....	303
	Literatur.....	305
	Abkürzungsverzeichnis.....	320

Band 2

Anhang 1: Seminarkonzeptionen, Seminarmaterialien und Seminauswertungen

Anhang 2: Verschiedene Dokumente

Einleitung

Erstmals in der Geschichte sexualitätsbezogener Aus- und Fortbildung professioneller MultiplikatorInnen Tätigen werden die beiden großen Handlungsfelder Erziehung und Beratung in einem Qualifizierungsgang konzeptionell systematisch zusammengeführt - und das an zwei Hochschulstandorten in Merseburg und Luzern.

Die doppelte Erprobung dieses Qualifizierungsangebots geschieht innerhalb eines zweiten Entwicklungsprozesses ungleich größeren Ausmaßes - der Veränderung von Bildungssystemen und somit auch der Hochschule. Vor allem das Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung muss mit dem Ziel der flexiblen Komposition angemessener Angebote lebenslangen Lernens umgestaltet werden. Weder Themen noch Bewegungsrichtungen des Diskurses über die Verbesserung von Bildung, von Lehre und Lernen, sind neu. Gleichwohl ergeben sich Aspekte für die Gestaltung sexualitätsbezogener Professionalisierungsangebote, die im Lichte der Entwicklungsprozesse in bildungsbefassten Zusammenhängen und in sexualpädagogischen Qualifizierungsplanungen Weiterführungen bedeuten können, Bestätigungen auch.

Die vorliegende Arbeit ist verortet in der Aus- und Fortbildungsdidaktik von Sexualpädagogik und sexualitätsbezogener Beratung in verschiedenen Feldern Sozialer Arbeit. Auf hermeneutische Art und Weise werden Konzeption und Veranstaltung eines Nachdiplomstudienganges „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ beschrieben, um im Modell ein modernes Qualifizierungsprogramm emanzipatorischer Ausrichtung vorzuschlagen und in Reflexion der Erprobung einer sexualitätsbezogenen Hochschulqualifizierung Orientierung zu geben. Die didaktischen Voraussetzungen und Entscheidungsprozesse des Qualifizierungsmodells sind vielmächtig und mehrdimensional. Die für diese Arbeit gewählte Gliederung ist ein klassischer Dreischritt: Zuerst werden die Voraussetzungen, das Setting, die Basis für die Entwicklung und erprobende Durchführung des Nachdiplomstudiengangs „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ entfaltet, dann wird das Projekt im Verlauf dokumentiert und eingeschätzt, schließlich werden die Lehren für sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung gezogen. Eine größtmögliche Zusammenschau von Prozessnähe und Ordnungsinteresse wird dadurch verwirklicht, dass die didaktische Berichtslegung in Ansicht der Ausgangsbedingungen, Planungskonsequenzen und Reflexionen der Maßnahmen unter Berücksichtigung der Rückmeldungen der Teilnehmenden mit dem Ziel der Formulierung von Konsequenzen und der Erwägung von Modifikationen erfolgt.

Hilfreich bei der systematischen (Ein)Ordnung didaktischer Planungselemente und der verstehenden Verortung von Planungsprozessen ist ein Strukturierungskonzept, das bereits im Zusammenhang des Modellversuchs "Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung"¹ von mir mitentwickelt und erfolgreich angewandt und von Sielert und Valtl (2000) umfassend entfaltet wurde. Es verbindet Grundprinzipien der Erwachsenenbildungsdidaktik (vgl. Siebert 1984) mit den Strukturvariablen der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (vgl. Sielert 1995) und bezieht beides auf sexualpädagogische Qualifizierungsbedingungen und -prozesse.

Das Strukturierungskonzept spannt einen Bogen von grundsätzlichen gesellschaftlichen, sexualpolitischen, sexualpädagogischen und professionstheoretischen Voraussetzungen von Hochschulqualifizierung (Makrodidaktik) über Themen, Intentionen, Handlungskompetenzen und didaktische Settings (Mesodidaktik) bis zur systemischen Bestimmung und Ausformung der auf die konkrete Veranstaltungsdidaktik bezogenen Planungsfaktoren im Setting der Ausbildung im Hochschulkontext (Mikrodidaktik).

Makrodidaktische Analyse und Planung sind erforderlich, um auf der Grundlage einer aktuellen Ansicht der gesellschaftlichen Einbettung sexualerzieherischen Wirkens, mit der Identifikation der handlungsleitenden Zieltheorie und der Klärung der institutionellen Rahmenbedingungen vor allem die Themenwahl und die Zielbestimmungen des Forschungs- und Qualifizierungsvorhabens nachvollziehbar zu machen und zu legitimieren. Es geht auf der Ebene der Makrodidaktik also um

- die Verortung von Sexualerziehung und sexualitätsbezogener Beratung in der Gesellschaft als Hilfe auf dem Weg zur Verwirklichung der (auch sexuellen) Selbstbestimmung (inhaltliches Segment),
- die Formulierung der fachinhaltlichen Voraussetzungen und Bedingungen für die sexualpädagogische und beratende Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf dem Hintergrund von Aufklärung, Erziehung und Bildung in den Orientierungslinien emanzipatorischer Sexualpädagogik und kritischer Sexualwissenschaft (normatives Segment),

¹ Das didaktische Modell wurde zum ersten Mal in dem von mir verfassten unveröffentlichten Abschlussbericht des Projekts "Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung" beschrieben: Abschlussbericht eines Modellprojekts des Instituts für Pädagogik der Universität zu Kiel. Leitung: Prof. Dr. Uwe Sielert/Dipl.-Päd. Frank Herrath. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Zusammenarbeit mit dem Land Schleswig-Holstein. Kiel 1998.

- die Beschreibung der Anforderungen in den unterschiedlichen Verwendungssituationen sexualitätsbezogenen professionellen Handelns (personales Segment) und
- um die Charakterisierung der Bildungsinstitution Hochschule, in der sexualitätsbezogen professionell Tätige qualifiziert werden sollen (organisatorisches Segment).

Makrodidaktisches Handeln ist auf meso- und mikrodidaktisches Handeln bezogen, ist diesem aber vor- bzw. nachgelagert. Kapitel 1 „Sexualpädagogik in Gesellschaft, Wissenschaft und Profession“ und Kapitel 2 „Lehren und Lernen an der Hochschule: Gesellschaftstheoretische Begründung, pädagogische Entfaltung und hochschuldidaktische Ausgestaltung von Lernprozessen“ liegen auf dieser Didaktikebene.

Die Ausführungen des Kapitels 3 der Arbeit, das das Qualifizierungsprojekt an der Hochschule für Soziale Arbeit (HSA) Luzern in den Phasen von Konzeptionierung und Durchführung dokumentiert, liegen vor allem auf der Ebene der Mesodidaktik, ebenso die hochschuldidaktischen Lehren aus dem Verlauf dieser sexualitätsbezogenen Qualifizierungsmaßnahme. Die mesodidaktische Analyse und Planung bezieht sich vor allem auf den engeren Kreis der Bedingungsfaktoren, die bei einer sexualitätsbezogenen Qualifizierung an der Hochschule eine Rolle spielen, nämlich auf

- die fachwissenschaftlich begründete Bestimmung der Themen bzw. Inhalte eines sexualitätsbezogenen Qualifizierungsvorhabens an einer Hochschule (thematisches Segment),
- die Darlegung der Prinzipien und Intentionen sowie die Festlegung der Ziele sexualitätsbezogener Qualifizierung (normatives Segment),
- die Definition der für die professionelle sexualitätsbezogene Praxis zu erwerbenden Handlungskompetenzen auf der Seite der Zielgruppen und die Verständigung über die für eine erfolgreiche Qualifizierung vorauszusetzenden Kompetenzen auf der Seite der Lehrenden (personales Segment),
- die Festlegung der im Setting akademischer Qualifizierung geeigneten Handlungsmodalitäten (organisatorisches Segment).

Mesodidaktisches Handeln hat sich in dialektischem Verhältnis auf Makrodidaktik ebenso zu beziehen wie es mikrodidaktische Erwägungen leitet und mikrodidaktische Bestimmungsaufgaben zu antizipieren hat.

Die mikrodidaktische Analyse und Planung verwirklicht sich in der Konzeptionalisierung der Qualifizierungseinheiten und des didaktischen Handelns im Prozess der konkreten Veranstal-

tungen. Entschieden werden muss auf dieser Ebene die Auswahl von Zielen, Inhalten und Handlungsmodalitäten in Analyse des Verhältnisses von Intentionen, Thema, Leitung, Gruppe, Gruppenmitgliedern und der strukturellen Rahmenbedingungen in jeder konkreten Qualifizierungsphase. Die vorbereitende Grob- und Feinplanung der einzelnen Angebote, deren Durchführung, Reflexion und Auswertung finden dabei immer statt in Berücksichtigung von und im Wechselverhältnis zu der prozessorientierten rollenden Reform des gesamten Qualifizierungsvorhabens. Mikrodidaktisch lässt sich die Konzeptionalisierung von der tatsächlichen Durchführung und schließlich noch einmal von den erfahrungsgestützten Modifizierungsvorschlägen unterscheiden, weil im Durchführungsprozess immer wieder neue situative, zeitliche, personelle, interaktive, auch normative und inhaltliche Aspekte und Bedingungen ins Spiel kommen (können). Mikrodidaktisches Handeln folgert aus den makro- und mesodidaktischen Bestimmungen und wirkt vor allem auf die mesodidaktischen Planungsfaktoren zurück. Eine ausführliche Schilderung der mikrodidaktischen Analyse- und Planungsaspekte des Projektes würden dem Charakter dieser Arbeit widersprechen. Gleichwohl zeigen und beweisen sich Angemessenheit und Erfolg didaktischer Planungen gerade auch hier. Deshalb werden in Anhang 1 Konzeptionen, Programme und exemplarisch Arbeitsmaterialien der einzelnen Bildungssegmente dargestellt, die bis September 2002 stattfanden, in Anhang 2 Dokumente des Prozessverlaufs, da vor allem detailliert die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragungen .

Alle drei didaktischen Analyse- und Planungsebenen des gewählten Strukturierungsmodells - Makro-, Meso- und Mikrodidaktik - beziehen sich grundsätzlich aufeinander. Zweitens haben die Analysefaktoren der jeweiligen didaktischen Ebene einen wechselseitigen Bezug zueinander. Drittens bilden die jeweils verwandten Analysefaktoren der drei didaktischen Ebenen einen Zusammenhang für die Konzeptionierung eines inhaltlich, organisatorisch und personal angemessenen Vorschlags für hochschulverortete akademische Qualifizierungsbausteine der Sexualpädagogik und sexualitätsbezogenen Beratung. Das Strukturmodell hilft bei der systematischen Darlegung der vielfältigen, vieldimensionalen Konzeptionselemente. Wie bei jeder Systematik begrenzt sich auch der Nutzen des gewählten Strukturierungskonstrukts durch ihr artifizielles Wesen, das der Lebendigkeit des Konzeptionierungsprozesses und der aspektreichen Ereignisvielfalt im Durchführungsgeschehen nur annähernd gerecht zu werden vermag. Deshalb ist es auch nicht als Raster gliedernd der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegt, mit dem Interesse, den Verlauf von Konzeptionierung und Erprobung besser durchscheinen zu lassen und die fachlichen Folgerungen im Prozessgeschehen - vor allem im Kapitel 4 - zu plausibilisieren.

Als Mitglied eines Kollegiums sexualitätsbezogener Bildungsplanung und -veranstaltung, das seit über 15 Jahren eng zusammenarbeitet, bin ich meinen Kollegen Uwe Sielert, Karlheinz Valtl und meiner Kollegin Ina-Maria Philipps verbunden. Gleichzeitig hatte ich als Projektleiter des BLK-Modellprojektes „Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung“ und als langjähriger Vorsitzender des Instituts für Sexualpädagogik als dem führenden Entwickler und Anbieter sexualpädagogischer Weiterbildungen im deutschsprachigen Raum eine besonders prägnante Stellung in diesem Entwicklungszirkel sexualpädagogischer WissenschaftlerInnen.

Um als involvierter Entwickler und Mitveranstalter des Nachdiplomstudienganges an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern die für eine wissenschaftliche Prüfung nötige Distanz zum Gegenstand dieser Arbeit herzustellen, hilft die evaluatorische Zwischenbilanz im Projektfortgang mit den Maßnahmen der Teilnehmendenbefragung, der Fachdiskurse mit den VertreterInnen der Auftraggeberseite und der begleitenden Fachgruppe der beigestellten Institutions- und VerbändevertreterInnen und der auswertenden Nachbereitungen im AusbilderInnenteam des Instituts für Sexualpädagogik erheblich.

Das Projekt ist Besonderheit und Beispiel. Es ist zudem im Gange - erst Mitte 2003 wird ein kompletter Grund- und Aufbaustudiengang erstmalig beendet sein. Es ist deshalb zu hoffen, dass diese Arbeit der Weiterentwicklung des Bildungsganges und der sexualitätsbezogenen professionellen Hilfen in Erziehung und Beratung nützt.

1. Sexualpädagogik in Gesellschaft, Wissenschaft und Profession

Der mit dieser Arbeit vorgestellte und in einem großen Teil seines Erprobungslaufs ausgewertete Nachdiplomstudiengang „Sexualität in Pädagogik und Beratung“² an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern ist neben den Studienangeboten an der Fachhochschule Merseburg das bedeutendste sexualitätsbezogene Qualifizierungsangebot an deutschsprachigen Hochschulen im Jahr 2002. Es steht in den Traditionslinien der emanzipatorischen Sexualpädagogik, platziert in entwickelter Postmoderne und angeboten für die in den sozialen Arbeitsfeldern von Erziehung und Beratung Tätigen. Die Konzeptionierung des Studienganges geschah in Vergewisserung der makrodidaktischen Aspekte, die in diesem Kapitel entfaltet sind.

1.1 Sexualität, Sexualerziehung und Gesellschaft

Da Sexualität sozial geformt ist, sind die Aufgaben für Sexualerziehung nicht ahistorisch bestimmbar, sondern bedürfen jeweils einer gesellschaftsanalytischen Begründung, nicht zuletzt, um Interessen der Indienstnahme von Seiten verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zu identifizieren (vgl. van Ussel 1979, Fricke / Klotz / Paulich 1983, Herrath / Sielert 1990, Herrath 1994, Institut für Sexualpädagogik 1994 und 2000) und eine weitgehend souveräne Konzeptionierung sexualpädagogischer - und auch auf sexualitätsbezogene Beratung abgezielte - Qualifizierungsmaßnahmen zu ermöglichen.

Die Entwicklung von Sexualität und Sexualpädagogik³ kann als Diskursgeschichte⁴ erzählt werden, als eine Aufschichtung von immer wieder leicht, manchmal auch stärker veränderten pädagogischen Akzenten mit entsprechenden Deutungen der "sexuellen Lage" von

² Das Qualifizierungsangebot richtet sich an diejenigen Fachkräfte, die in ihrer nicht grundständig therapeutischen Beratungs- oder Erziehungstätigkeit gegenüber KlientInnen auch mit sexuellen Fragestellungen konfrontiert werden. Das Angebot bildet nicht zum Sexualberater / zur Sexualberaterin aus. Die genaue Bestimmung der angestrebten Qualifikation sexualitätsbezogener Beratung in Abgrenzung zur therapeutischen Intervention auf der einen und sexualpädagogischer Begleitung auf der anderen Seite erfolgt im Kapitel 3.

³ Zur Vereinfachung des Satzflusses wird hier und im folgenden ein weites Verständnis von Sexualpädagogik benutzt, das beraterische Handlungsfelder mit einschließt.

⁴ Der hier verwendete Diskursbegriff ist im Sinne der Bedeutung gemeint, die der französische Philosoph und Wissenssoziologe Michel Foucault geprägt und z.B. in seinen Untersuchungen zur Sexualität verwandt hat. Gemeint ist ein sich entwickelndes und mit Macht versehenes gesellschaftliches Wahrnehmungs- und Denkmuster, das die Realität aus einer bestimmten Perspektive zum Thema macht und gleichzeitig bestimmt (vgl. Foucault 1977).

Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Auf theoretischer Ebene wird die Abfolge der Diskurse bzw. Diskursakzente oft als jeweils radikaler Bruch mit dem Vorhergehenden ausgegeben. In der Praxis der Menschen, auch der pädagogischen und beraterischen Hilfestellungen existiert meist die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen in den Diskursbewegungen: Das alte findet sich neben dem neuen Denken und Handeln, oft auch nur in einem neuen Gewand. Vergessenes kommt nicht selten wieder und vieles steht einfach nebeneinander. Das ist nicht anders zu erwarten in einer vielschichtigen pluralen Gesellschaft mit einer Vielzahl divergierender Lebenswelten.

Anlässe für Diskurswechsel sind meist basale gesellschaftliche Veränderungen im ökonomischen Bereich und des jeweils dominanten menschlichen Sozialcharakters, manchmal auch soziale Bewegungen, die auf entdeckte Problemlagen reagieren, oftmals plötzlich auftretende Gefährdungen der physischen oder psychischen Integrität, seltener wissenschaftliche Erkenntnisse - aber auch das gibt es gelegentlich.

Die nachfolgende Diskursgeschichte von Sexualität, Sexualpädagogik und Gesellschaft muss für den Zweck dieser Arbeit zeitlich eingegrenzt und auf die hervorstechenden Akzente beschränkt werden. Sie beginnt in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts, in jener zeitgeschichtlichen Phase, die aufgrund der gewandelten Funktion von Sexualität für Individuum und Gesellschaft einen grundlegenden Wandel sexueller Lebensweisen einleitete, der sich bis heute auf die Sexualkultur auswirkt. Die gewählten Überschriften versuchen, die Grundtendenz des jeweiligen Diskursstadiums zu akzentuieren und mit dem dazugehörigen "Selbst-Verständnis" zu versehen. Dabei ist für den Zweck der hier gewählten Wortvariationen mit dem Begriff des Selbst das innere Erleben des Subjekts gemeint (vgl. Keupp u.a. 1999). Innerhalb eines Diskursthemas werden die Weiterentwicklungen skizziert, die seit Diskursbeginn bis heute stattgefunden haben, um eine ausreichende Basis für den Stellenwert von Sexualpädagogik und einer entsprechend aktuellen Qualifizierungskonzeption bereit zu stellen.

Der antiautoritär-liberalisierende Diskurs:

Sexualität ist Lebensenergie zur Selbstbefreiung

Es war bis zu den 60er Jahren nicht einfach für alle, die sexualfreundlich dachten (vgl. Kuhnert 1990). Doch dann brauchte die aufkommende Konsumethik in Folge des sogenannten Wirtschaftswunders einen genussfreudigen Bürger (vgl. Schmidt 1986). 1960 wurde, wie Coca-Cola vorher und noch so manches später, das Petting aus den USA importiert, die Pille minderte die Angst vor ungewollter Schwangerschaft im weiblichen Erleben, die ersten Beate-Uhse-Läden eröffneten und die Ideen von Wilhelm Reich trugen Früchte in der Sex-Pol-Bewegung. Neill's Summerhill-Experiment kombinierte sich mit der antiautoritären Bewegung und ermutigte sexuelle Provokationen in StudentInnen- und SchülerInnenkreisen. Es bildeten sich erste Selbstaufklärungs- und Sexualitätsarbeitsgruppen (vgl. Sielert / Valtl 2000, S. 138) 1967 präsentiert die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung den Aufklärungsfilm für Erwachsene "Helga". 1968 können die Besucherinnen und Besucher der Fotokina erstmals einen Stand mit Aktfotos besuchen (siehe auch Herrath u.a. 1995). In die antiautoritären Protestmilieus gegen den Muff der Nachkriegszeit mischte sich die immer schon individuell unter repressiven Bedingungen gefühlte Ahnung, dass Sexualität einen befreienden Sprengsatz enthält, einen Stachel wider die Ordnung und Unterdrückung. Viele glaubten, Sexualität sei der Hebel gesellschaftlicher Bewegung - von den einen erhofft, von den anderen befürchtet.

1967 bis 1970 manifestiert der Pädagogik-Professor Helmut Kentler, ein professioneller Begleiter der Schüler- und Studentenbewegung, im pädagogischen Lager die "emanzipatorischer Sexualerziehung" mit den Prämissen von Sexualitätsbejahung, Vorrangigkeit von Lust und Glück vor Vertröstungen, Angstfreiheit in der Sexualität, Kritik gesellschaftlicher Zwänge und der Forderung nach einer sexualfreundlichen Erziehung (vgl. Kentler 1970). Der Feind wurde von Seiten der sich emanzipativ verstehenden Sexualerziehenden vorrangig in den gesellschaftlichen Institutionen ausgemacht, in der bürgerlichen Familie, in der sexualfeindlichen Schule, in den bigott-doppelmoralischen Medien bis zu den juristischen "Repressionsorganen". Abbau von Barrieren der Lust galt als Motor der persönlichen Emanzipation, auch der politischen Befreiung (vgl. Schmidt 1986, S. 47ff.).

Als Reaktion auf diese sogenannte "sexuelle Revolution" und als Versuch, ihr die revolutionäre Spitze zu brechen, beschließt die Ständige Konferenz der Kultusminister 1968

"Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen" (vgl. Müller 1992, S. 16ff.). Bis 1974 erlassen die Länder Richtlinien zur Sexualerziehung - Bayern als erstes Land 1969, 1970 Rheinland-Pfalz, Hamburg und Berlin, 1971 das Saarland, und 1974 als letztes Bundesland Nordrhein-Westfalen.

Die großen Visionen - von denen sich manche schon bald als Blendwerke erwiesen - schliffen sich in den 70er Jahren und in der ersten Hälfte der 80er Jahre ab. Die Instrumentalisierung des Sexuellen für politische Zwecke schürte Unbehagen, Sexualität galt - auch wegen ihrer kommerziellen Vernutzung - nicht mehr als Königsweg zur Emanzipation (vgl. Sigusch 1996, S. 17). Und doch blieb von diesem antiautoritär-liberalisierenden Diskurs auf dem Hintergrund einer fortschreitenden Entstrukturalisierung der Lebenswelten und einer Biografisierung der Lebensweisen ein deutlicher Freiheitszuwachs angesichts der persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten des sexuellen Lebens. Bei aller Kritik dieser Entwicklung auf dem Hintergrund der kritischen Sexualwissenschaft als bloß "repressive Entsublimierung" (vgl. Marcuse 1977) ist auf folgende Liberalisierungen hinzuweisen: Die Pluralität der Lebensweisen entfaltet sich; die eine traditionelle normative Zusammenlebenskonzeption verliert an Orientierungskraft. Im Prozess der Modernisierung lösen sich traditionsgestützte Sexualkultur und hergebrachte sexuelle Milieus tendenziell auf, neue Sozialbindungsformen entstehen (vgl. Beck und Beck-Gernsheim 1990). In bezug auf die primäre Sozialisationsinstanz Familie zeigen sich - nicht zuletzt aufgrund des Aufbrechens des Geschlechterkonflikts (vgl. Schmauch 1996) - die kulturellen Erosionen besonders wirksam. Längst ist die Familienform der klassischen Eltern-Kind-Familie mit miteinander verheiratetem Elternpaar und miteinander gezeugten Nachkommen nicht mehr unbestritten kulturell leitend. Sigusch spricht von einer Entwicklung der „*Schrumpfung, Deregulierung und Entwertung der traditionellen Familie*“ (1996, S. 23). Schmidt nennt empirische Tendenzen:

„Konfessions- und kulturübergreifend, von Portugal bis Schweden, stiegen zwischen 1970 und 1990 in allen Ländern der Europäischen Union (natürlich auch in den USA und Kanada) zum Teil drastisch: die Scheidungsrate; die Zahl außerehelicher Geburten; die Zahl der Kinder, die mit einem Elternteil leben; die Zahl der alleinlebenden Erwachsenen. Zugleich sanken die Heiratsziffern und die Kinderzahl. Die ‘postfamiliale Familie’, wie Elisabeth Beck-Gernsheim sie gerade genannt hat, betritt die Bühne als große Schwester der ‘reinen Beziehung’“ (1996, S.25).

In der Einschätzung von Volkmar Sigusch deutet sich die Kehrseite schon an, die erst heute im Stadium des postmodernen Diskurses breitenwirksam erkannt wird:

„Es gibt jetzt bei uns eine sexuelle und geschlechtliche Buntscheckigkeit, von der frühere Generationen geträumt haben mögen. Hand in Hand mit der möglichst allseitigen Kommerzialisierung der Sphären hat der Prozess der kulturellen Dissoziation der alten Einheit Sexualität zu einer gewaltigen Zerstreung der Partikel, Fragmente, Segmente und Lebensweisen geführt“ (Sigusch 1996, S.21).

Gleichwohl Umbruch, Freisetzung und Verunsicherung verstärkt nach stützender Begleitung der orientierungssuchenden Individuen gerade auch durch professionelle Sexualerziehung und sexualitätsbezogene Beratung verlangen, ist auch ein Liberalitätszuwachs im Sinne sexualfreundlicher Pädagogik zu beobachten, unterlegt durch einen *„Rückzug des Staates aus einigen Bereichen des individuellen Lebens“* und einer *„partiellen Entpönalisierung des Sexual-, Ehe- und Kontrazeptionsverhaltens“* (ebd., S.16). Schmidt sieht beispielsweise

„eine erheblich liberalere Haltung der Eltern gegenüber sexuellen, körperlich-lustvollen, sexuell neugierigen und explorativen Verhaltensweisen ihrer kleinen Kinder und auch eine stärkere Akzeptanz der Sexualität ihrer jugendlichen Kinder“ (1996, S. 107),

die er an anderer Stelle auch als *„Familiarisierung der Sexualität im Jugendalter“* (1992, S. 206) kennzeichnet. Seine Jugendsexualitätsstudie ergibt, dass das modale Muster der Jugendsexualität im Vergleich der Generationen von 1970 und 1990 vor allem Übereinstimmung aufweist: freizügig, sexualfreundlich, partner- und liebesorientiert sowie gleichheitlich im Hinblick auf die moralischen Vorstellungen für Jungen und Mädchen. Erheblich größer geworden ist jedoch das Ausmaß, in dem Erwachsene, vor allem Eltern, diese liberale Erscheinungsform von Jugendsexualität billigen, ja unterstützen.

Die Befragungen im Rahmen des Modellprojekts an der Universität Kiel im Jahre 1997 bestätigen noch einmal diese Einschätzung einer Liberalisierung in der Haltung gegenüber sexuellen Interaktionen von Jugendlichen. Im Unterschied zu den etwa 10 Jahre zuvor von Gerhard Glück (vgl. Glück u.a. 1992) befragten LehrerInnen in NRW lehnen die vom

Modellprojekt befragten StudentInnen beispielsweise den Verzicht auf voreheliche sexuelle Erfahrungen in wesentlich stärkerem Maße ab (etwa 97,5 % der Studierenden an der CAU in Kiel gegenüber ca. 82 % der LehrerInnen in NRW) (vgl. Herrath 1998a, S. 241). Dies entspricht der auch in anderen aktuellen Untersuchungen gefundenen Tendenz, jungen unverheirateten Menschen ein Recht auf das Erleben partnerschaftlicher Sexualität zuzugestehen. Gleiches gilt auch für die Bewertung sexueller Erfahrungen außerhalb fester Partnerschaften (ebd.). Im Vergleich zur Glück-Studie haben die Studierenden an der CAU auch eine insgesamt positivere Einstellung zur Selbstbefriedigung: Mehr als 10% mehr Studierende an der CAU als die 10 Jahre zuvor von Glück et al. befragten LehrerInnen in NRW halten Selbstbefriedigung für eine selbstverständliche sexuelle Ausdrucksform (ebd., S. 242). Einen weiteren Hinweis auf eine größere Sexual- bzw. Körperfreundlichkeit zeigt sich im Vergleich der beiden Befragungen darin, dass Körperkontakte der SchülerInnen untereinander in der Schule deutlich positiver bewertet werden (ebd.) - wenngleich diese Erklärung angesichts einer von Schmauch festgestellten Tendenz allgemeiner Zunahme von Berührungsvermeidung in sozialen Systemen zu relativieren ist.

Vor allem aber haben die großen Untersuchungen zur Jugendsexualität (Schmidt 1993, BZgA 1996a, 1998a, 1998b und 2002) nahezu übereinstimmende Ergebnisse präsentiert, denen zufolge die sexuelle Aktivität der Jugendlichen - auch durch den bedrohlichen Auftritt von AIDS - bei einer überraschend hohen Zunahme der Verhütungsvernunft bei beiden Geschlechtern lange nicht zurückgegangen ist und nach den Befragungen des Jahres 2001 (noch) nicht evident. Die Untersuchungen weisen zudem eine realistischere Sicht der Chancen und Risiken heterosexueller Interaktionen aus, vor allem eine deutlich selbstbewusstere Haltung und unabhängigeres Verhalten der Mädchen.

„Sowohl Jungen als auch Mädchen beschreiben, dass die sexuelle Initiative heute deutlich seltener als früher vorrangig vom Jungen und deutlich häufiger als früher vorrangig vom Mädchen ausgeht. (...) Mädchen wollen heute ganz offenbar häufiger selbst ihre Entscheidungen treffen und sind weniger bereit, sich den Wünschen der Jungen, die ihnen nicht passen, zu fügen“ (Schmidt u.a. 1992, S.202).

Bei Jungen wurde eine Mischung aus Akzeptanz dieser Emanzipationseffekte im Verhalten der Mädchen („Pazifizierung“) und latenter Aggression ob der Zurückweisung männlicher Führungsansprüche in heterosexuellen Beziehungen festgestellt. Auch hier wachsen eman-

zipatorischer Sexualpädagogik Entwicklungsbegleitungsaufgaben zu, die sie durch die Verstärkung geschlechtsbewusster Jungenarbeit anzunehmen scheint, obwohl die Weiterentwicklung entsprechend stärkender Mädchenarbeit stagniert.

Diese Indizien verbieten eine ohnehin entwicklungsverhindernde apokalyptische Interpretation des Verhältnisses von Fortschritt und Rückschritt und eine extremistische Bewertung aktueller gesellschaftlicher Entwicklung hin zu Glück oder Elend in den sexuellen Verhältnissen. Die Bedeutung der Einflussnahme reflektierter Sexualpädagogik auf gesellschaftliche Entwicklung wird von den führenden Sexualwissenschaftlerinnen und Sexualpädagoginnen zwar hinsichtlich ihrer Wirkungsmacht und -richtung unterschiedlich eingeschätzt, aber nicht bezweifelt (vgl. Dannecker 1987, Sigusch 1990, Sielert 1997a, Weller 1997).

Ein Thema, das historisch für die sexuellen Verhältnisse immer bedeutsam gewesen ist, ist der gesellschaftliche Umgang mit Homosexualität. Die Befragung der Studierenden an der CAU zeigen im Vergleich zur Glück-Untersuchung (Glück u.a. 1992) zu diesem Thema die gravierendsten Unterschiede, und zwar in Richtung einer größeren Akzeptanz von Homosexualität als gleichberechtigte sexuelle Lebensform. Bei allen auf dieses Thema bezogenen Fragen sind im Sinne einer größeren Akzeptanz die Unterschiede $> 20\%$ (vgl. Herath 1998a, S. 241). Kombiniert mit dem erfolgreichen Engagement der Schwulen- und Lesbenbewegung für ihre Emanzipation hat der Verlauf des gesellschaftlichen Diskurses um HIV und AIDS zu diesen Einstellungsveränderungen beigetragen. Auch staatsinstitutionell - Einrichtung von Schwulen- und Lesbenreferaten bei den Länderregierungen - und administrativ - im August 1996 legte beispielsweise das Land Niedersachsen im Bundesrat den Entwurf eines Ersten Gesetzes zur Beseitigung rechtlicher Diskriminierungen lesbischer Frauen und homosexueller Männer vor - zeigen sich ähnliche Emanzipationserfolge. Ähnliches zeigt das im Jahr 2002 auch vom Bundesverfassungsgericht für rechtens erklärte Partnerschaftsgesetz für gleichgeschlechtliche Paare. Keineswegs sind diese Entwicklungen jedoch gesichert oder haben das Thema der Diskriminierung homosexuell lebender Menschen erledigt:

„Deutschland sei, so ist zu hören, ein schwulenfreundliches Land. Das aber ist eine flagrante Unwahrheit. Sagen läßt sich nach allem, was dazu an Erkenntnissen und Erfahrungen herangezogen werden kann, lediglich, daß sich der Staat weitgehend aus dem Geschäft der Repression von Homosexuellen zurückgezogen und das Ausmaß an Toleranz gegen-

über homosexuellen Männern zugenommen hat. Von einer empathischen Schwulenfreundlichkeit aber ist das Land, ist die Gesellschaft noch weit entfernt“ (Dannecker 1997, S. 231).

Diese Aussage wird gestützt durch Befunde einer Untersuchung von Michael Bochow (1993), denen zur Folge ein Drittel der Bevölkerung in der BRD als stark schwulenfeindlich eingestuft und ein weiteres Drittel als Homosexuellen gegenüber hochgradig ambivalent eingestellt bezeichnet werden muss. Die Untersuchung stellt ebenfalls fest, dass jährlich Zehntausende in der BRD wegen ihrer Homosexualität misshandelt und weitere Zehntausende wegen ihrer homosexuellen Orientierung beleidigt, beschimpft und angepöbelt werden. Auch in diesem wichtigen Emanzipationsbereich stellt sich emanzipatorischer Sexualpädagogik also weiterhin eine gesellschaftlich bedeutende Aufgabe (vgl. Hartmann u.a. 1998).

Die "Gender-Herausforderung“:

Sexualität als Machtinstrument der Selbstbehauptung

Eine der deutlichsten und für individuelle Lebensentwürfe bedeutsamsten Veränderungen hat sich in den letzten 20 Jahren im Geschlechterverhältnis und für die Ausgestaltung der Geschlechtsrollen ereignet. Wenn aus dem antiautoritär-liberalen Diskurs trotz aller gesellschaftskritischen Desillusionen die Hoffnung hervorging, dass Sexualität ein subjektiv gespürter Motor des Widerstandes gegen gesellschaftliche Überfremdung des Subjekts sein kann, so wird diese Hoffnung im Diskursstadium des Gender-Themas einerseits auf das Geschlechterverhältnis angewandt, andererseits jedoch zusätzlich desillusioniert. Skandalisiert durch Initiativen der Frauenbewegung wurden die gesellschaftlich festgeschriebenen Geschlechterrollen in Frage gestellt und gleichzeitig die Hoffnungen in die Chancen einer subjektiv befreiten Sexualität gemindert. Entdeckt wurde erst jetzt in größerem, "bewegungsrelevanten" Maßstab, was Foucault in "Sexualität und Wahrheit" (1977) plausibilisierte, dass Sexualität nämlich nichts natürlich-authentisches ist und sich immer wieder gegen entfremdende Gesellschaftsstrukturen durchsetzt, sondern quasi inkorporiert als ein patriarchal konstruiertes Machtinstrument zur Selbstdarstellung und Selbstbehauptung vor allem der Männer auftritt (siehe u.a. Janssen-Jurreit 1980, Milett 1982, Hagemann-White 1984, Kavemann 1985, Valverde 1989, Jahnsen 1991). Ins Zentrum rückte die Identitäts-

funktion von Sexualität, hier insbesondere ihre Bedeutung für den Erwerb von Geschlechtsidentität (Stoller 1968, Fast 1991, Benjamin 1995).

Zumindest eine Zeit lang verschob sich die fachliche, bewegungsrelevante und öffentlich-mediale Diskussion von den bis dahin als gesellschaftlich-institutionell identifizierten Emanzipationsbarrieren auf patriarchale Ursachen für sexuelle Unterdrückung im Interaktionsverhältnis der Geschlechter. Sexualität beeinflusst in hohem Maße die Identität von Frauen und Männern, und ist auch immer ein Ausdruck der machtvollen geschlechtsspezifischen Zuschreibungen der herrschenden Verhältnisse. Vor allem die feministische Literatur führte zur allgegenwärtigen Thematisierung der geschlechtsspezifischen Sozialisation und zu einem bis heute anhaltenden Bewusstseinswandel (siehe u.a. Schmauch 1980, Benjamin 1982, Hagemann-White 1984, Helfferich 1994). Nicht nur aufgrund verschiedener sexueller Identitäten (Hetero-, Bi- und Homosexualität), sondern auch durch die entdeckten Differenzen zwischen weiblicher und männlicher Sexualität redet die Fachwelt seitdem nicht mehr von Sexualität, sondern im Plural von "Sexualitäten".

Der Genderdiskurs durchlief seit den Veröffentlichungen gegen Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre eine eigene Geschichte der Teildiskurse, die Martin/Braun/Sielert (2000) und Sielert noch einmal 2001 differenziert beschrieben haben und die hier nur in Form der Kapitelüberschriften (Martin / Braun / Sielert 2000) wiedergegeben werden soll:

1. Geschlechtshomogene Erziehung: "Männer und Frauen sind wesensverschieden"
2. Koedukation als Emanzipationshoffnung für Mädchen und Frauen: "Männer und Frauen können voneinander lernen"
3. Die ideologiekritische Wiederentdeckung der bipolaren Geschlechtsrollen und der geschlechtsbewusste Blick auf Sexualität und Geschlechterstruktur: "Männer und Frauen passen einfach nicht zusammen"
4. Vom bipolaren zum Geschlechterrollen dekonstruierenden Blick: "Männer und Frauen unterscheiden sich letztlich nicht voneinander"
5. Eine unbefriedigende Zwischenbilanz: "Männer und Frauen unterscheiden sich und unterscheiden sich nicht"
6. Von der Geschlechterpädagogik zur subjekt- und themenzentrierten Sexualpädagogik: "Menschen entwickeln als Individuen ihre je eigene sexuelle Identität".

Die Veränderung zu einer geschlechterbewussteren Einstellung zeigte sich erwartungsgemäß u.a. auch in der Befragung der Studierenden an der CAU 1997 in signifikanter Veränderung der entsprechenden Befragungswerte in der Glück-Untersuchung (vgl. Glück u.a. 1992): Die befragten Studierenden neigten deutlich ausgeprägt einem Rollenverständnis zu, nach dem Verhaltensweisen nicht geschlechtsdeterminiert sondern - geschlechtsgebunden - erlernt sind. Auch stimmten die vom Modellprojekt Befragten im Gegensatz zu den von Glück Befragten einer grundsätzlichen Koedukation im Bereich der Sexualerziehung weniger häufig zu und sprachen sich entsprechend auch mehr für geschlechtsspezifische pädagogische Settings bzw. die Notwendigkeit geschlechtssensibler Unterrichtsgestaltung aus (vgl. Herrath 1998a, S. 198ff.). Dieses Bewusstsein von der Notwendigkeit geschlechtsbewusster Erziehung ist in den klassischen pädagogischen Institutionen noch längst nicht strukturell abgesichert (vgl. BZgA 1995, 1996b und 2000).

Emanzipatorischer Sexualpädagogik stellt sich die gesellschaftliche Aufgabe des Einsatzes für die Gleichberechtigung der Geschlechter also weiterhin ungebrochen, schon gar, wenn Schmidt im Fazit seines Berichts über die von ihm und anderen durchgeführte Jugendsexualitätsuntersuchung zusammenfassend feststellt:

„Während Jugendliche der 60er Jahre vom Zeitgeist der ‘sexuellen Befreiung’ geprägt waren, ist es bei den heutigen Jugendlichen der Zeitgeist einer Neuordnung der Geschlechterverhältnisse. Nicht die Bedrohung durch HIV/AIDS ist das Movens der Veränderung der Jugendsexualität, sondern die Geschlechterfrage“ (1992, S. 217).

Kaum ist das Bewusstsein von der Notwendigkeit des geschlechtsbewussten Blicks in pädagogischen Institutionen angekommen und mit einer "top-down-Strategie" des "gender mainstreamings" unterstützt (Ginsheim / Meyer 2001), wird die Praxis bereits durch ein neues Diskursstadium irritiert, das momentan die aktuellste Variante des Gender-Diskurses darstellt: Die im Anschluss an Judith Butler (1991) auch in die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung eingedrungene Dekonstruktionsdebatte (Lemmermöhle u.a. 2000). Es geht dabei um die kritische Anfrage an die geschlechtsbewusste Sozialisationsforschung und Praxis, ob der bipolare Blick auf Männer und Frauen das Geschlechterverhältnis tatsächlich demokratisiere - oder im Gegenteil - sogar noch verfestige. Mehr noch: Die Trennung von Sex und Gender wird grundsätzlich in Frage gestellt und auch das biologische Geschlecht als ein konstruiertes Phänomen betrachtet.

Für die Sexualpädagogik bedeutet das, die Geschlechter als gesellschaftlich und subjektiv relevante Existenzweise und das damit verbundene Geschlechter(macht)verhältnis einerseits als gegeben anzuerkennen und auf Geschlechterdemokratie hinzuwirken. Es bedeutet aber andererseits gleichzeitig die Relativierung des Identitätsmerkmals "Geschlecht" sowohl in der Forschung als auch der pädagogischen Praxis. Es bedeutet vornehmlich, in der Forschung (auch) das Untypische, „aus der Rolle fallende“, insbesondere konkrete Individuen qualitativ in den Blick zu nehmen und in der pädagogischen Praxis auf Vorannahmen und Idealbilder einer männlichen oder weiblichen Geschlechtsidentität zu verzichten (vgl. Sielert 2002, S. 29-34). Kaum ein anderer sexualpädagogisch relevanter Bereich hat in den letzten zehn Jahren einen so großen Qualifizierungsbedarf hervorgebracht wie das Geschlechter-Thema bzw. der Gender-Diskurs.

Der präventionspolitische Diskurs:

Sexualität ist anfällig für Selbstbeschädigungen

Von Anfang an hat sich die Debatte um das Geschlechterverhältnis an vielen Stellen mit dem Diskurs zur sexuellen Gewalt und ihren gesellschaftlichen Wirkungen ineinander geschoben. Historisch stießen in den 80er Jahren drei Themen von höchst emotionaler Ladung aufeinander: Sexualität, Gewalt und Geschlechterverhältnis. Ausgehend von der realen Aufdeckung und medialen Skandalisierung von Vergewaltigungen, sexuellem Missbrauch und sexueller Belästigung von Mädchen und Frauen durch Jungen und Männer (Friebel 1991, Bange / Körner 2002) wurde Sexualität grundsätzlich als männlich dominiert behauptet und als gefährlich eingeschätzt (vgl. Lautmann 2002, S. 67ff.). Die Beschädigungen des weiblichen "Selbst" wurden im Bereich des Sexuellen als besonders gravierend herausgestellt.

Die Bewegung gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen, gegen Vergewaltigung innerhalb und außerhalb der Ehe und sexuelle Belästigung im allgemeinen hat neben der verdienstvollen Thematisierung des Tabus gezeitigt, dass allgemein die destruktive Seite der Sexualität stärker betont wurde als ihre libidinöse (vgl. Wanzeck-Sielert 2002). Einerseits hat der Diskurs über eine selbstbestimmte Sexualität für Übergriffe und Grenz-

verletzungen sensibilisiert. Schmidt interpretiert z.B. die Ergebnisse seiner Jugendsexualitätsuntersuchung in diese Richtung:

„Die Konfliktpotentiale der Sexualität und die Gefahren und Bedrohungen, die mit ihr verbunden sind, werden deutlicher wahrgenommen und verstärkt öffentlich diskutiert, vor allem die Konflikte, die in der Geschlechterauseinandersetzung und in vielfältigen Formen sexueller Gewalt sichtbar werden“ (1992, S.192).

Andererseits hat die Missbrauchsdebatte eine den Beziehungsrealitäten sicher nicht entsprechende allgemeine Haltung evoziert: *„Der Umgang von Erwachsenen mit Kindern wird prinzipiell als gefährlich, sexuell gefährlich konzipiert, und zwar besonders innerhalb der Familie“ (Schmidt 1996, S. 103).*

Den Botschaften der Befreiung der Persönlichkeit durch sexuelles Erleben um 1970 folgte der Pendelschlag in den 80er Jahren grundsätzlich dem Thema Gefahr und der Selbstbeschädigungen. 1983/84 liegt der Beginn der Jahre der öffentlichen Bewusstwerdung der AIDS-Gefahr. Anfangs herrschten Hysterieszemarien und die sexuelle Liberalisierung galt plötzlich als verhängnisvolle Ursache für die Ausbreitung der Seuche, bis erste epidemiologische Untersuchungen die Verbreitung in Homosexuellenkreisen beschrieben und AIDS als „Homosexuellenseuche“ deklariert wurde.

"Dass falsche Sexualität krank mache, lag in den ersten Jahren der Aids-Krise wieder einmal in der Luft" (Lautmann 2002, S. 108).

"Sexualität und Krankheit vertäuten sich hier besonders fest miteinander: Nicht nur galt Geschlechtsverkehr als Hauptansteckungsweg, vor allem auch schien der Erreger sich über illegitime Sexualformen zu verbreiten. Diese Kausalzuweisungen konnten wie selbstverständlich zustande kommen, weil die Dimension gesund/krank so lange schon das Sexuelle mit organisiert; und der Deutungsrahmen wurde so neuerlich befestigt" (ebd., S. 118).

Die Verbindung mit AIDS bringt sexualpädagogisches und sexualitätsberatendes Handeln wie schon immer angesichts der Verbindung von Sexualität und Krankheit (ebd., S. 107ff.) in die Gefahr dumpfer antisexueller Gegenaufklärung. Sexualität mit ihrer Anfälligkeit für nicht völlig kontrollierbare Selbst- und Identitätsbeschädigungen trat plötzlich (wieder) ins

Blickfeld der öffentlichen und privaten Aufmerksamkeit. Volkmar Sigusch beschreibt diesen Wandel des gesellschaftlichen Diskurses um Sexualität vom heiligen und lustvoll-grenzüberschreitenden Eros zum gefährlichen und allseits problematischen Unternehmen folgendermaßen:

"Heute ist Sexualität nicht mehr die Lust- und Glücksmöglichkeit schlechthin. Sie wird nicht mehr positiv mystifiziert als Rausch, Ekstase und Transgression, sondern negativ als Quelle und Tatort von Unfreiheit, Ungleichheit, Gewalt, Mißbrauch und tödlicher Infektion. (...) Die diskursiven Figuren des Anteros begleiten uns jeden Tag und überall. Zählen wir einige auf: Der sexistische Mann. Der gewalttätige Mann. Die lustlose Frau. Der physisch oder psychisch abwesende Vater. Die zuviel oder zu wenig liebende Mutter. Das sexuell mißbrauchte Kind. Das sozial asymmetrische Paar. Der Single. Der transsexuelle Geschlechtsvollzieher. Der präventionsgerechte Schwule. Das gesegnete gleichgeschlechtliche Paar. Der selbstverliebte Analysand. Der medial Sexsüchtige. Der elektronisch zerstreute Perverse. Der futuristische Cybersexer. Wahrlich ein posthegelianischer Aufklärungstrupp, der dem ewigen Eros ein falbes Grauen bereitete, lebte er" (Sigusch 1996, S. 17f.).

Die von Sigusch ironisierend aneinander gereihten Problemdefinitionen sprechen folgerichtig eine ganze Reihe gesellschaftspolitischer Präventionsanstrengungen an, durch die auch Sexualpädagogik in den Dienst der Vorbeugung von Selbstbeschädigungen gestellt wurde. Das war schon immer so. Sexualpädagogik wurde präventionspolitisch gegen Selbstbefriedigung, ungewollte Schwangerschaften, Geschlechtskrankheiten und alle möglichen und phantasierten Gewaltformen instrumentalisiert, immer unterschwellig auch gegen das lustvolle Erleben von Sexualität überhaupt (vgl. Sielert 1993, S. 11ff.). Sie wurde im Kontext dieses Diskurses zur Gefahrenabwehrpädagogik mit dem Vorteil der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit und finanziellen Zuwendung und dem Nachteil der Konzentration auf das Problematische der Sexualität und der oft ungebetenen, stigmatisierenden Einmischung in die privaten Angelegenheiten der Menschen. So entwickelte sich auch in den 80er Jahren ein weit gespanntes Netz von Präventionsprojekten im Kontext der etablierten Träger Sozialer Arbeit ebenso wie in den Beratungsinitiativen der Frauenbewegung. Staatliche Behörden produzierten Aufklärungsmaterial, gaben sexualpädagogische Modellprojekte in Auftrag und wurden schließlich durch das Schwangeren- und Familienhilfegesetz vom 27.7.1992 beauftragt, Konzepte zur Sexuaufklärung zu erstellen und bun-

deseinheitliche Maßnahmen und Medien zu entwickeln. Sexualpädagogik als wissenschaftliche Disziplin war gefordert, sich gegenüber diesem - von Sigusch ironisch gekennzeichneten - "posthegelianischen Aufklärungstrupp" und seinen staatlichen Exekutionsorganen kritisch zu verhalten und eine das Subjekt stärkende Aufklärung und pädagogische Begleitung von einer unzulässigen Einwirkung auf die intimsten Bereiche der Menschen zu unterscheiden. Aus staatlich geförderten Modellprojekten entstanden erste wissenschaftliche Kompetenzzentren, die sich dem Aufbau einer unabhängigen sexualpädagogischen Forschung und Konzeptentwicklung widmeten. Ein Modellprojekt zur Erarbeitung sexualpädagogischer Materialien - gefördert vom Bundesministerium für Familie, Frauen, Jugend und Gesundheit - mündete 1989 in die Gründung des Instituts für Sexualpädagogik Dortmund. Im Rahmen des Kieler Modellprojekts zur Sexualpädagogik in der Hochschule (gefördert von der Bund-Länder-Kommission für das Bildungswesen) schlossen sich die an bundesdeutschen Hochschulen sexualpädagogisch Arbeitenden zu einer Arbeitsgruppe zusammen, aus der 1997 die Gesellschaft für Sexualpädagogik hervorging.

Der postmoderne, dekonstruktive Diskurs:

Sexualität als Mittel der Selbstgestaltung

Problemdiskurse haben die Eigenschaft, nach den Stadien der Skandalisierung und Diversifizierung zunehmend wieder "auszukühlen", zumal, wenn die Medien sich inzwischen einem anderen Thema zugewandt haben (vgl. Sielert 1997a, S. 8ff.). Damit sind die hysterischen Anteile der jeweiligen Skandalisierung zwar überwunden und die kontraproduktiven Konsequenzen von aktionistisch durchgeführten Präventionsstrategien abgewandt, die realen Anlässe jedoch keinesfalls verschwunden. Immer noch machen Menschen in der Sexualität Gewalterfahrungen, gefährden durch ungeschützten Geschlechtsverkehr ihre körperliche Identität, initiieren ungewollte Schwangerschaften, leiden unter mangelnden Kompetenzen zur Bewältigung ihrer Intimverhältnisse und kämpfen mit medial vermittelten Ansprüchen eines gelungenen - auch sexuellen - Lebens.

Neu im gesellschaftlichen und (mehr noch) im fachlichen Diskurs der kritischen Sexualwissenschaft ist die Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der Diskussion um die Postmoderne bzw. reflexiven Moderne für das Sexualeben. Der entscheidende Wandel im thematischen Fokus des Diskurses besteht darin, dass Sexualität von etwas Verbotenem

oder Gefährlichen zu etwas Gebotenem wurde. Liberalisierung ist nur die halbe Wahrheit, die andere Hälfte heißt Gestaltungsanforderung.

"Man steht vor seinem Leben und seinem Körper wie der Virtuose vor dem Klavier. Es gilt nicht mehr als Ruhestörung, wenn man sich des Instruments bedient. Die entscheidende Frage ist vielmehr, ob man wirklich Virtuose ist: ob man es kann" (Schulze 2000, S. 27).

Viele der bisher mit den Weihen der Natürlichkeit ausgestatteten "Standardwährungen" sexuellen Lebens (Familie, Heterosexualität, Geschlecht) wurden im Zuge der Dekonstruktionsdebatte veruneindeutigt. Sogar die Gestaltung der persönlichen Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung und Lebensweise wurden dem individualisierten Subjekt aufgebürdet (Butler 1991, Lemmermöhle u.a. 2000, Sielert 2001). Das Neue ist heute nach Zygmunt Bauman, einem der führenden Vertreter einer Soziologie der Postmoderne, die fortschreitende Emanzipation der Lust und Erotik sowohl von dem Fortpflanzungszweck des Sexes als auch von der auf Verbindlichkeit und Dauer drängenden Liebe. Die Freiheit, das sexuelle Vergnügen um seiner selbst willen zu suchen, ist heute schon eine kulturelle Norm.

"Erotik ist zu einer Art Hansdampf in allen Gassen geworden, der verzweifelt nach einem festen Wohnsitz und einem sicheren Job sucht, sich jedoch fürchtet, sie zu finden" (Bauman 1998, S. 27).

Ohne Gängelband kann postmoderne Erotik jede gewünschte Verbindung eingehen und wieder verlassen. Die (auch kulturell legitimierte) Freisetzung der Lust hat ungeahnte, in Ansätzen bereits genutzte humane Möglichkeiten, aber auch Probleme zur Folge, deren Bewältigung dem Menschen vor allem individuell aufgegeben sind. Die freischwebende, von Reproduktion potentiell freigesetzte Lust ermöglicht der Phantasie und Praxis von "life politics" im Lebensgestaltungsalltag eine nie zuvor genossene Freiheit zum Experimentieren, zur variantenreichen Beziehungsaufnahme und -gestaltung. Es steht den Menschen tendenziell - je nach sozialer Lebenswelt in unterschiedlichem Maße - frei, die eigenen Regeln auszuhandeln. Von außen kommende einengende Muster des Verhaltens haben ihre determinierende Kraft eingebüßt.

Diese flexible und selbstgestaltete Anpassung des Individuums an sich schnell ändernde Umweltbedingungen ist nur machbar mit Hilfe einer postmodernen Identität, die in ihrem anzustrebenden Zustand nicht mehr als gegeben, sondern als aufgegeben verstanden wird. Mit ihr ist der Mensch in der Lage, auf variierende Umweltbedingungen flexibel und sich selbst (er)lernend zu reagieren. Selbstverwirklichung wird verstanden als die nie endende Fähigkeit, sich weiter zu entwickeln und immer neue Stufen der Erfahrung zu erklimmen. Erotik und sexueller Genuss gehören zu den dynamischsten inneren Triebkräften einer solchen postmodernen Identitätsentwicklung, sich symptomatisch ausdrückend in fortwährender Erregungssuche und einer den Körper bildenden Fitnesskultur.

"Verurteilt zum Dasein, ausgestattet mit einer ständig drängenden, aber zunächst amorphen Lebensenergie, gezwungen zur Selbsterfindung, landen Menschen in Erlebniswelten, buchen All-inclusive-Urlaube, schlagen auf ihre Spielzeugberge ein, gehen satt ins Restaurant, beteiligen sich an der Sexualfolklore" (Schulze 2000, S. 34).

Jenseits der gesellschaftlichen Sexualitäts-Diskurse:

Pädagogische Relativierungen und Konkretionen

Vieles von den beschriebenen Gefahren des "postmodernen Gebrauchs von Sexualität in der Gesellschaft" wird überzeichnet präsentiert und ist viel zu grobschlächtig, als dass es als diagnostischer Ausgangspunkt für erzieherisches Tun dienen könnte. In der Tat ist Vorsicht angebracht angesichts der wortreichen Inszenierung von Gesellschaftsanalysen aus der Feder kritischer Sexualwissenschaftler. Zu wenig wird die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen berücksichtigt, die pädagogische Hilfen sehr sorgfältig ausloten muss, wenn sie nicht an den konkreten Menschen vorbei arbeiten will. Die Individuen sind nicht nur Opfer gesellschaftlicher Prägung, sondern auch Systeme mit Eigensinn, der sie nicht zwangsläufig zur Beute gesellschaftlicher Kolonisierung werden lässt.

Sexuelle Lebensweisen haben sich pluralisiert. Bei der genaueren Beschreibung ist Sexualpädagogik auf empirische Analysen sowohl der kritischen Sexualwissenschaft als auch anderer Einzelwissenschaften angewiesen, die mit mehr empirischen Zustandsbeschreibungen angereichert sind (u.a. dokumentiert in den Fachheften der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung). Ohne die vielen Befunde hier aufführen zu können, soll bei

spielhaft nur auf folgende Phänomene hingewiesen werden, die ein sehr plurales Bild sexueller Lebensweisen zeichnen und Elemente aus allen beschriebenen Diskursen enthalten: Viele sexuelle Biografien unterliegen modernen und vormodern normativen Einschränkungen - sei es das moralische Verbot des Beziehungswechsels oder - gerade umgekehrt - auch in Zeiten des erotischen "Brachliegens" beim Beziehungspartner zu verweilen. Frauen mit ausgeprägtem Verhalten der Lustmaximierung sind noch immer selten, wenn auch nicht mehr exotisch. Alten Menschen wird gelebte Sexualität eher verweigert, als dass sie in die Gefahr kämen, zu postmodernen Erregungssuchenden zu werden.

Die Ungleichheiten im Zugriff auf Macht, Geld, Bildung und Informationen - als wichtige Ressourcen der Lebensgestaltung - differenzieren verschiedene gesellschaftliche Gruppen auch nach der Möglichkeit zur erotischen Mobilität. Alleinerziehenden Frauen und Frauen in der Lebensmitte fehlen nicht selten Kraft und Zeit zur Kontaktaufnahme mit potentiellen Partnern. Gutverdienende Karrierefrauen können sich wechselnde Liebespartner leisten und bei Bedarf auch jüngere attraktive Männer finanzieren. Von ihren Frauen verlassenen und womöglich zur Selbstsorge nahezu unfähigen Männern gelingt es aufgrund von Ressourcenmangel selten, ihren Attraktivitätsverlust zu verarbeiten, eventuell zu kompensieren. Jene immerhin, deren Älterwerden mit steigender Karriere einhergeht, profitieren von der erotischen Ausstrahlung der Macht.

Es existieren vielfältige Teilkulturen, die sich bewusst oder unbewusst-traditionell den Trends postmoderner Sexualkultur entziehen: Die "Liebe wartet-Bewegung" nimmt den Kampf gegen die erotische Mobilität durch bewusste Verweigerung auf, sexualfeindliche oder aktiv gegen Konsumsexualität lebende religiöse Milieus sind immer noch zahlreich vorhanden. In vielen Jugendkulturen gewinnt die Sehnsucht nach der großen, romantischen Liebe wieder an Bedeutung, gleichsam als Gegenreaktion gegen unbefriedigend empfundene Oberflächenkontakte. Andere gesellschaftliche Gruppen bewahren ihre sexuellen Kraftquellen durch tantrische Übungen. Viele ignorieren mehr oder weniger erfolgreich jedweden auch noch so populär zugerichteten Sex-Diskurs und geben den stoischen, resistenten Normalbürger, für den es wichtigeres gebe - sexualkulturell auch diese Figur in der Postmoderne nur eine Positionierung unter vielen anderen.

Situation, Gefahren und Chancen der Sexualerziehung und sexualitätsbegleitenden Beratung heute

Wie auch immer angesichts der nicht zu leugnenden Tendenzen fortschreitender “Postmodernisierung” die reale Situation beurteilt wird und in welchen Varianten sie sich auch immer facettenreich präsentiert:

- Traditionelle soziale und normative Orientierungslinien und Verhaltenssicherheiten schwinden.
- Die Gesellschaft erwartet die (auch sexuelle) Selbstverwirklichung, Flexibilität und die Möglichkeit des einzelnen, “das Soziale” und “das Sexuelle” für sich zu instrumentalisieren.
- Der Zwang zur Selbstsozialisation und somit auch zur Selbstsexualisation nimmt für alle Menschen zu: Entweder als Anpassung an eine der vorgegebenen Alternativen oder in Form der anstrengenderen Eigengestaltung.
- Immer weniger primäre Sozialisation sorgt dafür, dass die Fähigkeiten zur subjektiv und sozial erfolgreichen “Bastelbiographie” erworben werden, die auch das Management der sexuellen Identität ermöglichen.
- Vielen Menschen werden grundlegende Ressourcen wie Geld, Bildung und mediale Zugänge verweigert, die sie erst in die Lage versetzen, selbstbestimmt und widerständig an den Chancen der Selbstsozialisation teilzuhaben.

Für alle westlichen Gesellschaften gilt, dass permanent die Dispositionen hergestellt werden müssen, die es den Individuen ermöglichen, sich selbst an eine neue Form der Gesellschaft und entsprechend an neue subjektiv befriedigende “Überlebensmuster” anzupassen. Es geht nicht mehr allein darum - wie in der vormodernen Gesellschaft -, die archaisch erlebte, soziale Grenzen sprengende Sexualität in ein normatives Korsett zu kleiden, auch nicht mehr allein darum - wie in den vergangenen Jahrzehnten -, das Korsett zum Zwecke der marktwirtschaftlichen Bedürfnisentwicklung wieder zu lockern. Weil die postmoderne Gesellschaft zunehmend ihrer urwüchsigen sozialintegrierenden und damit Sexualität integrierenden Kraft verlustig geht, muss die Bereitschaft und die Fähigkeit des Menschen zur Sozialintegration zunehmend “künstlich”, das heißt intentional hergestellt werden.

Es geht objektiv um sexuelle Sozialisation, um eine Vielfalt von Einflussfaktoren, die sexualerzieherisch intentionalisiert werden können. Damit ist nicht etwa die elterliche Aufklärung gemeint oder der Biologieunterricht in der Schule, sondern die lebensbegleitende Bereitstellung von Informationen, von Orientierungsdiskursen, die Herstellung von Sprachfähigkeit, Konfliktbereitschaft und "sexual correctness", von Möglichkeiten zur Selbstreflexion und moralischen Qualifizierung des Eigensinns, soweit sie Themen der sexuellen und intimen Lebensgestaltung betreffen. Es ist eine Frage der Perspektive, ob sich Erziehung, also auch Sexualerziehung, heute in allgemeinen, medial gesteuerten Sozialisationsprozessen auflöst oder ob die postmoderne Gesellschaft sich insgesamt zur Erziehungsgesellschaft hinentwickelt. Vermutlich liegt die realitätsgerechte Interpretation in der Mitte zwischen diesen beiden Alternativen. In jedem Fall muss das "nackte Individuum" als soziales Subjekt zunehmend intentional hergestellt werden. Immer schon hat dabei Sexualerziehung - wie alle Erziehung - prinzipiell einen Doppelcharakter. Sie qualifiziert das Individuum für den gesellschaftlichen (und darin funktional eingebettet auch geschlechtlichen) Verkehr und - das ist ihre emanzipatorische Seite - sie stärkt das Individuum in der Entfaltung des eigenen kritischen Vernunftgebrauchs. Erziehung allgemein, auch Sexualerziehung, werden dadurch - wenn auch in diesem doppelten, antinomischen Sinne - zunehmend bedeutsamer.

Deutlich wird dieser Prozess

- an dem fast unübersichtlich gewordenen Netz an Beratungsinstitutionen für sexuelle Fragen,
- an einer gewissen Art der Veralltäglichung der Sexualpädagogik, ihrer Sprache, ihrer Themen und Praktiken. Sie werden Allgemeingut, oft professionell gefördert, so z.B. durch Peer-Education-Programme,
- durch das Eindringen sexualpädagogischer Arbeit in die Regelinstitutionen wie Schulen, Jugendarbeit, Beratungsstellen, Heime und die zuständigen Ausbildungsstätten,
- durch die Beraterspalten in den Illustrierten,
- dadurch, dass schon die Stiftung Warentest sexualpädagogische Medien begutachtet,
- durch die Tatsache, dass sich jetzt auch der Staat um Sexualpädagogik bemüht. Und das nicht aus reiner Menschlichkeit und Einsicht in den hedonistischen Nutzen der Lüste, sondern wegen der Notwendigkeit, auch durch Sexualpädagogik "das soziale Subjekt erst herzustellen".

Auf diesem Hintergrund kann behauptet werden, dass Sexualerziehung und Sexualberatung - mit ganz unterschiedlicher Ausrichtung - eine Wachstumsbranche bleibt, weil auch unsere Gesellschaft als Entwicklungsbegleiterin ihre urwüchsige (sexual)- integrierende Kraft verliert und Sexualerziehung/Sexualberatung diese Aufgabe übernehmen muss.

Das heißt nicht, dass sie - die Sexualerziehung mit ihrem Personal - "ihre Sache" in emanzipatorischen Sinne in jedem Fall gut macht. Es gibt Grund zu der Annahme, dass vielfältige sexualpädagogische (also wissenschaftlich legitimierte) und sexualerzieherisch wirkende Ideologien wirksam sind, die sich mit unterschiedlichen Interessen verbinden⁵:

- Noch immer reduziert sich z.B. schulische Sexualerziehung weitgehend auf Körperaufklärung und Sexualhygiene im Sinne der AIDS-Prävention, und schiebt die "eigentliche" Sexualerziehung dem Elternhaus zu, das sich wiederum mit dem Hinweis auf die Schule entschuldigt. Die wichtigsten Hinweise bekommen Kinder und Jugendliche aus Medien und Freundschaftsgruppen - und das sind nicht immer die hilfreichsten Informationsquellen (vgl. Herrath 1999b).
- Historisch nicht neu, heute jedoch sehr ausgeprägt, steht Sexualerziehung in der Gefahr, gesundheits- und sozialpolitisch instrumentalisiert zu werden. Als Gefahrenabwehrpädagogik soll sie als Waffe gegen ungewollte Schwangerschaften, Drogen, AIDS, Gewalt und Pornographisierung des Denkens (vgl. ebd.) eingesetzt werden, in Zukunft vielleicht gegen gewollte Kinderlosigkeit, depressive Verstimmungen oder sadomasochistische Vereine.
- Bestimmte Formen sexualpädagogischen Handelns werden von den AdressatInnen als unzulässige Einmischungsakte beargwöhnt, vor allem diejenige, die eine ganz bestimmte inhaltlich definierte Moral weitergeben und die Eigenentscheidung damit reduzieren wollen. Antipädagogische Affekte sind die Folge, aus Angst, sich auch noch das Intimste pädagogisieren lassen zu müssen.
- Einen Großteil der intendierten, am verkaufsträchtigen Zeitgeist orientierten Sexualerziehung haben die Medien - und in ihrer Folge die Peers - übernommen (vgl. Herrath 1995). Ihnen wird in der Regel unterstellt, dass sie den funktionalen, abrichtenden Teil der Erziehung übernehmen (vgl. Herrath 1999b). Andererseits ist bekannt, dass selbst

⁵ Manche der folgenden Vermutungen (1 und 2) sind bereits durch die vorhergehenden Ausführungen plausibilisiert oder auch empirisch nachgewiesen. Andere (3 und 4) werden von Sexualpädagoginnen und Sexualpädagogen berichtet, bedürfen aber noch einer genaueren empirischen Untersuchung.

eine nur kommerziell legitimierte, anpassende Erziehung mindestens latent auch (unge-
wollte) emanzipatorische Effekte haben kann.

Die Sexualpädagogik erleidet derzeit noch ein ähnliches Schicksal wie ihre große Schwester, die Sozialpädagogik: Einerseits wird sie von der Gesellschaft dringend gebraucht, andererseits wenig geachtet und gefördert; vor allem dann nicht, wenn sie sich kritisch gegen funktionale Anpassungsmechanismen wendet. Sexualerziehung droht sich im Allgemeinen aufzulösen. Sie ist letztlich immer und überall, ihre Spezifik wird kaum noch identifiziert. Es wird zunehmend undeutlich, wer und was sie überhaupt betreibt, wenn Beraterspalten in Zeitschriften, Trendmagazine, „Joy of Sex“-Bücher und „Wa(h)re Liebe“-Sendungen sich ihrer annehmen. Sie wird - erweitert um Sexual-Agogik, bald als Sexual-Gerontagogik - zu einer Normalbedingung der Gesellschaft, mit der diese rechnet, ohne viel für sie - als professionelles System - zu geben bzw. auszugeben.

Der Staat hat durch das Schwangeren- und Familienhilfegesetz und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung mit einer machtvollen Finanzausstattung nicht unwesentlich die Bestimmungsgewalt über die Sexualpädagogik in der BRD. Die BZgA entscheidet durch den Einsatz ihrer Mittel an vorderster Stelle über Förderung oder Nichtförderung sexualpädagogischer Forschung und Projekte und mithin auch über ihre inhaltliche Orientierung - immer trotz Selbstverpflichtung zum Erhalt der Pluralität des sexualpädagogischen Gesamtangebots in der Gefahr stehend, den jeweiligen ideologischen Hintergrund der gerade herrschenden Parteien durchzusetzen. Auch einen nicht unerheblichen Teil sexualpädagogischer Qualifizierung hat die BZgA „in die Hand genommen“. Folgerichtig ist zwischen den freien gesellschaftlichen Verbänden und Fachorganisationen mancherorts ein Verteilungskampf um die staatlichen Subventionen zur Sexualaufklärung und damit auch um die notwendigen Qualifizierungen in Gang gekommen. Sollte eine Maßnahmenbeantragung Erfolg versprechen, musste ihr Präventionsnutzen begründet sein und ihr kurz- bis mittelfristiger Erfolg behauptet werden, da größere Modellprojekte von staatlichen Behörden erst themenspezifisch zur Bekämpfung gesellschaftlicher Problemlagen wie AIDS, sexuelle Gewalt gegen Frauen und Kinder und unerwünschte Schwangerschaften gefördert wurden und werden. Entsprechend zeigt sich die aktuelle Sexualpädagogik vor allem präventiv akzentuiert. Staatliche materielle Zuwendungen für sexualpädagogische Maßnahmen und Projekte werden nach den ersten Modellförderungen in der Folge zudem meist nicht durch Dauerförderungen sichergestellt, auch wenn Sinn oder gar Notwendigkeit von

der Kontinuität der Maßnahme hinreichend bewiesen sind. So müssten die Trägerinstitutionen nach adäquaten Formen des „social marketings“ suchen, worin sie nicht geübt sind, was wegen mangelnder Attraktivität von Sexualpädagogikförderungen für Großsponsoren oft uninteressant ist und schließlich wünschenswerte inhaltliche Unabhängigkeit ebenfalls nicht sicherstellt.

Es bleibt für eine emanzipatorische Sexualpädagogik die Gefahr, sich im Konkurrenzkampf um die staatlichen Zuwendungen zu paralysieren und ihr strukturelles Präventionspotential zum gesellschaftlichen Nutzen nicht optimal entfalten zu können, womöglich sich sogar als Gefahrenabwehrpädagogik gegen Ungezogenheiten und archaische Entgleisungen oder zur Hygienisierung von Sexualverhalten einsetzen zu lassen (vgl. Herrath 1994). Obwohl also gesellschaftspolitisch wohlbegründet, bundesgesetzlich gewürdigt und in punktuellen Maßnahmen staatlich gefördert, ist Sexualpädagogik mit ihrer langen Geschichte zum Ende der 90er Jahre als wissenschaftliche Disziplin nicht unabhängig und in den klassischen Aus- und Fortbildungszusammenhängen nicht grundständig installiert. Unter diesen Bedingungen wird es schwerlich gelingen, die politische Bedeutung der Sexualpädagogik für die Gestaltung der Sexualkultur in der postmodernen Gesellschaft im Sinne aktiver Milieubildung zu entfalten, ein menschengerechtes Verhältnis von Erziehung und Sexualität zu definieren und ihre Kräfte zur Forschung an gesellschaftlich drängenden Fragen freizusetzen.

1.2 Theorie emanzipatorischer Sexualerziehung

Das zweite makrodidaktische Planungselement nach der Ansicht der gesellschaftlichen Prägung von Sexualität und Sexualpädagogik ist die theoretische Basis moderner emanzipatorischer Sexualpädagogik in bezug auf diese gesellschaftsanalytische Skizze. Für die theoretische Grundlegung des mit dieser Arbeit entwickelten Qualifizierungskonzepts soll der Begriff der emanzipatorischen Sexualpädagogik beibehalten werden, auch, wenn in den letzten Jahren erweiterte Bezeichnungen wie z.B. neo-emanzipatorische oder humanistisch-neoemanzipatorische Sexualpädagogik benutzt wurden, um jene Akzente zu kennzeichnen, die sich seit den 60er Jahren deutlich verschoben haben.

Wurzeln und Entwicklungslinien

Die kritische Sexualpädagogik steht ebenso wie die kritische Erziehungswissenschaft und die kritische Sexualforschung in der Tradition der Aufklärung mit ihrem emanzipatorischen Erkenntnis- und Handlungsinteresse an wachsender Mündigkeit des Subjekts und der dazu notwendigen Befreiung aus inneren (biografischen) und äußeren (gesellschaftlichen) Zwängen. Die Anfänge der kritisch - sexualpädagogischen Theoriebildung waren gekennzeichnet durch die Kritik der sogenannten „negativen“ (abschirmenden) oder „repressiven“ (unterdrückenden) Sexualerziehung, die seit ihren Ursprüngen im 18. Jahrhundert bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein wirkte. Als wichtigster Vertreter der kritischen Sexualpädagogik formulierte Helmut Kentler 1969 seine Thesen einer „nichtrepressiven Sexualerziehung“ (Kentler u.a. S. 30ff.) und veröffentlichte ein Jahr später die Theorie emanzipatorischer Sexualerziehung (Kentler 1970). Kentlers Konzept stütze sich im wesentlichen auf das dialektische Erziehungsdenken Schleiermachers, insbesondere auf die Einsicht, dass „das augenblickliche Glück des Heranwachsenden nicht einem künftigen aufgeopfert werden darf“ (Kentler 1969, S. 30) sowie auf gesellschaftskritische Konkretionen dieser Einsicht anhand marxistisch-psychoanalytischer Theorien von Wilhelm Reich, Siegfried Bernfeld und Herbert Marcuse. Entsprechend des Zeitgeistes in den 70er Jahren wurden die dem augenblicklichen Glück entgegenstehenden Zwänge zunächst in politischen Disziplinierungsinteressen und in sexualfeindlichen Konventionen gesehen (siehe auch Gamm / Koch 1977) .

Die Parteinahme für das - an Mündigkeit interessierte - Subjekt erfuhr in der weiteren Entwicklung kritisch-sexualpädagogischer Theoriebildung eine zunehmende Relativierung des politischen Anspruchs sowie Akzenterweiterungen in eine emanzipatorisch-humanistische Richtung (Sielert u.a. 1993, Koch 1995, Glück 1998, Valtl 1998b, Sielert / Valtl 2000), eine religionspädagogisch motivierte ganzheitlich-personale Position (Bartholomäus 1993 und 2002) und empirisch-geschlechtsbewusste Arbeiten (Milhoffer 1995 und 1999 und Schmidt / Schetsche 1998)⁶.

⁶ Eine Zusammenstellung aller Konzepte zur Sexualpädagogik wurde 1998 von Gerhard Glück verfasst. Im Anschluß an die genannten kritischen Theoriekonzepte erschien in den 80er und 90er Jahren eine Vielzahl von Veröffentlichungen zu sexualpädagogischen Materialien, die hier nicht alle genannt werden können. Sie sind zusammengestellt in einer Materialliste der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2001a).

Als kritisches Korrektiv und theoretisches Anregungsreservoir steht der Sexualpädagogik die kritische Sexualwissenschaft zur Seite. Sie fußt ebenso auf einer gesellschaftskritischen Subjekttheorie und versucht, die Menschen vor gesellschaftlichen Instrumentalisierungen zu bewahren. Einige ihrer Vertreter gingen sogar soweit, dass sie auch der emanzipatorischen Sexualpädagogik Instrumentalisierungsinteressen vorwarfen, weil sie - so Martin Dannecker - für wirklich oder doch für verwirklichter halte, „*was nicht einzulösen ist: Lust, Genuss und Glück*“ (vgl. Dannecker 1987, S. 117f. und als ausgearbeitete kritische Analyse Müller 1992). Wie die kritisch-reflexive Erziehungswissenschaft hat sich jedoch auch die aktuelle emanzipatorische Sexualpädagogik längst gelöst von den Vorstellungen, das sexuelle Glück der Menschen herstellen zu können. Der Satz des postmodernen Denkers Montaigne: „*Habe Mut, dich deines eigenen Zweifels zu bedienen*“ (vgl. Beck 1993, S. 253) wurde nicht nur zum Maßstab der kritisch-reflexiven Erziehungswissenschaft (Krüger / Helsper 1995, S. 325), sondern auch einer weiterentwickelten emanzipatorischen Sexualpädagogik.

Das emanzipatorische Menschenbild

Kern des emanzipatorischen Ansatzes in der Pädagogik ist, wie Lempert bereits 1971 formulierte, das Interesse an der Selbstbestimmung des Menschen als "Verfügung über sich selbst". Dieses im antiautoritären Diskurs der 60er und 70er Jahre formulierte Erziehungsziel galt in der darauf fußenden emanzipatorischen Pädagogik allgemein:

"Das emanzipatorische Interesse ist das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art. Zwingend wirkt nicht nur materielle Gewalt, sondern auch die Befangenheit in Vorurteilen und Ideologien" (Lempert 1971, zit. n. Wulf 1983, S. 164).

Das der emanzipatorischen Sexualpädagogik zu Grunde liegende Menschenbild sieht den Menschen als „Kulturwesen von Natur aus“. Seine biologischen Anlagen bilden den plastischen Rahmen, innerhalb dessen der soziale Mensch im Prozess individueller Biografie und gesellschaftlicher Geschichte sowohl geprägt wird als auch sich selbst - im begrenzten Umfang bewusst - gestaltet. Dies geschieht unter Einfluss von Machtverhältnissen, sozia-

len Rollenmustern, Normvorstellungen und ökonomischen Bedingungen. Damit die Entwicklungsmöglichkeiten der Menschen so wenig wie möglich eingeschränkt und Leid, Gewalt und Unterdrückung minimiert werden, stellt sich die politische Aufgabe, die gesellschaftlichen Bedingungen dahingehend zu verändern.

Der Mensch ist jedoch mehr als ein Produkt von Sozialisationsprozessen und hat Wesensanteile, die der gesellschaftlichen Formung widerstehen, spontan und ungebändigt sind. Jede Biografie ist individuell, einmalig und als solche zu respektieren. Der Mensch hat seinen Wert und seine Würde aus sich heraus und ein Recht auf individuelle Entfaltung, die ihre Grenze vernünftigerweise am gleichen Recht der anderen Menschen findet, nicht aber an Traditionen, sozialen Zwängen oder gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Dieser Prozess der Selbstentfaltung ist zieloffen; es steht keiner Gesellschaft - und damit auch nicht der Erziehung - zu, darüber restlos bestimmen zu wollen. Wo nicht Tradition und Anpassung das Verhalten reglementieren, wird Selbstbestimmung als unveräußerliches Menschenrecht möglich und zugleich notwendig. Sie basiert auf der im Laufe des Lebens wachsenden Fähigkeit des Menschen, sich seines Verstandes zu bedienen, seine Gefühle und seinen Körper wahrzunehmen und davon geleitete Wertentscheidungen zu treffen.

„Selbstbestimmung meint, in zunehmendem Maße autonomer zu denken und zu fühlen, sich selbst zu leiten unter Berücksichtigung der eigenen, möglicherweise widersprüchlichen Bedürfnisse, des materiellen Umfelds und des Eingebundenseins in Beziehungen zu anderen Menschen, die ebenfalls ein Recht auf Selbstbestimmung haben“ (Sielert u.a. 1993, S.13).

Die Selbstbestimmung des Menschen ist zwar vielfältigen gesellschaftlichen Einschränkungen unterworfen, ist aber zugleich Bedingung gesellschaftlichen Fortschritts. Individuelles sexuelles Glück ist nur in sozialer Bezogenheit denkbar.

Im Zuge von gesellschaftlichen Demokratisierungstendenzen in den westlichen Industrienationen hat sich ein Ideal entwickelt, wonach partnerschaftliche Sexualität konsensorientiert gestaltet werden sollte. Diese von Schmidt (1996) so genannte „Verhandlungsmoral“ negiert jedoch die oft in Beziehungen bestehenden Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse und unterschätzt die Triebkraft des Sexuellen.

Der Mensch ist eine dynamische Einheit von Leib, Seele und Geist. Neben der Vernunft prägen körperliche Befindlichkeiten, Bedürfnisse, Gefühle, bewusste und unbewusste Motive, Konventionen und Routinen das Verhalten von Menschen. Dies gilt in ganz besonderer Weise für den Bereich der Sexualität, in dem Psyche und Soma, Bewusstes und Unbewusstes, Rationalität und Emotionalität unauflöslich aufeinander bezogen sind. Die Rede von der Ganzheitlichkeit darf jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass menschliche Individualität in jedem Lebensmoment und jeder Lebensphase in je anderer Form ungleichgewichtig, einseitig und besonders ist. Achtung vor dem Leben als einer zentralen Maxime der Erziehung bedeutet in diesem Zusammenhang Achtung vor dem Eigenrecht aller dieser Dimensionen und Akzentuierungen, in denen sich menschliches Leben abspielt.

Das Sexualitätsverständnis

Sexualität ist ein vielfältiges Phänomen und mit vielen anderen Dimensionen menschlichen Lebens verwoben. Im engeren Sinne umfasst sie alle Verhaltensformen, die mit einer Reizung der Genitalien oder anderer erogener Zonen verbunden sind, ist jedoch mehr als Genitalität. Sie liegt andererseits aber nicht in jeder Form von Lust oder menschlicher Beziehung vor. Ein zu enger Begriff stellt eine willkürliche Reduktion dar und verschleiert dahinterliegende Zusammenhänge, ein zu weiter Begriff löst Sexualität in einer entsexualisierten Form von Sozialität auf (vgl. Schmidt 1996, S. 17ff.).

Für Sexualität ist das Moment der Körperlichkeit zentral. Sie ist eine Form kommunikativer Bezogenheit auf die Leibhaftigkeit eines anderen Menschen oder unserer selbst. Sielert deutet ein ganzheitlich-vernetztes energetisches Konzept von Sexualität an, wenn er sie folgendermaßen umschreibt:

„Sexualität kann begriffen werden als allgemeine Lebensenergie, die sich des Körpers bedient, aus vielfältigen Quellen gespeist wird, ganz unterschiedliche Ausdrucksformen kennt und in verschiedenster Hinsicht sinnvoll ist“ (Sielert u.a. 1993, S. 43).

Sexualität hat ihre Wirklichkeit nur im Erleben und Verhalten konkreter Individuen. Lust, Beziehung, Identität und Fruchtbarkeit sind als Sinnaspekte der Sexualität mitsamt der in

ihnen enthaltenen Gegenpole in Mann-Frau-Beziehungen ebenso wie in Mann-Mann- und Frau-Frau-Beziehungen erlebbar. Die sexuellen Orientierungen gelten emanzipatorischer Sexualpädagogik als gleichwertig, immer eingedenk der Problematik festschreibender Kategorisierungen gegenüber dem Kontinuumgedanken, der die prinzipielle Möglichkeit dynamischen, vielgestaltigen Erlebens von Lust, Beziehung, Identität und Kreativität eröffnet.

Sexualität und Pädagogik

Wenn das Sexuelle als Einheit des Widersprüchlichen, als differenziert begriffen werden muss, als sowohl individuell psychisch und physisch wie auch „gesellschaftlich“ kompliziert und oft als unaufspürbar für eine Orientierung gebende Analyse, wenn also ihr Charakter - trotz aller Zurichtungen und Einwirkungen, die steuernd wirken wollen - als wesentlich chaotisch zu beschreiben ist, dann ist das Zusammentreffen des Sexuellen mit Pädagogik ebenso wesentlich unharmonisch und in Spannung befindlich. Denn Pädagogik ist Gestaltungsbegehren, ist eingriffsintendiert, bemächtigend - unabhängig von ihrer Programmatik und auch dann noch, wenn ihr Bemühen auf Bemündigung mit dem Ziel zunehmender Selbstbestimmung gerichtet ist - und daher emanzipatorisch zu nennen wäre. SexualpädagogInnen, die menschengerecht und damit in Anerkenntnis des Facettenreichtums sexuellen Lebens zu wirken beabsichtigen, haben dieses Spannungsverhältnis aufmerksam zu beobachten und dessen Entwicklung in der Praxis des erzieherischen Alltags zu reflektieren.

Sexualpädagogik veröffentlicht notwendigerweise mittelbar sexuelle Intimität. Auf dem Hintergrund der Gefahr der Invasion der Intimbereiche der Individuen in modernen massenmedial konstituierten Gesellschaften stellt sich als emanzipatorische Aufgabe der Gegenwart nicht mehr in erster Linie der Streit für eine Enttabuisierung des sexuellen Themas, sondern der Schutz intimer Gedeihräume. Sexualerziehung selbst darf die gefühlte Zunahme der institutionalisierten Einmischung in innere Angelegenheiten (vgl. Philipps 1994) keinesfalls durch ihre Einflussnahme verdoppeln. Die Befragungsergebnisse der CAU-Studierenden unterstreichen diese Warnung: Einfühlsamkeit, Herstellung einer angstarmen Lernatmosphäre und die Fähigkeit zur Wahrung der Intimität der Einzelnen sind die für sie wichtigsten Eigenschaften von Sexualpädagogik Lehrenden und zeigen

einen deutlichen Reflex auf die als Bedrohung empfundene Zunahme des Veröffentlichungsdrucks auf Privates in voyeuristischer Gesellschaft (vgl. Herrath 1998a, S. 251).

Emanzipatorische Sexualpädagogik bestimmt sich durch folgende Annahmen und Standpunkte:

- Den Menschen ist die Fähigkeit unterstellt, als Subjekte in den Grenzen gesellschaftlicher Zusammenhänge selbstbestimmt handeln zu können. Gegen die postmoderne Kritik eines naiven Glaubens an das „autonome Subjekt“ ist die Annahme von individueller Selbstbestimmungskraft als Entwicklungshoffnung und die Anerkennung von Eigensinn als Entwicklungskraft gesetzt.
- Um die Selbstgestaltungspotenzen der (heranwachsenden) Individuen entfalten zu helfen, ist bevormundungsvermeidende Zugewandtheit notwendige pädagogische Grundhaltung - in Respekt vor den Entscheidungen der mit Sexualerziehung Konfrontierten für oder gegen solche „freundliche Begleitung“. Anerkennung von Selbstbestimmung qualifiziert sich erst in der Hinnahme von Ablehnung.
- Emanzipatorische Sexualpädagogik meint jedoch nicht Ignoranz der vielfältigen inneren und äußeren Zwänge, die persongerechtes Lernen behindern können. Bescheidung im pädagogischen Interventionsinteresse motiviert sich durch die realistische Anerkennung der begrenzten Strahlkraft äußerer Einflüsse und durch das Wissen um die Gefahr der Entwicklung von Kontrollbedürfnissen und Omnipotenzphantasien pädagogischer BegleiterInnen. Es ist weder möglich noch wünschenswert, Risiken in Entwicklungsprozessen auszuschalten.
- Menschen haben ein Recht auf Information, Beratung und Aufklärung zu den Themen der Sexualität. Die Verwirklichung dieses Rechts dient der Kompetenzerweiterung der Individuen zur Qualifizierung ihrer Selbstbestimmung. Dazu ist der Streit um "gelungenes Leben“, unerlässlich, weil sich in ihm Denken, Fühlen und Handeln qualifizieren. Dieser Streit schließt die pädagogische Verordnung einer fertigen Konzeption gelungenen Lebens aus und verhindert pädagogische Kolonisierungsversuche. Der modernen Variante totalitärer Konzeptionierung gelungenen Lebens in Form der Verabsolutierung

der Forderung nach „Ganzheitlichkeit“ stellt emanzipatorische Sexualpädagogik das Recht des Teils, die Statthaftigkeit von Vereinseitigungen und Diskontinuitäten gegenüber.

- Das Veröffentlichungsbegehren gegenüber sexuellen Individualgeschichten und Interaktionen - an dem sich auch gerade moderne Sexualerziehung beteiligt - bedarf der Relativierung als auch des Widerspruchs. Da das Sexuelle wesentlich intim ist und keinerlei Fortschritt durch pure Bloßlegung und die Nachahmung von Vorgemachtem stattfindet, ist Intimitätsschutz für emanzipatorische Sexualpädagogik von wesentlichem Interesse. Gerade Erziehung (zum sexuellen Thema) hat sich zu hüten vor unzulässiger Einmischung in fremde innere Angelegenheiten und vor Manipulation und Indoktrination gleich welcher Couleur. Es ist daher Vorsicht geboten in der Propagierung pädagogischer Imperative wie „Offenheit“ und „Vertrauen“. Es ist die Pflicht emanzipatorischer Sexualpädagogik, gegenüber modernen Zwängen aller Art aufmerksam zu bleiben - wie z.B. das Gebot des verhandelnden Redens seit einiger Zeit die Menschen zur Veröffentlichung ihrer Intimität drängt. Zudem ist zu vermeiden, dass die „political correctness“ der Mittelstandsmoral, die die Fähigkeit zu verbaler Verhandlung hoch einschätzt, das sexuelle Verlangen durch das „Reden über“ verdorren lässt.
- Emanzipatorische Sexualpädagogik fühlt sich dem solidarischen Handeln gegen Diskriminierung und Unterdrückung sexueller Minderheiten verpflichtet, tritt ein für die Gleichberechtigung von Homo- und Heterosexuellen, den Schutz von Frauen gegen patriarchale Gewalt, für die sexuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in einer erwachsenenzentrierten Gesellschaft und stellt sich in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zum Thema des Sexuellen dem „gesunden Volksempfinden“ entgegen, wenn es sich inhuman äußert. Sie ist wachsam gegenüber jeder Form von Zensur, da diese niemals schützend nützlich war und sich in ihr eine Unterschätzung der autonomen Leistungen des Subjekts ausdrückt.
- Der Sexualitätsbegriff emanzipatorischer Sexualpädagogik ist unromantisch. Im Sexuellen spiegelt sich ihrer Auffassung nach all das, was menschliches Leben insgesamt kennt: Heimatwunsch, Gewalterfahrung, Routine, Kampf, Glücksmomente, Überraschungen, Unterdrückung, Widerstand, Aufgabe, Wechsel, Kontinuität, Wiederholung, Hass, Solidarität, Kränkung, usw. Emanzipatorische Sexualpädagogik ist antihysterisch

und spricht sich sowohl gegen Glorifizierung als auch gegen kinder- und jugendschutzmotivierte Dämonisierung von Sexualität als bloße Gefahr und Bedrohung aus.

- Der Politikbegriff emanzipatorischer Sexualpädagogik bildet sich aus der Erkenntnis, dass Lust, Genuss und Glück in Sexualität nur eingebettet in die real existierenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu verwirklichen sind. „Maximierung“ sexueller Lust zur Vernebelung gesellschaftlichen Elends kann nicht das Ziel emanzipatorischer Sexualerziehung sein.

Sexualpädagogisch Tätige können sich nicht „per Erklärung“ aus problematischen Zusammenhängen herausretten, in denen sexualpädagogisches Handeln gefangen bleibt: Sexualpädagogik ist so ideologieanfällig wie es ihr unmöglich ist, „unpolitisch“ zu sein. SexualpädagogInnen handeln immer im Spannungsverhältnis von „Beherrschung“ und „Befreiung“; die pädagogische Maxime der „Bemündigung zur Selbstbestimmung“ bleibt immer ein Widerspruch. Sexualpädagogik muss sich davor hüten, als Instrument sozialer Kontrolle missbraucht zu werden und ideologische Machtansprüche gesellschaftlicher Einflussgruppen zurückweisen.

Von ihrem eigenen Personal erwartet emanzipatorische Sexualpädagogik ein Bewusstsein für die Besonderheit ihres Themas, für die Unverzichtbarkeit der Reflexion eigener Sexualgeschichte und Werthaltungen samt Geklärtem, Ungeklärtem und Ambivalenzen, den Willen zur Identifikation der eigenen Mentalität, der eigenen Motive und Werbungsinteressen zwischen „Kultivierung“ und „So sein lassen“, zwischen dem Ziel der „Befreiung der Sexualität“ und dem „Zurück zu verlorenen Wertmaßstäben“, Bewusstsein für die Bedeutung der eigenen Modellfunktion und schließlich den Willen und die Initiative zur kontinuierlichen professionellen Qualifizierung.

Kritisch-reflexive Erziehungswissenschaft und humanistische Pädagogik haben emanzipatorischer Sexualpädagogik wichtige Orientierungshilfen gegeben und tun das weiterhin. Ihr Verständnis von Erziehung als Hilfe zur Selbstsozialisation mit der Aufgabe der Zurverfügungstellung sozialer Lernorte als Ermöglichungsräume für selbstgewählte Lernprozesse prägt die Theorie emanzipatorischer Sexualpädagogik entscheidend mit. Beide Konzeptstränge verstehen ihr Wirken als Beeinflussung von Menschen als bio-psychisch-soziale Ganzheit vornehmlich durch Bereitstellung von Ressourcen zur Eröffnung biografischer

Optionen. Sie gehen aus von der Notwendigkeit lebenslanger Identitätsherstellung in postmodernen Gesellschaften und identifizieren Brüche und Konflikte als Sozialisationsnormalität. Sie wollen den Individuen ermöglichen, sich in sozialen Beziehungen zu beheimaten und tragen zu deren kultureller Emanzipation und Bildung mit dem Ziel sozialer Selbstbehauptung bei. Sie realisieren die Gefahr der Pädagogisierung sozialer und gesellschaftlicher Probleme und sehen ihr lebensweltorientiertes Wirken als Hilfe zur Humanisierung der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang beobachten sie aufmerksam und ideologiekritisch gesellschaftliche Anforderungen an Pädagogik im Sinne von bloßer Anpassung und Disziplinierung.

Dekonstruktive Pädagogik:

Emanzipation zu einer flexiblen sexuellen Identität

In dem zuletzt genannten Sinne zeigen VertreterInnen der emanzipatorischen Sexualpädagogik zunehmendes Interesse an ersten Forschungsergebnissen und Theoriefragmenten zur dekonstruktiven Pädagogik (Lemmermöhle u.a. 2000, Fritsche u.a. 2001, Tuidier 2001). Die Verbindungslinie bestand zunächst im Themenbereich des Genderdiskurses, reicht aber inzwischen über diesen hinaus in andere sexualitätsrelevante Differenzverhältnisse (Sielert 2001).

Die Ausführungen zum Gender-Diskurs haben aufgezeigt, wie drängend das Bedürfnis der meisten Menschen ist, sich einer sexuellen Identität zuzuordnen, für die es auch ein gesellschaftlich (wenn auch abweichendes) Muster gibt. Dabei wird in Kauf genommen, dass z. B. bei rigiden, um die biologischen Geschlechtsmerkmale herum konstruierten Geschlechtsrollen von Mann oder Frau der Verzicht auf eine Vielzahl von Verhaltensmöglichkeiten - so etwa die Ausrichtung des Begehrens auf das gleiche Geschlecht - nötig ist, um eine sichere Geschlechtsidentität zu erwerben. Gerade bei diesem Beispiel geht es ja nicht (allein) um den Verzicht auf genitale Kontakte, sondern um den Verzicht auf viele emotionale Beziehungsmöglichkeiten vor allem zwischen Männern, die aus Angst unterlassen werden, um nicht als schwul identifiziert zu werden bzw. sich selbst so einordnen zu müssen. Die kulturell vorgegebene Dichotomie zwingt dazu. Ist dieser Verzicht - aus welchen Gründen auch immer - nicht erfolgt, wurde also eine Trennung zwischen biologischem Geschlecht und Geschlechtsrolle vollzogen, stehen in unserer dominanten Kultur

nur - meist abgewertete - Minderheitspositionen zur Verfügung, die selbst wiederum einer eindeutigen (abweichenden) Identität zugeordnet sind bzw. um deren Anerkennung kämpfen. Jemand ist dann z.B. schwul oder lesbisch, selten bisexuell (weil „zwischen den Stühlen sitzend“), manchmal „transgender“. Jedenfalls steht eine neue, meist jedoch weniger wertvolle Identitätshülse bereit. In diese Hülse wird alles hinein projiziert, was eben nicht dem anerkannten „normalen“ Teil der sexuellen Identität entspricht.

Ähnliches gilt für weitere Differenzverhältnisse, in in gleicher Weise bipolar strukturiert sind: Familie und nicht konventionelle Lebensformen, biologische und soziale Elternschaft, normal und behindert, deutsch und nicht deutsch. Menschen wollen in der Regel wissen, was und wer sie sind, um sich ihrer sicher zu sein und handeln zu können. Die meisten, vielleicht alle Menschen, brauchen nach wie vor ein Gefühl des „Mit-sich-eins-seins“ als Kompositionsprinzip, das ohne Passung in einen sozialen Kontext, ohne eine Abstimmung mit einer bestätigenden Umwelt kaum erreicht werden kann. Doch die wesentlichsten sozialen Konstrukte, die das bisher gewährleisteten, die "Standardwährungen" der Identitätsbildung (Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnie, Ehe und Familie), beginnen langsam, sich teils aufzulösen, oder sich zu transformieren. Eine lebendige - nicht immer unproblematische - Vielfalt beginnt zu gedeihen (vgl. Herrath 1999c und 1999d), die der potentiell inneren Vielfalt menschlicher Möglichkeiten entspricht (vgl. Prengel 1995). Die Kontingenz des Identitätserlebens muss sich nämlich nicht unabdingbar aus der Einordnung mit vielen anderen zusammen in einige wenige kulturelle Schablonen speisen, sondern kann auch aus der je individuellen Konstruktion eines Sinnerlebens erwachsen, das sich ganz unterschiedlicher Identitätsbausätze einer komplexen Realität bedient.

Das heißt nicht, dass Menschen ihr (auch sexuelles) Selbst völlig unabhängig vom sozialen Kontext gestalten könnten. Auch das selbst gesponnene Netz aus kontingenten Beziehungen, das sich selbst und anderen erzählte „Sich-selbst-sein“ bedarf der Entlastung durch vorhandene neue Muster und Anerkennung durch andere Menschen. Und das nicht nur zur Bestätigung, sondern auch zur Herausforderung der Selbstbetrachtung. Auch Patchworkidentitäten (Keupp u.a. 1999) brauchen andere Menschen, die ähnlich und zugleich anders sind. Sie müssen wissen um das Neue, Fremde, dem jetzt noch Widerstreitenden in sich selbst und anderen Menschen und Situationen, das dringend benötigt wird, um das (noch) nicht Passende, aber doch bereits im Subjekt Existierende anzusehen und für das Selbstge-

fühl und die Identitätskonstruktion zu nutzen. Das ist ein langer, nie endender und immer auch anstrengender Prozess, der ohne selbstreflexive Kompetenzen des "Sich-selbst-Erlernens" kaum noch bewältigt werden kann. Um die Flexibilität des heute gesellschaftlich gewünschten Sozialcharakters (Sennet 1998) im "ganz normalen Chaos der Liebe" (Beck / Beck-Gernsheim 1990) mit dem Anspruch eines "eigenen Lebens" (Beck / Erdmann-Ziegler 1997) zu realisieren, bedarf es pädagogisch - beraterischer Hilfestellungen auf dem Hintergrund eines Konzepts, das Bewegungsräume zwischen Kritischer Erziehungswissenschaft und dekonstruktivem Denken integriert (Hartmann 2001).

1.3 Anwendungsfelder und Verwendungssituationen

Als dritter Planungsaspekt auf der makrodidaktischen Ebene sind nach Ansicht der Platzierung von Sexualität und Sexualerziehung im gesellschaftlichen Kontext und nach der Darstellung der theoretischen Basis emanzipatorischer Sexualpädagogik die Handlungsfelder zu identifizieren, für die ein sexualitätsbezogenes Bildungskonzept qualifizieren soll. Im folgenden sind zentrale Felder skizziert, für die jene Lernenden qualifiziert werden, die das in dieser Arbeit konzipierte Qualifizierungsmodell erfahren.

Ein sexualitätsbezogenes Hochschulstudiumsangebot ist vernünftigerweise auf die Qualifizierung beruflicher Praxis in den real existierenden Handlungsfeldern von Erziehung und Beratung ausgerichtet. Die folgende Beschreibung der Handlungsfelder erfolgt - so gut es geht - in „lebensgeschichtlicher“ Reihenfolge und nicht etwa entsprechend der theoretischen oder praktischen Bedeutung für professionelles sexualitätsbezogenes Handeln. Als Handlungsfelder von Sexualerziehung und sexualitätsbezogener Beratung sind vor allem die pädagogisch-institutionellen Orte mit direktem Kontakt zu den Zielgruppen erzieherischen, beratenden, begleitenden und pflegenden Handelns zu bezeichnen - einschließlich der in den Handlungsfeldern agierenden Fachkräfte. Handlungsfelder, für die ein sexualitätsbezogenes Hochschulstudium zu qualifizieren hat, sind aber auch solche, deren Arbeit nur mittelbar auf die Zielgruppen professionellen sexualitätsbezogenen Handelns wirkt - wie der Bereich der Konzeptionierung sexualpädagogischer Maßnahmen, der Medienentwicklung oder der Projektentwicklung und -durchführung.

Es werden als makrodidaktische Planungsvoraussetzung für eine sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung folgende Handlungsfelder skizziert⁷:

- Familienbildung, Familienberatung, Familienhilfe
 - Schwangerschafts- und Schwangerschaftskonfliktberatung
 - Kindertagesstätte
 - Schule
 - Außerschulische Jugendarbeit
 - Erziehungshilfe
 - Ehe-, Lebens-, Paarberatung und sonstige sexualitätsbezogene Beratung
 - Behindertenhilfe
 - Selbsthilfegruppen und Initiativen
 - Altenarbeit
 - Gesundheitswesen
- sowie:
- Konzeptionierung sexualpädagogischer Maßnahmen, Medien- und Projektentwicklung

Handlungsfelder Familienbildung, Familienberatung, Familienhilfe

Die psychosexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird in der Familie entscheidend grundgelegt. Primäre Sozialisationsprozesse prägen Körperempfinden, sexuelle Bedürfnisse, Ausdrucks- und Abgrenzungsmöglichkeiten. Familienklima und Modellfunktion der Eltern prägen sexuelle Identität allgemein und Geschlechtsidentität im besonderen. Aufklärung und Beratung in persönlichen Dingen, Erlaubnis oder Einschränkung außerfamiliärer Kontakte liegen als prinzipielle Möglichkeit in der Hand der ersten erwachsenen Bezugspersonen. Sie können bei diesen Aufgaben durch verschiedene pädagogische und beraterische Hilfestellungen begleitet und unterstützt werden. Gerade angesichts der Erosion der primären Sozialisationsinstanz Familie und der zunehmenden Verunsicherung in der Orientierung erzieherischen Bemühens (vgl. Kap. 1.1) gewinnen diese Hilfestellungen an Bedeutung.

⁷ Die Beschreibung der Handlungsfelder und Verwendungssituationen wurde erstmals im Zusammenhang mit dem Kieler Modellprojekt zur Sexualerziehung in der Hochschulausbildung erarbeitet und 1997 im Projektbericht verschriftlicht. Sie wurde für den Zweck der Dissertation vom Verfasser überarbeitet und ergänzt. Im Allgemeinen stimmen die Aussagen für die Situation in der Schweiz und in Deutschland. Wie aber in Deutschland sich die Tendaussagen nach Bundesländern differenzieren lassen, so ist in der Schweiz die kantonale Unterschiedlichkeit ein Relativum für die Situations- und Entwicklungsbeschreibungen.

Auf drei verschiedenen Ebenen sind solche unterstützenden Maßnahmen möglich:

- Durch Familienbildung in Familienbildungsstätten, Akademien, Volkshochschulen oder durch Elternvereine, private Initiativen und Kirchengemeinden, wo in ein-, mehrtägigen oder wöchentlichen Kursen, Wochenendseminaren und Ferienangeboten Eltern bzw. Familien zu alltagsnahen Themen der Sexualität und Sexualerziehung arbeiten können. Vielen der dort arbeitenden MitarbeiterInnen mangelt es am nötigen Grundwissen und fortbildungsspezifischen Handlungskompetenzen zum Thema „Sexualität und Familie“.
- Verhaltensauffälligkeiten oder Verhaltensunsicherheiten, die im Rahmen der Familienberatung öffentlicher und freier Träger zur Bearbeitung an die BeraterInnen herangetragen werden, haben oft mit sexuellen Problemlagen zu tun. Vielen BeraterInnen fehlt jedoch eine spezielle Schulung, sexuelle Themen als solche zu erkennen und angemessen anzusprechen.
- In der Familienhilfe, die sich um sogenannte „schwierige“ Familien kümmert, gewinnt präventive sexualpädagogische Arbeit in der BRD gegenwärtig an Bedeutung, um unerwünschten Schwangerschaften und sexuellem Missbrauch vorzubeugen. Das sexuelle Thema ist in diesem Arbeitsfeld seit jeher von eminenter Bedeutung und verlangt nach systemischer, oft auch individueller Begleitung der Familie und ihrer Mitglieder. Dennoch spielt in der Ausbildung der Fachkräfte das Thema ‘Sexualität’ bisher kaum eine Rolle.

Strategisch sind sexualpädagogische Begleitung und Elemente von Sexualberatung für Familiensysteme aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen der Sozialisationsstruktur zunehmend bedeutsam. Sie erfordert langen Atem, analytische Kompetenz und stellt sich in intimitätsbedrohenden Zeiten als noch einmal besonders schwierig dar. Ein Hochschulstudium für sexualitätsbezogene berufliche Fachlichkeit könnte in bidisziplinärer Kooperation mit der Psychologie entsprechende Qualifizierung grundlegen.

Die qualifikationsbedeutsamen thematischen Schwerpunkte sind in allen drei Handlungsfeldern: Familiendynamik und Sexualität, Erwachsenen- und Kindersexualität, intergenerative Aspekte des physischen und psychischen Kontakts und der verbalen Kommunikation,

die Rolle der Sexualität bei Ablösungskonflikten der Kinder, elterliche Verantwortung für die gedeihliche psycho-sexuelle Entwicklung ihrer Kinder, sexuelle Selbstbestimmungsrechte der Kinder, Sexualmoral im Wandel der Generationen, familiäre Intimität und sexualpädagogische/ sexualberaterische Begleitung bzw. Intervention, Selbstreflexion.

Handlungsfeld Schwangerschafts- und Schwangerschaftskonfliktberatung

Der traditionellste sexualitätskonnotierte Beratungsbereich ist der der Schwangerschaftsberatung. Ebenso traditionell ist er vor allem der Beratung von Frauen verpflichtet und findet seine größte institutionell-finanzielle Absicherung in der Schwangerschaftskonfliktberatung. Sowohl für Frauen wie für Männer ergeben sich in den zentralen Phasen von Schwangerschaft sexualitätsbezogene Beratungsbedarfe, mittelbar im Kontext von Verhütungsinformation, unmittelbar im Zusammenhang der physischen und psychischen Ereignisse im Schwangerschaftsverlauf bei der Frau, beim Mann und/oder im Paar, wobei die Entscheidungs- und Vorbereitungsphase wie die Nachsorge dazu gedacht werden sollten. Wiewohl die Träger dieses Beratungszusammenhangs die Verpflichtung zur umfassenden fachlichen, also auch sexualitätsbezogenen Qualifizierung der BeraterInnen haben und viele Fachfrauen ein solides Grundwissen über körperliche wie seelische Prozesse in Frauenleben mitbringen, ist doch eine sexualitätsbezogene Fachausbildung keineswegs voraussetzen. Auch langjährige Beratungstätigkeit in diesem Bereich beschafft nicht per se quasi „by doing“ sexualitätsbezogenes Fachwissen, obwohl das von außen meist selbstverständlich vorausgesetzt wird. Versteckte sexualbiografische oder sexualkommunikative Themen, offenkundige sexualitätsverknüpfte Problemlagen, Sexualtherapiebedarf, Bedarf an Sexualinformation sind oft am Rande oder zentral virulente Anteile eines Beratungsinteresses, das sich als schwangerschaftsbezogen vorstellt. So wird eine sexualitätsbezogene Problematik im Paarkonflikt um ein gewolltes oder ungewolltes Kind bei der Beratung zugunsten eines oft überwiegend sozialarbeiterischen Denkens und Handelns ausgeblendet.

Die qualifikationsbedeutsamen thematischen Schwerpunkte sind in diesem Handlungsfeld: Weibliche und männliche Sexualitäten, Verhältnis von Kinderwunsch und Sexualität, Verhältnis von Schwangerschaft und Sexualität, psychische und physische Sensationen im Verhältnis von Schwangerschaft und Sexualität, kindliche Sexualität, prä- und postnatale

sexualitätsbezogene Phänomene in Körper, Paargestaltung und Identität, psycho-sexuelle Entwicklung im Lebensverlauf, Selbstreflexion, Positionsklärung zum Verhältnis von Gesundheit und Sexualität.

Handlungsfeld Kindertagesstätte

Da fast alle Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren eine Kindertagesstätte oder einen Kindergarten besuchen, sind diese Einrichtungen in dieser Altersphase die wichtigste familienergänzende, potentiell auch familiäre Erziehungsmängel korrigierende Einrichtung. Sexuelle Erkundungen in der Gleichaltrigengruppe konfrontieren die Kinder mit den entsprechenden Reaktionen auf Seiten der ErzieherInnen. Kindliche Sexualität wird von diesen immer noch mehr ignoriert und verboten als akzeptiert und im Sinne freundlicher Begleitung erzieherisch aufgegriffen. Mangelndes sexualpädagogisches Wissen, eigene Selbstoffenbarungängste, mangelhafte biografische Selbstreflexion und diffuse Ängste vor den Eltern und dem Träger verhindern nicht selten eine ganzheitliche Persönlichkeitsförderung der Kinder einschließlich einer in Sexualpädagogik integrierten Missbrauchsprävention. Dabei haben gerade ErzieherInnen die Chance zur Elternarbeit, aus der Perspektive ihres eigenständigen Erziehungsauftrags heraus die Eltern sexualpädagogisch anzuregen, zu informieren und im persönlichen Gespräch zu beraten.

Die starke Eingebundenheit der Kindertagesstätten- bzw. Kindergartenarbeit in ein Netzwerk von Trägervorgaben, Bedingungen des Gemeinwesens und die Notwendigkeit selbstbewusster Beachtung des Erziehungsrechts der Eltern macht neben einer fundierten Aus- und Fortbildung für die ErzieherInnen die Verbindung von Fortbildung, Supervision und Organisationsberatung erforderlich - in der Schweiz vom Angebot her deutlich besser als in weiten Teilen der BRD -, um dem komplizierten Zusammenwirken der sexualpädagogisch relevanten Einflussgrößen und Interessen Rechnung zu tragen. Die im Jugendamt bzw. bei den freien Trägern eingerichteten Fachberatungsstellen (BRD) können für die Zusammenarbeit gewonnen werden.

Der gesellschaftliche Diskurs um sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und vielfältige, oft medial aufgeheizte transportierte Auseinandersetzungen um entsprechende tatsächliche oder vermeintliche Missbrauchsfälle in Kindertagesstätten bzw. Kindergärten oder der Familie

haben die ErzieherInnen zusätzlich dabei verunsichert, die Kinder in den Einrichtungen der Vorschulerziehung sexualfreundlich zu begleiten und eine fachlich begründete Akzeptanz der Ausdrucksformen kindlicher Sexualität im Erziehungsalltag umzusetzen. Gleichzeitig aber sind Kinder als sexualpädagogische Zielgruppe in den letzten Jahren „neu“ entdeckt worden, was eine Flut von widersprüchlichen sexualerzieherischen Empfehlungen zur Folge hatte. Bei der Orientierung in der Vielfalt von angebotenen, sehr unterschiedlich nuancierten Begleitungskonzepten fehlt den ErzieherInnen oft die nötige Fachkenntnis.

Die qualifikationsbedeutsamen thematischen Schwerpunkte sind in diesem Handlungsfeld: Kindliche Sexualität, entwicklungsangemessene Sexualaufklärung, Sexualität und Familie, Sexualität und Geschlecht, sexuelle Gewalt und ihre Prävention, Kinder, Medien und Pornografie, Sexual- und Sinnlichkeitserziehung als Bestandteil des pädagogischen Gesamtkonzepts der Einrichtung, Beratungsgespräche mit Eltern und Gestaltung von Elternabenden, Selbstreflexion.

Handlungsfeld Schule

Schulische Sexualerziehung ist in Richtlinien und Lehrplänen als fächerübergreifendes Prinzip vorgeschrieben - in Deutschland gilt dies für alle Bundesländer, in der Schweiz nur für einige Kantone. Schulische Sexualerziehung ergänzt die familiäre Sexualerziehung und nutzt die Chance, alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in ihren jeweiligen Entwicklungsstadien mit Informationen, Reflexionshilfen und Anregungen im Bereich der sozialen Handlungskompetenz erreichen zu können. Geschlechterbegegnungen, erotische und gewaltsame Geschehnisse weist der Schulalltag in den Interaktionen der SchülerInnen untereinander, der Lehrkräfte untereinander und zwischen Lehrenden und Lernenden auf. Institutionelle Barrieren - 45 Minuten-Takt, Orientierung an Operationalisierbarkeit und Leistungsmessung, Selektionsfunktion, Zwangsmitgliedschaft und hierarchisches Lehrer-Schüler-Verhältnis - behinderten und behindern sicherlich die Bemühungen, im schulischen Kontext eine Sexualerziehung zu verwirklichen, die kontrollfreie Räume und mitteilungsförderliche Atmosphäre benötigt, um Orientierungs- und Entwicklungshilfen zur Verfügung stellen zu können. Über die Neuformulierung von Richtlinien, die Erarbeitung von am ganzheitlichen Lernen orientierten Unterrichtsmaterialien und der Lebensweltöffnung der Lernsettings wurden jedoch in Deutschland in den letzten Jahren verstärkt Anstrengun-

gen unternommen, diese Barrieren wegzuräumen. Die größte Barriere für ein kontinuierliches, variantes Sexualpädagogikangebot an die verschiedenen Jahrgänge liegt offenbar immer noch in der mangelnden fachlichen Kompetenz des Lehrpersonals und in den zu seltenen Aus- und Fortbildungsangeboten.

Angesichts der beschriebenen strukturell bedingten Grenzen für ein weitgehend gleichberechtigtes Gespräch über persönliche sexuelle Erfahrungen und Probleme empfiehlt es sich, für das sexualerzieherische Angebot in der Schule zwischen abfragbarem Wissen, das verbindlich allen SchülerInnen vermittelt werden kann, und der Verhandlung persönlicher Themen zu unterscheiden, was im Randbereich der schulischen Bildungsangebote auf freiwilliger Ebene geschehen sollte, z.B. bei Projektwochen, im Freizeit- und Wahlbereich, im Rahmen von Klassenfahrten oder in Zusammenarbeit mit anderen sexualpädagogischen Fachkräften.

Pflicht- wie Wahlbereiche schulischer Sexualerziehung bieten Chancen für eine hilfreiche Begleitung der psycho-sexuellen Entwicklung Jugendlicher. Das schulische Lernsystem weist weiterhin dafür hinderliche Bedingungen auf, befindet sich aber auch in einem Prozess der Veränderung. Also kann und sollte auf die Verbesserung schulischer Sexualerziehung weiterhin Wert gelegt werden. Die außerschulische Jugendarbeit kann und sollte nicht als das einzige, angeblich idealere Handlungsfeld für Sexualpädagogik mit Jugendlichen proklamiert und benutzt werden.

Für die Konzeptionierung von sexualpädagogischer Qualifizierungen in der Erstausbildung von LehrerInnen ergibt sich die Aufgabe, sowohl ein Basis- wie ein umfassendes Qualifizierungsangebot zu erwägen (vgl. Kap. 4.7), für die Sicherung dieser Angebote zu sorgen und schulische Sexualerziehung mit der Veränderung des Profils schulischen Lernens insgesamt weiterzuentwickeln.

Die qualifikationsbedeutsamen thematischen Schwerpunkte sind im Handlungsfeld Schule: Fachwissenschaftliche Grundinformationen und mögliche Aspekte von Sexualerziehung in einzelnen Fächern und schulischen Projekten, geschlechtsspezifische und sexualitätsrelevante Aspekte im schulischen Interaktionsgefüge, Elternarbeit, Selbstreflexion.

Handlungsfeld außerschulische Jugendarbeit

In den vielfältigen Handlungsfeldern der Jugendarbeit - von Jugendzentren, Jugendverbänden, Jugendfreizeitwerken und Jugend(kultur)treffs bis zur Jugendsozialarbeit und Jugendberatung - besteht die Chance zu einer ganzheitlichen, parteilichen, geschlechtsbewussten, alltagsnahen, cliquenorientierten und freiwillig wahrgenommenen Sexualerziehung. Manche Innovationen sexualpädagogischer Arbeit - von multikulturellen, medialen, theaterpädagogischen Angeboten bis zu peer-education-Projekten, spezifischen Angeboten für Homosexuelle, Sport gegen Gewalt-Initiativen und vielfältigen Vernetzungen mit der Schule, Jugendberatung und Unternehmen als Sponsoren - sind im Handlungsfeld Jugendarbeit entstanden. Entsprechend kann und muss sich auch ein sexualitätsbezogenes Qualifizierungsangebot an vielfältigen Zielen, Inhalten und Handlungsmodalitäten orientieren - mit den Prinzipien der befruchtenden Verbindung von sexualerzieherischen Themen mit anderen methodisch-inhaltlichen Bereichen der Pädagogik und der Integration in größere konzeptionelle Zusammenhänge wie die der (Jugend-)Beratung, Kultur- und Medienarbeit, des Sports und der geschlechtsspezifischen Jugendarbeit.

Genau wie im Bereich schulischer Sexualerziehung sind auch im Bereich außerschulischer Jugendarbeit strukturelle wie personelle Barrieren und Einschränkungen bei der Konzeptionierung von Qualifizierungsangeboten zu berücksichtigen. Die Vorerfahrungen sind durch die unterschiedlichen Rollen der ehren-, neben- und hauptamtlichen MitarbeiterInnen, ihre zeitliche Belastbarkeit, das stark variierende Alter und den uneinheitlichen Ausbildungsstand sehr unterschiedlich und müssen durch innere Differenzierung der Qualifizierungskonzepte gewürdigt werden. Vielfältige Unsicherheiten stellen sich als projizierte Ängste heraus, die mit erwarteten Restriktionen durch Eltern, Träger oder Rechtsvorschriften zu tun haben. Mit der Zunahme von sexualpädagogischer Reflexions- und Handlungskompetenz werden sie bearbeitbar.

Die qualifikationsbedeutsamen thematischen Schwerpunkte sind in den Handlungsfeldern außerschulischer Jugendarbeit: Jugendsexualität in der Präsentation und Interpretation von sowohl quantitativen als auch qualitativen Untersuchungen und von Erfahrungswissen, Reflexion der eigenen Biografie im Vergleich zur sexuellen Sozialisation Jugendlicher heute, geschlechtsbewusste sexualpädagogische Arbeit, kreative Möglichkeiten für sexual-

pädagogisches Handeln, Sexualerziehung in multikulturellen Einrichtungen, Sexualerziehung als Beratung und Angebot in offenen Handlungsräumen.

Handlungsfeld Erziehungshilfe/Erziehungsberatung

Erziehungshilfe bzw. Erziehungsberatung weist äußerst unterschiedliche Handlungsteilfelder auf: Erziehungsbeistand, Vormundschaft, Erziehungsheime mit und ohne Außenwohngruppen, Jugendwohngemeinschaften und einzelbetreutes Wohnen, Straßensozialarbeit, Jugendgerichts- und Bewährungshilfe, Adoptions- und Pflegschaftswesen, Jugendberufshilfe, allgemeine Jugendberatung. Entsprechend unterschiedliche Bedingungen und sexualpädagogisch relevante Themen ergeben sich für die dort betreuten Kinder und Jugendlichen. Sie reichen von der Vermittlung einer minderjährigen Schwangeren an eine Schwangerschaftskonfliktberatungsstelle oder die Betreuung jugendlicher Mütter über die Lebensphasenbegleitung IV-Drogen-Abhängiger und sich prostituierender Jugendlicher bis zu den begleitenden Hilfen, die SozialpädagogInnen den Jugendlichen mit heftigem Liebeskummer zukommen lassen, mit denen sie in einer Wohngemeinschaft zusammen leben. Gerade in den quasi familienähnlichen Betreuungsformen müssen die Erziehenden ihre eigene sexuelle Sozialisation bedacht haben, um reflektierte Beziehungen anzubieten und auch ihnen zunächst fremde sexuelle Lebens- und Verhaltensweisen zu verstehen und diese mittelfristig ohne Rettungsintention zu akzeptieren. Besondere Anforderungen an die MitarbeiterInnen ergeben sich auch dadurch, dass Kinder und Jugendliche mit besonders beeinträchtigenden Sozialisationserfahrungen hinsichtlich ihres Beziehungs- und Bindungsverhaltens zu Extremen neigen, von denen auch ihre direkten Bezugspersonen nicht verschont bleiben. Sie sind als auch sexuelle Personen involviert und müssen Nähe- und Distanzverhältnisse bearbeiten.

Die meisten Studien über Jugendliche mit benachteiligenden Sozialisationen lassen den Schluss zu, dass sexualpädagogische Arbeit in eine umfassendere Identitätsarbeit eingebettet werden muss. Das Verhältnis zum eigenen Körper ist aufgrund von Gewalt-, Missbrauchs-, Prostitutions- und Drogenerfahrungen tendenziell gestört, die prosoziale Emotionalität unterentwickelt, vor allem aber die Fähigkeit zur Selbstfürsorge und die Empathie in jeweilige „private“ SexualpartnerInnen. Sexualität hat für die in Rede stehende Jugendlichengruppe häufig kompensierende Funktionen für traumatische Erfahrungen oder ver-

drängte, unzugestandene Zärtlichkeits- und Geborgenheitsbedürfnisse. Ein Erziehungskonzept, das die sexuelle Sozialisation der Kinder und Jugendlichen produktiv mit einbezieht, braucht die enge Zusammenarbeit im Team, weil die Initiativen einzelner MitarbeiterInnen sonst unkoordiniert und meist wirkungslos bleiben und nur als Bestätigung für das Ausbleiben abgestimmter kontinuierlicher sexualpädagogischer Maßnahmen dienen.

Die qualifikationsbedeutsamen thematischen Schwerpunkte sind in den Handlungsfeldern der Erziehungshilfe/Erziehungsberatung: Nähe und Distanz, Liebe, Zuneigung und Sexualität in (beeinträchtigten) Beziehungen, extremes jungen- und mädchenstypisches Rollenverhalten, (sexuelle) Gewalt und ihre intra-individuelle Bearbeitung, Körperlichkeit und Körperbewusstsein, AIDS-Prävention, Prostitution, (ungewollte) Schwangerschaft und jugendliche Elternschaft, gefährdungssituationsnahe Verhütungs(mittel)aufklärung, Elternarbeit, Selbstreflexion, besonders zu eigenen Ohnmachtsgefühlen angesichts extremer Ausbeutungs-, Gewalt- und Vernachlässigungsverhältnisse.

Handlungsfeld Ehe-, Lebens-, Paar- Familienberatung und sonstige sexualitätsbezogene Beratung

Hier gilt im Wesentlichen, was schon zur Qualifikationslage im Bereich der Schwangerschafts- und Schwangerschaftskonfliktsberatung gesagt wurde. Selbstverständlich ist für den Beruf des Sexualberaters, bzw. der Sexualberaterin sexualitätsbezogene Fachausbildung gesichert und vorausgesetzt, nicht jedoch für die Qualifikationsstränge sogenannter „allgemeiner“ Fachberatung und schon gar nicht für beratungsnahen Settings, wie sie erzieherische, pflegerische oder sonstig lebensbegleitende Unterstützungen ausweisen. Gleichwohl tragen die Klientel solcherlei (beratenden) Unterstützungssysteme sexualitätsbezogene Problemlagen und/oder Fragestellungen an die Fachleute heran. In aller Regel arbeiten in Beratungsstellen der in Rede stehenden Bereiche professionell gemischte Teams mit PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, ggf. TheologInnen, Ehe- und LebensberaterInnen. In deren jeweiliger Grund-Ausbildung spielt das Thema Sexualität kaum eine Rolle, die jeweiligen Zusatzausbildungen beschäftigen sich sehr unterschiedlich intensiv mit Sexualität. Deshalb gibt es bedauerlicherweise viele BeraterInnen, die das Thema von sich aus wenig bis gar nicht thematisieren und die dann auch entsprechend oft von ihren KlientIn-

nen „geschont“ werden. Diejenigen Beratenden mit sexualberaterischer Kompetenz hingegen haben kaum jemals Ratsuchende, wo Sexualität nicht thematisiert wird.

Die für die diversen Beratungssettings zu erwerbenden sexualitätsbezogenen thematischen Schwerpunkte, auf die sich eine entsprechende Qualifikation zu beziehen hätte, sind so vielfältig, dass eine Listung von beratungserwünschten Problemlagen mit Sexualitätsbezug hier nur ausgewählt erfolgen kann. Für die Einzel- und Paarberatung sind das: Schwierigkeiten im Paar, miteinander hinreichend offen über sexuelle Wünsche, differente Vorstellungen und sexuelle Unzufriedenheit zu kommunizieren; Umgang mit lebensphasenbezogenen Problematiken, wie der Neubestimmung sexueller Beziehungen nach Veränderungen, mit der Lust auf das Fremde (Seitensprung, Prostitution, Pornos, Swingerclubs) oder dem Verlust von Leidenschaft; Umgang mit sexuellen Funktionsstörungen und sexuellen Leistungsnormen; Elternschaft und Sexualität, Sexualität in der Nachfamilienphase; Sexualität und Gewalt, Umgang mit sexuellen Phantasien, Lustlosigkeit; Unkenntnis über das je andere Geschlecht, seine sexuellen Erlebnisweisen und körperlichen Reaktionen, sexuelle Orientierungen. Für die Familienberatung sind sexualitätsbezogene Themen zudem u.a.: Frühkindliche Sexualität, Sexualaufklärung, Pubertäts Umgang, Sexualität im Zusammenleben der Generationen, „Elternsexualität“, Sexualität älter werdender Menschen in der Nach-Familienzeit..

Handlungsfeld Behindertenhilfe

Ausgelöst durch die Weiterführung der gesellschaftlichen Debatte über Zwangssterilisation behinderter Frauen im Zusammenhang der Einführung des neuen Betreuungsgesetzes, durch modellhafte AIDS-Präventionsmaßnahmen in Einrichtungen der Behindertenhilfe und durch die Thematisierung von sexuellem Missbrauch wird in der Behindertenhilfe mittlerweile über einen angemessenen Umgang mit Sexualität im institutionellen Alltag, bzw. im Alltag ambulanter Hilfe nachgedacht. Vermehrt werden sexualpädagogische Fortbildungen für MitarbeiterInnen und BewohnerInnen angeboten. Dennoch bleibt sexualitätsbezogene Arbeit für die Behindertenhilfe - und zwar unabhängig von der Trägerschaft - weiterhin ein heikles Thema. Sie sieht sich nämlich - vor allem bei der stationären Betreuung - mit dem Vorwurf sekundärer Behinderung der Sexualität der ihr Anvertrauten als hauptsächliche Behinderung konfrontiert, kann aber weder sexualpädagogische Konzepti-

onsteile vorzeigen noch sexualpädagogisch qualifizierte MitarbeiterInnen. Wichtige Aspekte sexuellen Erlebens wie Lust, Freude und Sinnlichkeit kommen im (Körper)-kontakt von Menschen mit Behinderung und ihren BetreuerInnen wesentlich weniger vor als Vermeidung, Hygiene und Pflicht. Viele BetreuerInnen, BeraterInnen und noch mehr Eltern glauben, Sexualität habe wesentlich mit kognitiven Kompetenzen zu tun und läge deshalb außerhalb des Wollens, Könnens und Habens von Menschen mit geistiger Behinderung. Sofern sexuelle Bedürfnisse und Aktivitäten zugestanden werden, stehen oft schwierige Entscheidungen an: Einerseits werden die heilenden Erfahrungen von gewolltem und befriedigendem Körperkontakt, von körperlich ausgedrückter Zuneigung grundsätzlich anerkannt, andererseits gibt es die Erfahrung von sexuellem Missbrauch, das Problem der Verhütung einer ungewollten Schwangerschaft, innere Empathiesperren, wenn behinderte Sexualität konkret wird und die Unsicherheit im rechtlichen Bereich. Dazu kommen Unsicherheiten hinsichtlich der Unterstützung, bzw. Solidarität von Seiten der KollegInnen und der Institution. Für die Betreuenden stellen sich manche sexualethischen Fragen und Probleme der pädagogischen, begleitenden Verantwortung:

- Wie viel Freiheit darf ich gewähren, wo muss ich schützen?
- Greife ich unzulässig in den Intimbereich ein, wenn ich advokatorisch Verantwortung übernehme und entweder restriktiv oder förderlich-unterstützend agiere?
- Darf ich beim Gewähren und Verschaffen sexueller Lust behilflich sein?

Sexualität ist in kaum einem sozialpädagogischen Handlungsfeld institutionell so brisant und alltäglich-direkt präsent wie in der Behindertenhilfe, kaum eine Zielgruppe sozialer Hilfe ist in ihrer Sexualität institutionell so schwer beeinträchtigt wie Menschen mit geistiger Behinderung. Sexualpädagogische Qualifizierung fehlt mit einigen Ausnahmen in den behindertenpädagogischen Erstausbildungen ebenso wie in den anderen pädagogischen Bereichen. Die MitarbeiterInnen ambulanter und stationärer Behindertenhilfe sind so versichert und kenntnisarm hinsichtlich des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes zum Zusammenhang von Sexualität und (geistiger) Behinderung, wie sie fortbildungs- und reflexionsinteressiert sind.

Die qualifikationsbedeutsamen thematischen Schwerpunkte sind im Handlungsfeld Behindertenhilfe: Besonderheiten bei der sexuellen Entwicklung von Menschen mit Behinderung und behindertengerechter Sexualerziehung, Sexualität und Institution, institutionelle und gesetzliche Bedingungen hinsichtlich des Rechts auf Intimitätsschutz und freie (auch sexu-

elle) Entfaltung der Persönlichkeit, Körperlichkeit, Geschlechtssozialisation, Kinderwunsch, Elternschaft, Verhütungs(mittel)aufklärung, Schwangerschaftsabbruch und Sterilisation, Elternarbeit, Selbstreflexion - u.a. über Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse und Grenzen in Auseinandersetzung mit der Sexualität von Menschen mit Behinderung.

Handlungsfeld Selbsthilfegruppen und Initiativen

Im Sozialbereich „Sexualität“ entstehen und arbeiten immer wieder neue Gruppen, denen ein spezifisches Anliegen oder Problem gemeinsam ist, das die Mitglieder selbstinitiativ, oft zunächst ohne Leitung und von außen herbeigeholtes Fremdexpertentum, anzugehen versuchen. Manche dieser Gruppen haben sich inzwischen zu stark strukturierten Organisationen mit professioneller Leitung und Fremdfinanzierung entwickelt und beschäftigen sich ausdrücklich mit Sexualität als einer Aufgabe unter mehreren. Das gilt beispielsweise für die AIDS-Hilfen, die homosexuellen Initiativen, die Frauenhäuser und Frauennotrufe. Vor allem in der Jugendarbeit dieser Gruppen ist sexualpädagogisches Handeln erforderlich. Die erwachsenen Verantwortlichen bringen zwar meist viel Engagement aber nur geringe sexualpädagogische Kompetenz mit, die durch spezifische Qualifizierungen jedoch erhöht werden kann.

Die übergeordneten qualifikationsrelevanten thematischen Schwerpunkte dieses Handlungsfeldes sind neben den je spezifisch bedeutsamen sexualpädagogischen Themenbereichen: „Betroffenheitspädagogik und Fachlichkeit“, Organisationsmanagement incl. Konzeptionsentwicklung und Politikkontakt, Vernetzung, Öffentlichkeitsarbeit.

Handlungsfeld Altenarbeit

Dass Altenarbeit mit Sexualität zu tun haben könnte, stand lange Zeit überhaupt nicht zur Diskussion. Sofern Sexualität bei älteren Menschen positiv thematisiert wurde und wird, geschieht das weitgehend im Kontext feministisch-publizistischer Beschäftigung mit weiblicher Sexualität. Paare mit sexuellen Schwierigkeiten aufgrund alters-, bzw. alterskrankheits-bedingter körperlicher Veränderungen haben wenig Möglichkeiten anonymer Information, ohne sich sehr persönlich „offenbaren“ zu müssen - was für viele mit Scham und

Hemmungen verbunden ist. Sofern ältere Alleinstehende noch in ihrer Wohnung leben können, sind sie oft isoliert und haben Schwierigkeiten, ihren Wunsch nach menschlichem Kontakt, erst recht nach einer neuen (sexuellen) Partnerschaft zu realisieren, weil es nur wenige offene Gesellungsorte für alte Menschen gibt und Kontaktanzeigen in der Gleichaltrigengruppe tendenziell verpönt sind. Im Altersheim wird die Intimität unzureichend geschützt. Pflegebedürftigkeit zwingt oft zu getrennten Betten, die Überwachung der Bettlägerigen erfordert offene Türen, sexuelle Stimulation unterliegt einer ungewollten Veröffentlichung. Wenn sich zwei alte Menschen im Heim als Paar zusammenschließen, haben sie nicht selbstverständlich das Recht auf Rückzug in einen geschützten Raum und auf Respekt gegenüber ihrer Zweisamkeit. Professionell in der Altenarbeit Tätige sollten frühzeitig auf diese Probleme vorbereitet werden. Pflegekräfte, aber auch Seniorenclubleitungen und Heimleitungen bedürfen der Fortbildung, nehmen sie jedoch in der Regel noch wenig in Anspruch. Erfahrungsgemäß wächst der Bedarf aber mit dem Ausmaß, mit dem die vorhandenen Themen und Probleme veröffentlicht und zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. Insofern ist die Altenarbeit ein Handlungsfeld, das im Zusammenhang der Pluralisierung des Alterns und der Zunahme alter Menschen in unserer Gesellschaft noch an Bedeutung gewinnen wird.

Qualifikationsrelevante thematische Schwerpunkte sind im Handlungsfeld Altenarbeit: Alterssexualität, Sexualität und Pflegebedürftigkeit, Sexualität und Krankheit, gesellschaftliche Stigmatisierung von Sexualität im Alter, altersspezifische sexualpädagogische Angebote, Implementation sexualwissenschaftlicher und sexualpädagogischer Fragestellungen in die gesellschaftliche Praxis der Altenarbeit.

Handlungsfeld Gesundheitswesen

Mit den nötigen Modifizierungen für alle Lebensphasen treffen die Aussagen zum Handlungsfeld „Altenarbeit“ auch auf den Bereich der Krankenpflege und Altenpflege zu. Kurativ und präventiv im Gesundheitswesen Tätige wie Ärzte und ÄrztInnen, Krankenschwestern und -pfleger, Hebammen oder GesundheitsberaterInnen erfahren eine Umgangsschulung mit dem Körper, mit dem Leib der ihnen Anvertrauten und in Obhut Gegebenen höchst einseitig, sexualitätsbezogene Qualifizierung in ihren Grundausbildungen nicht oder randständig. Sogar die Befragungen von Hebammen (unveröffentlicht, zum internen

Gebrauch im Zusammenhang der Vorbereitung des Luzerner Qualifizierungsangebotes von Seiten des Leitungsteams gegenüber Teilnehmerinnen 1999 durchgeführt) und Angestellten in Frauengesundheitszentren (ebenfalls unveröffentlicht und zum internen Gebrauch 1998ff. durchgeführt von Ribbert und anderen im Frauengesundheitszentrum Hamburg) ergeben, dass kaum eine Mitarbeiterin in ihrer Ausbildung in ausreichendem Maß in der Selbstreflexion und Klärung ihrer Position zu zentralen sexualitätsbezogenen Fragen geschult worden ist. Der Umgang mit Gefühlen etwa, die im intimen Kontakt zwischen Fachbegleitperson und zu Begleitendem auftauchen, waren und sind in der Regel kein Lerngegenstand gesundheitsbezogener Ausbildungen, während genuin medizinische, somatische, hygienische oder pädagogische Aspekte meist intensiv gelehrt und gelernt wurden, jedoch vor allem mit dem Blick auf Körper als etwas Instrumentell-technisches, Zerstückeltes. Das bedeutet, dass vieles, was in der leiblichen und seelischen Begegnung passiert und ausgelöst wird, unbewusst, unausgesprochen oder verdrängt bleibt, ja gar nicht wahrgenommen wird und so dem möglichen Heilungsprozess nicht zur Aufgabe gestellt ist. Beispielhaft soll dies verdeutlicht werden:

- Fachkräfte des Gesundheitswesens stellen zu zahlreichen Menschen einen sehr intimen Kontakt her. Gerade wenn den betroffenen Mitarbeiterinnen eigene Schwierigkeiten mit Intimität oder ihr Bedürfnis nach Grenzen nicht ausreichend bewusst sind, kann es zu einer unbewussten Vermeidung von wirklicher Nähe im Intimkontakt kommen oder zur permanenten psychischen Überforderung, die als solche nicht erkannt wird. Da nicht reflektiv der Aufarbeitung anempfohlen, müssen im Kontakt mit dem (nackten) Körper einer anderen Frau oder eines anderen Mannes auf Seiten der Fachkraft alle Gefühle, die beim Ansehen, anfühlenden oberflächlichen Untersuchen und inwändig abtasten sowie beim Riechen entstehen können, „abgeschaltet“ werden, sofern sie nicht fachlich in Dienst genommen werden können. Das heißt, es darf weder erotische Anziehung noch Abstoßung, Ekel, Neid, Lust oder Aggression gegenüber den subjektiv sehr unterschiedlich erlebten Körpern empfunden werden; notwendig bleibt nur die problemweiternde Verdrängung als Umgangsmöglichkeit.
- Bei direkt mit Menschen gesundheitsbezogen Helfenden spielen direkt oder indirekt Fragen zu Sexualität und Beziehung eine bedeutsame Rolle, wobei diese nicht selten in Fragen der Hygiene, Normalität, Erziehung o.ä. verkleidet werden und es einer offenen und wachen Haltung seitens der Fachkraft bedarf, ein Gespräch auch für diese nicht ge-

sundheitsorientierten Aspekte eines gesundheitsfokussierten Gesprächs oder einer solchen Aktivität zu öffnen. Je weniger dabei der eigene Umgang z.B. mit Geschlechtlichkeit, Partnerschaftlichkeit, Lust und Unlust u.a.m. reflektiert ist, desto eher könnte es sein, dass eine solche Aspekterwägung vermieden wird, um nicht eigene Defizite wahrzunehmen. Ohne Kenntnis psycho-sexueller Zusammenhänge kann zu sexualitätsassoziierten Themen nicht hinreichend qualifiziert beraten werden.

- Z.B. Hebammen arbeiten oft allein mit einer Frau und stellen dabei eine extrem große Leibnähe her. Dieser Leib ist, ebenso wie der Geburtsvorgang, a priori als unsexuell definiert, so dass unbewusst mit großer Kraftanstrengung „das Sexuelle“ verdrängt wird, und zwar sowohl auf Seiten der werdenden Mutter als auch auf Seiten der Hebamme. Im Kontakt mit einer anderen Frau und deren potenzieller oder faktischer Fruchtbarkeit wird die Mitarbeiterin mit ihrer eigenen Potenz und Weiblichkeit konfrontiert, was möglicherweise bedrängend, ängstigend, verunsichernd oder auch stärkend wirkt. Solange derartige Gefühle jedoch unbewusst bleiben, besteht die Gefahr, dass deren Klientinnen Projektionen und stellvertretende Behandlungen erhalten, was zumindest partiell bedenklich ist. Im Kontakt unter Frauen, insbesondere im Zusammenhang mit krisenhaftem Erleben, Schwangerschaft und Geburt, erfolgt zudem sehr häufig eine Intensivierung von Gefühlen und Ängsten, denen die Fachkraft ausgesetzt ist. Wenn im Zusammenhang mit Aus- und Fortbildung hier noch keine entsprechende Klärung des eigenen professionellen Handelns erfolgt ist, besteht die Gefahr, dass die Mitarbeiterinnen sich durch Ausklammerung oder Abwehr einer eigenen seelischen Berührung entziehen. Schließlich können im Kontext von Geburten eigene Themen „geboren“ werden, d.h. Verdrängtes kommt ins Bewusstsein und verlangt Beachtung. Selbst wenn die Hebamme im Blick auf sich selbst distanziert-kontrolliert mit dieser Situation umgehen kann, ist sie möglicherweise mit unkontrollierten Gefühlsausbrüchen der Mutter und vielleicht des Vaters konfrontiert, die sie nur einordnen und begleiten kann, wenn sie einen „weiten Blick“ auf Körper und Leib hat - einschließlich der sexuellen Dimension.

Qualifikationsrelevante thematische Schwerpunkte sind im Handlungsfeld Gesundheitswesen: Zum Verhältnis von Leib, Körper, Geschlecht und Gesundheit/Krankheit, psychosexuelle Phänomene und Entwicklungsprozesse bei kranken, pflegebedürftigen, assistenz-

verwiesenen Menschen, Nähe und Distanz in der gesundheitsbezogenen Begleitung, sexuelle Gesundheit, Gütekriterien sexualitätsbezogener Beratung.

Handlungsfeld Konzeptionierung sexualpädagogischer Maßnahmen, Medien- und Projektentwicklung

Von den Institutionen der sexualpädagogischen Handlungsfelder über die Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, im Kontext beraterischer Initiativen (Telefonberatung, Internetberatung, klassische sexualitätsbezogene Jugend-, Homosexuellen-, Erwachsenenberatung etc.) bis zur direkten Fachberatung und fachwissenschaftlichen Begleitung staatlicher Entscheidungsträger stehen kontinuierlich Konzeptionierungsarbeiten für sexualpädagogische oder sexualberaterische Maßnahmen und Projekte an. Auch für die Entwicklung sexualpädagogischer und auf sexualitätsbezogene Beratung bezogene Medien im örtlichen, regionalen und bundesweiten Rahmen sind Konzeptionierungsqualifikationen in der Schnittstelle zwischen Medienpädagogik, Sexualpädagogik/Sexualberatung und Journalismus angefragt. Zu einem Teil entwickeln sich diese Qualifikationen in der sexualitätsbezogenen Hochschulqualifikation, zu einem anderen Teil sind sexualpädagogisch/sexualberaterisch fokussierte Modifikationen anderer disziplinärer Fachlichkeit erforderlich. Obwohl die Hochschule der geeignete Ort solcherlei Qualifizierung wäre, gibt es erst wenige Studienangebote und Maßnahmen zur Entwicklung entsprechender Fähigkeiten im Kontext von Hochschulqualifizierungsangeboten. Ideal wäre das z.B. Studiumsangebot in sozio-kultureller Animation an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern dazu geeignet. Im Zusammenhang der verstärkten Anstrengung einer Anbindung von Weiterbildung an die Hochschulstandorte und der innovativen Verschränkung mit der Hochschulausbildung steht zu erwarten, dass solche Spezialqualifizierungen aufgrund des Bedarfs an Konzeptionierungs-, Projektentwicklungs- und auch Implementations-Know-How vermehrt ermöglicht werden.

Qualifikationsrelevante thematische Schwerpunkte sind und werden im Handlungsfeld Konzeptionierung und Projektentwicklung sein: Wissen um bildungs- und präventionspolitische Legitimationen, Erfahrungen bisheriger Implementationen im Aus- und Fortbildungssektor, Prinzipien der Institutionsberatung und Organisationsentwicklung, Ressour-

cengewinnung und Vernetzung, Modelle und ihre Verstetigung, Implementation und Management.

Deutlich wird bei der Schwerpunktnennung, dass sexualitätsbezogene Qualifizierung diese Themen nur in Kooperation und mit Verweis auf Angebote anderer Disziplinen hinreichend bearbeiten kann. Allgemeine Beratungskompetenz oder Organisationsentwicklungskompetenz kann in sexualitätsbezogener Qualifizierung in der in Rede stehenden Form nicht erworben werden, sondern nur durch die Nutzung entsprechender Lehrangebote in der Erstausbildung oder in entsprechenden berufsbegleitenden Zusatzausbildungen.

Die Bedeutung der Handlungsfelder für die Konstruktion sexualitätsbezogener Qualifizierungsmaßnahmen

Die Bedeutung der Handlungsfelder für die sexualpädagogische und sexualberatenden Praxis und somit für die sexualitätsbezogene Qualifizierung ist einerseits stabil, andererseits ergeben sich durch die Weiterentwicklung der sexualpädagogischen Fachdiskurse, der Veränderungen im sozialen Feld und der Bewegungen in der strategischen Orientierung der Bildungsinstitutionen immer wieder Verschiebungen, Schwerpunktsetzungen und Differenzierungen.

Für Hochschulqualifizierungskonzepte empfiehlt sich ebenfalls sowohl eine Orientierung an der Grundständigkeit der klassischen Handlungsfelder als auch eine gewisse Beweglichkeit hinsichtlich der Schwerpunktsetzung. Aktuell ist z.B. eine Tendenz zur Neuorientierung schulischer Sexualerziehung zu beobachten wie eine verstärkte Beachtung des Themas in der Behindertenhilfe. Perspektivisch werden Altenarbeit, Medienpädagogik und Internetberatung an Bedeutung gewinnen. Wie die Handlungsfelder der Familien- und Jugendhilfe sich entwickeln werden, kann nicht seriös prognostiziert werden, obwohl die beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen eine Bedeutungszunahme erwarten lassen.

Schließlich gibt es quer zu den genannten Handlungsfeldern Themen, die sich möglicherweise zu pädagogisch eigenständigen oder zumindest sexualpädagogisch profilierten Handlungsfeldern entwickeln können wie die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturkreisen oder zum Thema „Geschlecht“, wie beispielsweise das Studienangebot feminis-

tisch reflektierter Sozialarbeit an der HSA Luzern zeigt. In Erwartung solcher Möglichkeiten und in Anbetracht der unstrittig langfristigen Bedeutung dieser Themen ist Qualifikationskonzeptionierung entsprechend zu orientieren.

Aus der Beschreibung der Handlungsfelder und ihrer Anforderungen an ein sexualitätsbezogenes Hochschulstudium stellt sich die Aufgabe, auf der Meso- und Makroebene zu untersuchen, welche Inhalte, Themen und Ziele sich ergeben und welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Studierenden zu erwerben oder zu vertiefen haben, um trotz einer anwendungsfeldübergreifenden Grundorientierung die Chance des Transfers in die jeweilige aktuelle oder später relevant werdende Handlungspraxis nicht zu verspielen.

1.4 Sexualität in Pädagogik und Beratung: Qualifizierungsmöglichkeiten

Um in jedwedem Handlungsfeld sexualitätsbezogen professionell hinreichend qualifiziert tätig sein zu können, braucht es grundständige Ausbildung oder eine adäquate fundierte Langzeitweiterbildung. Lange Zeit waren die Angebote sexualpädagogischer Qualifizierung singulär oder vereinsintern, jedenfalls nicht systematisch. In den 90er Jahren entwickelten sich aufgrund der Renaissance sexuellerzieherischen Bemühens vor allem in Folge des Auftritts von AIDS Bemühungen und Projekte, (in) Sexualpädagogik umfassender zu qualifizieren (vgl. BZgA 2001b): Modellprojekte zur Entwicklung sexualpädagogischer Qualifizierungen wurden von der BZgA und vom BMJFG finanziert - die sexualpädagogische Ausbildung von Mitarbeitenden in der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendtelefon, das Modellprojekt beim Pro Familia-Bundesverband an der Fachhochschule Merseburg, das Modellprojekt des IPTS in Schleswig-Holstein, der Modellverbund Berlin-Brandenburg/Hamburg/ Schleswig-Holstein (vgl. BZgA 1999 und 2001b) und das Modellprojekt der Bund-Länder Kommission an der Universität Kiel (vgl. Herrath 1998a). Das Institut für Sexualpädagogik und die Paritätische Akademie Frankfurt boten jährliche berufsbegleitende Langzeitqualifikationen an (vgl. BZgA 1997). 1997 kamen in Merseburg sexualpädagogisch und sexualwissenschaftlich tätige Fachleute zusammen, um über Perspektiven für sexualpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen zu diskutieren (vgl. Starke / Weller 1997). Gleichzeitig veröffentlichte die BZgA einen Wegweiser zu sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung in der Bundesrepublik Deutschland (1997). Die als Projekte sonder- oder zusatzfinanzierten Modellmaßnahmen verstetigten sich jedoch nur zu einem

kleinen Teil, da sich die Trägerinstitutionen nicht zur Regelfinanzierung entschließen konnten bzw. es sich kein initiatives Personal fand, die Angebote im Markt so zu platzieren, dass hinreichend Kunden gewonnen werden konnten. Das gelang lediglich dem ISP als schon seit Ende der 80er Jahre erfolgreich freiem Anbieter sexualpädagogischer Qualifizierung und dem Berliner Amt für Gesundheit im Segment berufsbegleitender sexualpädagogischer Langzeitweiterbildung. Trotz der erfolgreichen Arbeit des BLK-Modellprojektes „Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung“ konnte an der Christian Albrechts Universität zu Kiel kein sexualpädagogischer Studienschwerpunkt in Gestalt einer institutionsverankerten Spezialqualifizierung gebildet werden, das sich das sexualpädagogisch versierte Lehrpersonal nach Projektende auf Uwe Sielert beschränkte. Da mit Konrad Weller und Harald Stumpe immerhin zwei initiative und an sexualitätsbezogener Qualifizierung sehr interessierte Sexualwissenschaftler Professoren an der Fachhochschule Merseburg waren und sind, konnte durch ihren Einsatz in Folge des BZgA-Projektes ein grundständiges sexualitätsbezogenes Qualifizierungsangebot an der Hochschule etabliert werden. Umfassende sexualitätsbezogene Qualifizierung für in Erziehung und Beratung Tätige kann also im Jahr 2002 im deutschsprachigen Raum außerhalb der Hochschule in den Weiterbildungsangeboten des ISP in Nordrhein-Westfalen und des Berliner Amtes für Gesundheit in Berlin oder durch interne Qualifikation als Pro Familia-MitarbeiterIn erworben werden sowie in den an der Fachhochschule Merseburg und der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern veranstalteten zertifizierten Qualifizierungsgängen. Beide Hochschulqualifizierungsangebote beziehen sich auf Erziehung und Beratung, die beiden Weiterbildungsangebot sind ausdrücklich nur sexualpädagogische.

1997 stellten Sielert und Philipps zur Lage sexualitätsbezogener Qualifikationen fest:

„Notwendig sind (...) wissenschaftlich begleitete sexualpädagogische Erfahrungen mit den vielen Themenbereichen und in den unterschiedlichen Handlungsfeldern, die sexualpädagogisch relevant sind. (...) Tatsache aber ist, dass (...) eine Didaktik der Sexualpädagogik nur in Ansätzen vorhanden ist, so dass

- eine Aus- und Fortbildungsdidaktik noch gar nicht entstehen konnte;*
- bisher kaum sexualpädagogische Maßnahmen, erst recht keine entsprechenden Aus- und Fortbildungsprogramme evaluiert worden sind;*

- an wissenschaftlichen Instituten oder Ausbildungsstätten noch zu wenige Ansätze für eine forschungs- oder ausbildungsrelevante Infrastruktur existieren, welche die bisher genannten Defizite beheben könnten“ (BZgA 1997, S. 8f.).

In der Folge der Merseburger Fachtagung „Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft: Bestandsaufnahme und Perspektive für sexualpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen“ wurden an der FH Merseburg und der CAU zu Kiel jedoch didaktische Arbeiten hinsichtlich angemessener sexualitätsbezogener Qualifizierungssysteme an Hochschulen, die dieses Defizit nahezu aufhoben. Sielert und Valtl publizierten mit „Sexualpädagogik lehren - Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung“ 2000 ein Standardwerk zu diesem Bereich, das den erheblichen historischen Fortschritt in der didaktischen Begründung nachhaltiger sexualitätsbezogener Qualifizierungsangebote dokumentiert.

2003 wird die Projektgruppe Hochschulevaluation am IZHD Bielefeld die beauftragte Evaluation des Merseburger Studienangebots abschließen, eine erste wissenschaftliche Würdigung erfährt das Nachdiplomstudienangebot der HSA Luzern durch die vorliegende Arbeit. Durch diese wissenschaftliche Weiterentwicklung und Prüfung sexualitätsbezogener Qualifizierung wird es immer weniger möglich sein, das sexualitätsbezogene „Orchideenstudium“ im Boulevardstil als fragwürdig und halbseiden zu beargwöhnen (vgl. Unispiegel vom 24.4.02), was als schlecht kaschierte schlüpfriger Verklemmtheit eine typisch deutsche Pose zu sein scheint.

Obwohl im Anfangsstadium der Begleitforschung und evaluativen Prüfung, soll hier zumindest das Konzept der Merseburger Qualifizierungsangebote vorgestellt werden, um den aktuellen Entwicklungsstand hochschulverorteter sexualpädagogischer Qualifizierungspraxis in Deutschland zu dokumentieren und eine Zusammenschau mit dem Luzerner Nachdiplomkurs zu ermöglichen, die für die Erwägung von Entwicklungslinien hilfreich ist.

Immerhin seit 1994 kann Fachkompetenz in einer Schwerpunktausbildung „Sexualpädagogik und Familienplanung“ innerhalb des grundständigen Studienganges Sozialarbeit/ Sozialpädagogik am Fachbereich Sozialwesen der FH Merseburg erworben werden. Modernisiert finden berufsbegleitende Qualifizierung im Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kul-

tur der FH Merseburg ab dem Wintersemester 2001 als „Einmaliges Studienangebot in Deutschland“ (Werbeslogan) statt, vor allem mit drei Fachstudiengängen:

- Master of Art für Sexualpädagogik und Familienplanung,
- Hochschulzertifizierter weiterbildender Studiengang Sexualpädagogik und
- Hochschulzertifizierter weiterbildender Studiengang Familienplanungs- und Schwangerschaftsberatung.

Letzteres Studienangebot ist auf reaktiv-kuratives Handeln gerichtet, der Studiengang Sexualpädagogik auf - vor allem - präventive Aufklärungs- und Beratungsarbeit, die in vielen Feldern der Sozialen Arbeit gefragt ist und sich auf sie bezieht, z.B. in der Schulsozialarbeit, in der Heim- und Behindertenpädagogik, in der sozialpädagogischen Familienhilfe. „Sexualpädagogik“ bzw. „Familienplanungs- und Schwangerschaftsberatung“ können weiterhin als Schwerpunktstudium im zweiten Teil des Studiengangs Sozialarbeit/ Sozialpädagogik an der FH gewählt werden.

Wie in Luzern wurde in Merseburg im didaktischen Entwurf der Qualifizierung gruppenpädagogische und Beratungskompetenz in Bezug zueinander gesetzt und im Konzeptionsdesign zusammengedacht:

„In methodischer Hinsicht verschränken sich sehr häufig Gruppen- und Beratungsarbeit. Aus der präventiven Gruppenarbeit heraus werden sexualpädagogische PraktikerInnen immer wieder auch in Einzelfällen gefordert, die grundlegende beraterische Kompetenz verlangen. Umgekehrt sind BeraterInnen gefordert, ihre Erfahrungen in präventive sexualpädagogische Arbeit einfließen zu lassen“ (FH Merseburg 2001, S.3).

Der Masterstudiengang „Sexualpädagogik und Familienplanung“ mit 712 Stunden über 4 Semester erfordert ein abgeschlossenes Hochschulstudium in Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Pädagogik, Lehramt, Psychologie, Soziologie, Medizin oder einem einschlägigen anderen Fachgebiet. Die TeilnehmerInnen müssen über mindestens dreijährige berufliche Erfahrung in einem „adäquaten“ Arbeitsfeld verfügen und eine „gegenwärtige Praxistätigkeit“ nachweisen können. Die Gruppengröße sollte auf 10 Personen beschränkt sein. Die weiterbildenden Studiengänge „Sexualpädagogik“ bzw. „Familienplanungs- und Schwangerschaftsberatung“ mit 404 Stunden über 4 Semester erfordern einen erfolgreichen beruflichen Abschluss möglichst in einem sozialen Arbeitsfeld - z.B. Erzieherin, Hebamme, Kindergärtnerin - und mindestens dreijährige Berufserfahrung. Die Gruppengröße

ist auch hier bei beiden Angeboten auf 10 Personen beschränkt. Durch die Begrenzung der Zulassungszahlen auf je 10 Studierende pro Studiengang sollen durch die Wahlmöglichkeiten Gruppengrößen nicht über 30 TeilnehmerInnen entstehen, um Großgruppenveranstaltungen zu vermeiden. Die Lehrinhalte sind in Module zu jeweils 16 Stunden gegliedert. Ein Modul entspricht in der Regel einem Wochenendblock (4/8/4 Stunden). Es werden auch Blockwochen (3 Module) angeboten, sexualwissenschaftliche Grundlagen und Selbsterfahrung sogar in einem dreiwöchigen Block. Insgesamt werden Pflichtmodule, Wahlpflichtmodule, Wahlmodule geboten und je 100 nachgewiesene Stunden Praxisprojekt und/oder Beratungspraxis verlangt. Die Studiengänge enden mit einem Abschlusskolloquium, am Abschluss der Grundlagenstudiensequenz stehen eine Prüfung oder ein interdisziplinäres Fachgespräch. In Pflichtanteilen sind zudem 2-4 Module Praxisbegleitung und Supervision enthalten.

Die Semestergliederung der Inhalte stellt sich so dar:

Masterstudiengang Sexualpädagogik und Familienplanung

1. Semester: Sexualwissenschaftliche Grundlagen
2. Semester: Sexualpädagogik, Gruppenselbsterfahrung, Wahlthemen
3. Semester: Sexualpädagogisches Praxisprojekt mit Praxisbegleitung und Supervision, Familienplanung, Wahlthemen
4. Semester: Praktikum Familienplanung mit Supervision, Masterprüfung und Kolloquium

Weiterbildender Studiengang Sexualpädagogik

1. Semester: Sexualwissenschaftliche Grundlagen, Gruppenselbsterfahrung
2. Semester: Sexualpädagogik
3. Semester: Sexualpädagogisches Praxisprojekt mit Praxisbegleitung und Supervision
4. Semester: Wahlthemen, Kolloquium

Weiterbildender Studiengang Familienplanungs- und Schwangerschaftsberatung

1. Semester: Sexualwissenschaftliche Grundlagen
2. Semester: Wahlthemen, Gruppenselbsterfahrung
3. Semester: Familienplanung
4. Semester: Praktikum mit Supervision, Kolloquium

Obwohl sich das sexualitätsbezogene Qualifizierungsangebot zum Stand 2002 stabilisiert hat, längerfristige Weiterbildungen angefordert und angenommen werden und zuletzt mit dem Merseburger Masterstudiengang Interesse und Mut zu sehen sind, sexualitätsbezogene Qualifizierungsgänge im sich wandelnden Gefüge von Hochschulstudiumskonzeption und Weiterbildungskanon zu etablieren, kann von einer stabilen, verstetigten Angebotspalette noch längst nicht gesprochen werden:

“Aktuell stehen (...) schwierige Zeiten im Hinblick auf Qualifizierung durch Weiterbildung an: angesichts der derzeitigen Kürzungen im Sozialbereich steht zu befürchten, dass sexualpädagogische Qualifizierungsangebote eher seltener von Arbeitgebern finanziert werden und deshalb von den pädagogischen Fachkräften aus eigener Tasche bezahlt werden müssen - ohne dass sie mit einer Honorierung ihrer Investitionen in Form interessanter sexualpädagogischer Arbeitsplätze rechnen können. Vor dem dargestellten Hintergrund wird deutlich, dass die Bemühungen, Professionelle im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen sexualpädagogisch zu qualifizieren, sogar intensiviert werden müssen“ (Philipps 2001, S. 12).

Sicherlich braucht es weiterhin der Unterstützung durch gesetzliche Fundierung professioneller erzieherischer und beraterischer Angebote, wie sie im 1995 novellierten Schwangeren- und Familienhilfegesetz in der BRD gegeben ist, das den Rechtsanspruch der BürgerInnen auf sexuelle Aufklärung und Beratung zu Fragen der individuellen Familienplanung, besonders durch Schwangerschaftsberatungsstellen unmissverständlich formuliert.

In der Schweiz hilft sicherlich das Ergebnis der Volksabstimmung für die vom Parlament vorgeschlagene Fristenlösung am 2. Juni 2002 - Zustimmung von 70% - und die in der Folge mehrfach angeforderte infrastrukturelle Stabilisierung und Verbesserung des Beratungsangebots. Das Nachdiplomstudienangebot „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ an der HSA jedenfalls setzt ausdrücklich auf die Kombination professioneller Qualifizierung in den Handlungsfeldern der Sexualerziehung mit der (Nach)qualifizierung der in sexualitätskonnotierten Beratungszusammenhängen Tätigen. Die Kombination der beiden AbnehmerInnengruppen und die didaktisch wie fachinhaltliche Bezugnahme aufeinander scheinen zu ermöglichen, zumindest an zwei Standorten im deutschsprachigen Raum sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierungen dauerhaft zu installieren.

2. Lehren und Lernen an der Hochschule: Gesellschaftstheoretische Begründung, pädagogische Entfaltung und hochschuldidaktische Ausgestaltung von Lernprozessen

Die Konzeptionierung und Erprobung einer Hochschulqualifizierung „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ erfordert eine kritische Reflexion der Umgestaltungsprozesse in den zentralen Bildungsinstitutionen für die Bestimmung einer Didaktik, die der reflexiven Moderne entspricht und die Qualität der intendierten Wissensvermittlung sichert.

2.1 Studieren in der "reflexiven Moderne"

Hochschuldidaktische Reformüberlegungen bewegen sich zur Zeit auf einem Spektrum zwischen den beiden Polen des reinen Wissenschafts- bzw. Disziplinbezugs einerseits und einem stärkeren Berufsbezug andererseits. Die jeweiligen Begründungen resultieren meist aus jeweils immanenten Argumentationslinien der beiden konfligierenden Systeme Wissenschaft und Praxis (Otto / Rauschenbach / Vogel 2002, S. 105-127). Institutionell spiegelt sich der Konflikt in der Existenz von zwei verschiedenen Hochschultypen wieder - den Universitäten einerseits und den Fachhochschulen andererseits. Der Wandel der jeweiligen Selbstverständnisse macht die Fragilität dieser Arbeitsteilung von Ausbildungsstätten deutlich: Universitäten richten zunehmend stärker berufsbezogene Ausbildungsgänge ein und integrieren die wissenschaftliche Weiterbildung ihrer Absolventinnen und Absolventen; die Fachhochschulen verstehen sich als wissenschaftliche Hochschulen mit Anwendungsbezug und streben nach einem stärkeren Ausbau ihrer Forschungskapazitäten. Bachelor- und Masterstudiengänge können inzwischen in beiden Systemen angesiedelt werden.

Unabhängig von den jeweiligen Selbstverständnissen der Hochschultypen und institutionellen Zuordnungen von Studien- und Ausbildungswegen hat sich bei einer erweiterten Perspektive auf das "Studieren und Arbeiten im Horizont ‚riskanter Freiheiten‘" (vgl. Girmes 1997) die wachsende Bedeutung des "subjektiven Faktors" und damit der Persönlichkeitsbildung als Dimension neben der Wissenschafts- und Berufsorientierung herausgestellt.

Im Sonderforschungsbereich der Universität München haben die Gesellschaftstheoretiker und Berufssoziologen Ulrich Beck, Karl Martin Bolte, Michael Brater, Hans G. Bauer und Gerhard Herz auf dem Hintergrund einer Theorie der "reflexiven Moderne" und der Sichtung des empirisch vorliegenden Materials der Professionsforschung eine "subjektive Berufstheorie" mit deutlichen Konsequenzen für Studium und Ausbildung erarbeitet (Girmes 1997). Die Quintessenz der Forschungen sei in Form der Hauptthese vorweggenommen:

"Es wird künftig verstärkt darauf ankommen, die bisher unverbunden (oder zum Teil sogar als unvereinbar) angesehenen Funktionen eines Studiums, des Berufs-, Persönlichkeits- und Weltbezugs, miteinander zu verzahnen und die wechselseitigen Verwiesenheiten deutlich zu machen" (ebd., S. 17).

Grundlage sind Forschungen über Veränderungsprozesse in den Relationen „Persönlichkeit und Wissenschaft“, „Persönlichkeit und Beruf“ sowie „Wissenschaft und Beruf“.

Wissenschaft und Persönlichkeit

Neuere Auffassungen in der Wissenschaftsforschung haben ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Wissenserwerb zur Grundlage: *„Alles Denken ist konstruiert, und der Denkende ist ein vertrauter Teil des Gedachten“* (Belenky u.a. 1989, S. 160). Das konstruierende Individuum wird nicht nur in der psychologischen Forschung (etwa bei Piaget z.B. 1969 und Kohlberg 1974), sondern auch in der Wissenschaftstheorie in den Vordergrund gerückt (vgl. Glasersfeld 1996). Dem liegt ein Begriff von dynamischer Objektivität zugrunde:

„Objektivität definiere ich als das Streben nach einer im höchsten Maße authentischen und daher im höchsten Maße zuverlässigen Einsicht in die Welt, die uns umgibt. (...) Dynamische Objektivität hat eine Form des Wissens zum Ziel, die der uns umgebenden Welt ihre unabhängige Integrität garantiert, doch tut sie das in einer Weise, die an dem Wissen um unsere Verbundenheit mit dieser Welt festhält, ja sie beruht auf diesem Wissen“ (vgl. Fox-Keller 1986, S. 122f.).

Nicht die Auflösung der beiden Pole von Erkenntnissubjekt und -objekt ist gemeint, wohl aber ein In-Beziehung-Setzen, um eine dynamische Auffassung von Autonomie und Objektivität zu ermöglichen. Damit rückt die subjektbezogene Seite von Lernprozessen, die Genese von Lernmustern und -biografien in den Vordergrund. Der Einbezug der eigenen Person in wissenschaftliches Denken und Handeln stellt eine Möglichkeit dar,

„...paradigmatisch ein besseres Verständnis für die wachsende Pluralität und Kontingenz von Sichtweisen auf Welt, aber auch für die subjektive Seite (im Sinne unterschiedlichster biographisch-lebensgeschichtlicher Entwürfe) zu gewinnen“ (Bauer 1997, S. 27f.).

Das gilt insbesondere für sexualpädagogische Sachverhalte. Stärker als in anderen Bereichen ist hier die Möglichkeit und Anregung zur Selbstreflexion unabdingbare Voraussetzung für Forschung und Lehre. Gleichzeitig gilt jedoch, dass der Grad an Selbstreflexion bei Forschenden, Lehrenden und Lernenden dem jeweiligen Handlungsfeld angemessen bestimmt werden soll, da es sich um Sexualpädagogik und nicht um Sexualtherapie handelt.

Beruf und Persönlichkeit

Prozesse der Deroutinisierung und Requalifizierung zahlreicher Berufsrollen in einer postindustriellen Moderne erfordern eine veränderte Berufsauffassung und andere Lernmuster des beruflichen Rollenträgers. Gemeint sind nicht nur die viel zitierte Team- und Sozialfähigkeit, sondern ebenso Kompetenzen zur Vernetzung und Transparenz, zur Abstraktion und erfahrungsbezogenen Rekonstruktion und der Entwicklung von Qualitätsbewusstsein. Das zusammen erfordert ein individuelles Berufsprofil mit der Fähigkeit der Überschreitung von Fachgrenzen und deren entsprechenden Weiterentwicklung. Die wenigen hauptamtlich tätigen Sexualpädagoginnen und Sexualpädagogen z.B. arbeiten heute überwiegend in interdisziplinären und kooperativen Beziehungsstrukturen, müssen mit Professionellen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens zusammenarbeiten und über entsprechende Kompetenzen verfügen.

„Die Zunahme von Rollenkomplexität und -flexibilität in den meisten Berufsfeldern bietet individuelle Gestaltungsräume, erzeugt aber auch Handlungsunsicherheiten.

Berufsbezogene Interaktionsprozesse sind also immer weniger durch ein formal definiertes und vorgegebenes Rollenskript vorherbestimmt und festgelegt. Vielmehr müssen sie durch Aushandlungsprozeduren in sozialen Beziehungen von Fall zu Fall neu strukturiert und adaptiert werden" (ebd., S. 31).

Das alles erfordert ein Höchstmaß an persönlichem Identitätslernen in Auseinandersetzung mit den je sich wandelnden beruflich-situativen Bedingungen. Das gilt erst recht für sexualpädagogisch (beratend) Tätige, weil die Ziele und Wege der helfenden Interaktion im Prozess mit den Klientinnen und Klienten immer wieder neu ausgehandelt werden müssen.

Wissenschaft und Beruf

Innerhalb des Prozesses zur Verwissenschaftlichung und Professionalisierung von Berufen und Tätigkeiten kommt es verstärkt darauf an, die ambivalenten Folgen dieser Entwicklung für das eigene Selbstverständnis und im Verhältnis zu Professionellen und Klientel reflexiv zu bearbeiten. Wissenschaften werden heute vermehrt als Risiko- und nicht mehr als Hoffnungsfaktor für eine bessere Zukunft angesehen. Der Zusammenhang von Wissen und Gewissheit löst sich in der Moderne zunehmend auf. An die Stelle der über Tradition und Gewohnheiten vermittelte Wissensformen sind nicht wissenschaftlich erzeugte Gewissheiten getreten, sondern die Erfahrungen des Zweifels, der Kontingenz und des Risikos. Da auch das popularisierte Wissen ständigen Revisionen und widersprüchlichen Aussagen ausgesetzt ist, gestaltet sich die an ihm orientierte individuelle Lebensgestaltung immer stärker zu einem auf Dauer gestellten selbstreflexiven Unterfangen. Unterstützt wird das durch in seit den 60er Jahren etablierte sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung mit der Fragestellung, wie sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse in einzelnen sozialen Handlungsfeldern rezipiert werden. Die zentrale These aus diesen Zusammenhängen lautet, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis von vielfältigen Friktionen bestimmt ist, die sich u.a. *"aus der Unerkanntheit der Differenz der Regeln, die die Produktion und den Gebrauch des Wissens bestimmen"* (Beck / Bonß 1989, S. 11) ergeben.

Im Zusammenhang einer emanzipativen Theorie der Sexualpädagogik wurde bereits das Problem erörtert, dass sexuelle Identität zum Kern der Persönlichkeit gehört und jede Pädagogik sensibel mit Kolonisierungsängsten der Klientinnen und Klienten, Schülerinnen

und Schülern umgehen und jede ungefragte Intervention vermeiden sollte. Insofern gilt hier in gesteigertem Maße, was Bauer für alle sozialwissenschaftlichen Qualifizierungsmaßnahmen schreibt:

„Im Studium müssen neben dem fachlichen Wissen solche analytischen und selbstreflexiven Methodenkompetenzen vermittelt werden, die es in der späteren Berufspraxis erlauben, bei der Klärung anstehender Sachverhalte bzw. Probleme die Perspektiven und Wahrnehmungsmuster der darin involvierten Personen mit einzubeziehen und - sofern es sich um Professionellen-Klienten-Beziehungen handelt - Deutungsangebote kommunikativ zu erarbeiten“ (Bauer 1997, S. 35).

Die Konsequenzen für das Studium liegen auf der Hand: Ein Fachstudium wird immer mehr zum Medium, zu einem Übungsfeld, um eigene lebensweltliche Handlungsmuster zu erkennen und neue, spezifische Muster zur Lösung beruflicher Probleme zu entwickeln. Damit rückt die Person ins Handlungs- und Ausbildungszentrum der hochschulischen Lehre. Es kommt dabei nicht darauf an, das Studium praxisorientierter zu gestalten, sondern solche zivilisatorischen Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, die den Umgang mit persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Risiken und Unsicherheiten auch als Chance erfahrbar werden lassen.

Jetzt wird die Ausgangsthese der subjektiven Berufstheorie plausibel: Die Dimensionen des Studiums sind weiterhin

- der Berufsbezug, also die Vorbereitung auf einen Beruf,
- der Weltbezug in Form der Vermittlung von Grundstrukturen wissenschaftlichen Denkens und
- der Persönlichkeitsbezug als die Gewährung von Anreizen zu biografischen Reflexionsprozessen und neuen Identitätskonstruktionen.

Was bisher noch unverbunden nebeneinander steht bzw. z.B. als unvereinbar angesehen wird, muss zukünftig mehr miteinander verzahnt werden. Für die Individuen bedeutet das, ihre berufliche Qualifizierung und Berufstätigkeit als gestaltbaren Bestandteil ihres Lebens wahrzunehmen und sich für die Gestaltung von beidem mitverantwortlich zu fühlen. Berufsentwicklung ist heute eine persönliche individuell zu lösende Aufgabe, die auch die Funktion hat, dem Leben den Sinn zu verleihen, den man sucht, der aber nicht einfach als

Leasingangebot vorhanden ist. Das ist sofort einsichtig, wenn es sich um sexualpädagogische und -beraterische Qualifizierungen handelt. Glücklicherweise konnten die Wirkungen des Persönlichkeitslernens in diesem sensiblen Bereich im Rahmen des Kieler Modellprojekts "Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung" einer genaueren Evaluation unterzogen werden, so dass hier entsprechende Erfahrungen - empirisch erhoben - ausführlich referiert werden sollen:

„Das in der Ausbildung angestrebte Ziel in bezug auf die Qualifizierung des sexuellen Selbstkonzepts der Studierenden in Richtung auf mehr Realitätsangemessenheit, ein Höchstmaß an Elaboration, Differenziertheit und Integration widersprüchlicher Selbstanteile ist bei den meisten von ihnen erreicht worden, ohne daß problematische Nebenwirkungen wie Verunsicherung oder Fokussierung negativer Selbstaspekte aufgetreten sind.

Bei den meisten Studierenden hat sich das sexuelle Selbstwertgefühl in positiver Richtung verändert, negative Entwicklungen werden fast gar nicht festgestellt.

Die sexuelle Kontrollüberzeugung ist internaler geworden. Die Fähigkeit, das sexuelle Verhalten und Erleben von sich und anderen erklären und vorhersehen und aktiv auf das eigene Sexualleben Einfluß nehmen zu können, ist bei der Mehrheit der Studierenden gestiegen.

Die Befragten berichten eine starke Zunahme und größere Differenziertheit ihres Wissens über Sexualität und Auswirkungen desselben auf ihre Selbstwahrnehmung, besonders auch auf das Bewußtwerden und Akzeptieren eigener Bedürfnisse, auf die Wahrnehmung anderer, Empathiefähigkeit und auf die Kontrollüberzeugung.

Die Mehrheit der Studierenden nimmt einen Einfluß der Veränderung ihrer sexuellen Identität auf die Gesamtidentität wahr. Am häufigsten wird auf eine Erhöhung des Selbstwertgefühls verwiesen. Das Selbstkonzept ist bei einigen bewußter, klarer und strukturierter geworden und als Auswirkung auf der Handlungsebene nennen sie eine größere Sicherheit im Auftreten, mehr Gelassenheit, Authentizität, Sensibilität und Toleranz im Umgang mit anderen“ (Burchardt 1999, S. 215)^{8, 1}

⁸ Die Untersuchung bezieht sich auf alle Studierenden der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der CAU, die im Rahmen des Modellprojekts an dem dreisemestrigen Schwerpunktstudiengang Sexualpädagogik teilgenommen haben. Es gab zwei Gruppen, die um ein Semester versetzt die Ausbildung durchliefen. Gruppe A umfasste 19 Studierende, in Gruppe B wurden 26 Studierende aufgenommen. Zur Evaluation wurden alle Studierenden ausführlich mit Hilfe von Interviews befragt und sowohl direkt nach dem Durchgang durch das Curriculum als auch ein halbes Jahr später gebeten, einen schriftlichen Fragebogen auszufüllen.

„Insgesamt stimmten die Studierenden der Aussage, daß sie es gut fanden, an der Universität mit Inhalten und Methoden konfrontiert zu werden, die die eigene Persönlichkeit betreffen, sehr stark zu. (...) Das in der Ausbildung angestrebte Ziel, Persönlichkeitslernen anzuregen, ohne die Intimität der Studierenden zu verletzen und ohne die Selbstbestimmtheit über das, was gelernt wird, aufzuheben, kann als erreicht gelten: Die Betroffenen bewerten das Persönlichkeitslernen und den Intimitätsschutz sehr positiv und haben sich in bezug auf die inhaltlichen Bereiche der sexuellen Identität so unterschiedlich und teilweise gegenläufig entwickelt, daß eine ‚kolonisierende‘ Beeinflussung durch die Ausbildung unwahrscheinlich ist“ (ebd., S. 206).

Diese Ergebnisse sind sicher nicht unabhängig von den Kompetenzen der Lehrenden zu werten, die neben ihrer hochschuldidaktischen Erfahrung und sexualpädagogischen Kompetenz auch spezielle Ausbildungen in Supervision und Themenzentrierter Interaktion vorweisen konnten. Es können grundsätzlich auch andere persönlichkeitsbildende oder gruppendynamische, jedenfalls hochschuldidaktisch relevante Qualifikationen sein, mit denen Lehrende in die Lage versetzt werden, die eigene Person und personale Interaktionsprozesse in wissenschaftlichen Forschungs- und Lehrkontexten zu reflektieren (vgl. dazu ausführlicher Kap. 2.3.3).

2.2 Themenzentrierte Interaktion (TZI) und Hochschule: Didaktik in der reflexiven Moderne

Unter dem Gesichtspunkt der stärkeren Beachtung der Person auch beim wissenschaftlichen Lehren und Lernen reicht es nicht hin, die Qualifikationen der Lehrenden zu betonen. Notwendig ist eine hochschuldidaktische Reflexion konkreter Lehr- und Lernprozesse, die den Anspruch persönlich bedeutsamen Lernens einlösen können. Auf der Suche nach solchen Ansätzen wurde im Rahmen des Kieler Modellprojekts zur Sexualpädagogik eine Expertise vergeben, in der alle Lehrenden der Sexualpädagogik an bundesdeutschen Hochschulen nach ihrem didaktischen Konzept befragt wurden. Valtl (1995a und b) strukturiert die Vielzahl der individuellen Ansätze und Problemzugänge in sechs verschiedene Formen von Lehrveranstaltungen, in denen jeweils folgende Aspekte im Vordergrund stehen:

1. der Lehrplanaspekt
2. der Praxisvorbereitungsaspekt
3. der Forschungsaspekt
4. der Projektaspekt
5. der Problem- bzw. Horizonterweiterungsaspekt und
6. der Selbsterfahrungsaspekt.

"Wichtig an dieser Unterscheidung in 6 verschiedene Typen von Lehrveranstaltungen ist, daß sie nicht als eine wertende zu verstehen ist. Mit Ausnahme des ersten Typs von lehrplanorientierter Lehrveranstaltung, die deutlich mehr Nachteile als Vorteile in sich vereint, stellen alle anderen Typen durchaus sinnvolle, der Möglichkeit nach in sich stimmige Möglichkeiten der Bearbeitung des Themas Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung dar. Sie unterscheiden sich nicht in ihrem prinzipiellen Wert, sondern sind entweder stilistisch (im Sinne von Unterrichtsstil) unterschiedliche Zugänge oder greifen einen von mehreren unverzichtbaren Aspekten des Themas auf, so daß sie sich in der Kombination mit weiteren Lehrveranstaltungen (von jeweils anderem Typ) zu einer umfassenden sexualpädagogischen Ausbildung verbinden lassen" (Valtl 1995a Kapitel 3.3, vorletzte Seite⁹).

Es dominiert nach Valtl jedoch die "horizonterweiterungs- bzw. problemorientierte Lehrveranstaltung" in der Angebotspalette:

„Der Grundimpetus dieses Ansatzes ist aufklärerisch: Er zielt auf eine noch klarere Durchdringung des Gegenstandes wie auf eine Ausdehnung des individuellen Problemhorizonts durch Überwindung vorgängiger (naiver) Deutungsmuster. Er verbindet damit den Sachaspekt (der in den vorhergehenden Typen unter je anderer Akzentuierung im Mittelpunkt steht) mit dem subjektiven Aspekt der je individuellen Problemwahrnehmung und -bewältigung (der im selbsterfahrungsorientierten Ansatz im Mittelpunkt steht, ...). In diesem Ansatz ist der Aspekt der akademischen Bildung als individuellem Lernprozeß am deutlichsten präsent. Es überrascht daher nicht, daß die Mehrheit der in dieser Untersuchung erfaßten Lehrveranstaltungen diesem Typ zuzurechnen sind“ (ebd., Kapitel 3.3.5, 2. Seite).

⁹ Das mir zur Verfügung stehende Exemplar der Expertise hat keine Seitenzahlen

Valtl macht zugleich die Schwächen dieses Ansatzes deutlich:

„Der Spagat zwischen Fachinhalten und subjektiven Kompetenzen macht, daß beides nur angerissen werden kann. In diesem Ansatz scheint zwar die Bandbreite des Auftrags einer sexualpädagogischen Lehrveranstaltung in der Hochschulausbildung auf, dieses Konzept bietet aber so lange, wie dies alles in einer einzigen Lehrveranstaltung abgedeckt werden soll, nur eine Minimalversorgung. Sobald die subjektive Dimension in vollem Umfang ins Blickfeld gerät, zeigt sich, daß es nicht ausreicht, sie allein durch eine optimale Passung intellektueller Inhalte zu berücksichtigen, sondern daß sie ebenso in ihrer biographischen Bedingtheit und ihrer Verankerung in den tieferen Schichten der Persönlichkeit ernst genommen werden muß und daß nur eine umfassendere Selbsterfahrungsorientierung dem Gewicht dieses Faktors gerecht wird“ (ebd.).

Das hier angeschnittene Grundproblem wird in einem spezifischen didaktischen Modell der Humanistischen Pädagogik, der Themenzentrierten Interaktion, systematisch bedacht und einer Lösung näher gebracht. Es soll im folgenden in seinem Berührungskontext mit der Hochschuldidaktik und den zentralen Grundaussagen beschrieben und unter dem Gesichtspunkt einer „Didaktik der reflexiven Moderne“ kritisch ausgewertet werden.

Kleine Geschichte der Begegnung von TZI und Hochschuldidaktik

„Lebendiges Lehren und Lernen - TZI macht Schule“ heißt eines der Werke von Ruth C. Cohn und Christina Terfurth zur Didaktik der Themenzentrierten Interaktion (Stuttgart 1993). Von Anfang an war dieser spezifische Ansatz auch für einige Hochschullehrenden attraktiv und fand - wenn auch nur partiell - Eingang in die Hochschuldidaktik. Die Intentionen und elementaren Bausteine dieses Ansatzes der Humanistischen Psychologie und Pädagogik machen persönlich bedeutsames Lernen zumindest möglich - und sind gleichzeitig eine kritische Herausforderung an die gegenwärtig noch dominante Hochschullehre.

Die längste Tradition der Anwendung von TZI in der Hochschule auf breiter Basis hat ihr Einsatz als Methode lebendiger, projekt- und gruppenzentrierter Seminargestaltung. Einzelne Elemente des methodischen Systems (so z.B. die Hilfsregeln) sind schon in den Anfängen der Hochschuldidaktik - vor allem bei der TutorInnenausbildung - angewandt wor-

den (Genser u.a. 1972, Diepold / Ritter 1975). Komplexere Erfahrungen des Einsatzes von TZI wurden schon früh aus der Ausbildung von Studierenden der Theologie (Kroeger 1973, Stollberg 1982) und des pädagogischen Lehramts (Freudenreich / Sperth 1985, Reiser 1985, Platzer-Wedderwille 1987, Költze 1993), auch aus der naturwissenschaftlichen Didaktik (Klemmer 1985, 1993a und b) dokumentiert. Bis in die 80er Jahre hinein blieben die grundsätzlichen Überlegungen zu „TZI und Hochschuldidaktik“ auf einige Ansätze beschränkt (Reiser 1987, Mann / Thomas 1988), systematischer in der Dissertation von Wendt (1988). Manche Veranstaltung zum Thema „Hochschuldidaktik“ wurde jedoch explizit mit der TZI und von TZI-ausgebildeten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern durchgeführt (Macha u.a. 1988). Die 90er Jahre konnten für praktische Projekte und theoretische Analysen zu „TZI in der Hochschule“ fruchtbar werden. Die öffentlich thematisierten Unzulänglichkeiten der universitären Lehre haben - neben dieser Veröffentlichung - bereits aktuell zu verschiedenen Versuchen geführt, den Beitrag der TZI zu diesem Problem zu formulieren (Silomon 1994, Portele / Heger 1995).

Neuerdings werden Konzepte publik, die sich um eine Institutionalisierung von Elementen der TZI in der universitären Ausbildung von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften bemühen. Neben den bislang üblichen einzelnen Lehrveranstaltungen von graduierten TZI-Leiterinnen und Leitern (z.B. Matzdorf 1993) wurden Kompaktcurricula entworfen oder bereits erprobt (Standhardt 1994), die Studierenden die Gelegenheit eröffnen, Grundlagen der TZI in aufeinander aufbauenden Blockseminaren kennenzulernen. Leider werden solche Curricula bisher nur studienbegleitend angeboten. Sie sind noch nicht in die Ausbildung an Hochschulen integriert, so dass sie nicht in der normalen Studienzeit abgeleistet werden könnten.

„Themenzentriert“: Der Themenbezug im Zentrum der TZI

Die hier gemeinte methodisch-didaktische Interaktion ist themenzentriert, das heißt, in ihrem Zentrum steht das Sich-Bemühen um Sachen, um Themen in einem gemeinsamen Arbeitsprozess, der die Beziehungen der einzelnen Interaktionspartnerinnen und -partner zum Thema und die Kommunikation untereinander miteinander vermittelt. TZI ist in ihren anthropologischen Grundlagen von der Überzeugung getragen, dass Menschen nur in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, mit Themen und Aufgaben wachsen. Themen zeigen

auf, dass es noch mehr gibt als das, was einzelne oder Gruppen gerade wissen, fühlen und wollen. Menschen verwirklichen sich durch Arbeit im ursprünglich anthropologischen Sinne der produktiven Gestaltung ihrer persönlichen und sächlichen Umwelt. TZI berücksichtigt das durch ihren Themenbezug. Themen sind Teile des „globes“, die als externalisierte Kulturgüter im weitesten Sinne zu Bildungsgütern werden, soweit sie „den Nerv treffen“ bzw. im Menschen eine Saite zum Klingen bringen. TZI arbeitet dafür, dass Menschen nicht themenlos und andererseits nicht von Themen, von Teilen des Globes, „erschlagen“ werden (vgl. Kroeger 1993). Ruth C.Cohn bemerkt dazu in ihrer bilderreichen Sprache:

"Wissen ohne Achtung vor dem Menschen baut Gaskammern und Napalmbomben und Menschlichkeit ohne Wissen kann kein Brot backen, keine Häuser bauen, Spitäler oder Schulen bauen, keine gebrochenen Knochen oder Seelen heilen" (Cohn 1975, S. 19).

Diese programmatische Dialektik von Sachlichkeit und Menschlichkeit ist eine grundsätzliche Herausforderung an Hochschulen mit ihrer Tendenz zur Ausdehnung und Auffächerung in zahlreiche Einzelwissenschaften, zur ziellosen, nur der eigenen Systematik folgenden Wissensproduktion und zur Unfähigkeit, die zugrunde liegenden erkenntnisleitenden Interessen zu reflektieren. Dabei ersetzt TZI nicht die hochschuldidaktischen Reflexionen auf der sozialisationstheoretischen, wissenschaftsdidaktischen, bildungsökonomischen und bildungsethischen Ebene, die zur Deskription und Analyse dieser Themenbereiche von Bedeutung sind. Sehr wohl kann sie aber stilbildend in kleinen Gruppen und darüber hinaus gehenden sozialen Nahräumen die Balance zwischen den genannten Faktoren herstellen, um somit in kleinen Schritten in die jeweils umgebenden Teile des institutionellen und gesellschaftlichen „globes“ hineinzuwirken.

Dietrich Stollberg (1982) beschreibt seinen eigenen Lernprozess in diese Richtung folgendermaßen:

"TZI wurde in erster Linie für Lehrer entwickelt. Für mich als Hochschullehrer war und ist sie deshalb interessant, weil ich als Student in zahllosen Vorlesungen und Seminaren mit der Wut gekämpft habe, anstatt mich mit der Sache, um die es gehen sollte, zu beschäftigen. Ich konnte offenbar meine Sache weder entdecken noch einbringen, ich konnte aber auch nicht feststellen oder verstehen, was die Sache der anderen, der Kommilitonen und

Professoren, war. Die Personen blieben hinter scheinbaren Objektiva verborgen. Gefühle waren ebenso unerwünscht wie Interaktionen, und Gedanken, mit denen ich Eindruck machen und mich dem ritualisierten Imponiergehabe in dem üblichen Wissenschaftsbetrieb anpassen konnte, hatte ich nicht immer zur Verfügung. Wenn ich einmal unterrichtete, wollte ich es anders machen. TZI kam mir dafür sehr gelegen. Und meine Versuche, obgleich nicht immer geglückt, haben mich insgesamt doch sehr ermutigt und - nicht zuletzt - auch viel mehr befriedigt als die ebenfalls von mir praktizierten konventionellen Seminare und Vorlesungen" (S.45).

Die therapeutische, pädagogische und politische Dimension der TZI

Durch dieses Verständnis des Zusammenhangs von Mensch und Sache, durch den Themenbezug, ist TZI mehr als andere Ansätze der humanistischen Psychologie ein schon im Kern angelegtes (auch) pädagogisches System. Dort, wo es vor allem um didaktische Fragestellungen geht, wo Enkulturation als Auseinandersetzung mit Kulturgütern geschieht und Bildung angestrebt wird, ist der Themenbezug der TZI die Kontaktstelle zwischen Psychologie/Therapie und Pädagogik. Sie ist insofern radikalisierte Pädagogik, weil sie sowohl dem curricular durchdrungenen, auf Didaktik reduzierten Lernen als auch dem bloßen Anhäufen von Wissen kritisch gegenüber steht, die beide in der Gefahr stehen, zum „tötenden Lernen“ zu werden. Jedes Lernen wird auf seine Bedeutung für diejenigen befragt, die am Lernprozess teilnehmen und denen es letztlich im jeweiligen Berufsfeld zugute kommen soll.

TZI ist therapeutisch-pädagogisches Handeln, keine Therapie im herkömmlichen Sinne. Es kommt zu Überschneidungen, wenn es etwa in den Sozialwissenschaften um Selbsterfahrung geht, wenn Kindheitserlebnisse erinnert werden, wenn das Thema gegenwartsorientiert ist oder wenn Lern- und Arbeitsprozesse durch Störungen einzelner Personen behindert werden. Es bleibt dann stets eine Gradwanderung zu entscheiden, ob eine gegebene Problematik noch im Rahmen einer Störungsbearbeitung nach TZI handhabbar ist oder ob auf einen Therapeuten verwiesen werden muß. Um Kompetenz zu erlangen, mit schwierigen Situationen umzugehen, sind eigene Selbsterfahrung und Wissen über den Umgang mit Persönlichkeits- und Gruppenkrisen erforderlich. Das kann in einer TZI-Ausbildung gelernt werden. Und doch gibt es deutliche Grenzen zwischen therapeutisch-pädagogi-

schem Handeln und der Therapie. In pädagogischen Institutionen, auch in der Hochschule also, gelten andere Voraussetzungen als in therapeutischen Bezügen: Eine Lehr- und Lernsituation ist nicht therapeutisch, sondern pädagogisch-didaktisch definiert. Die Intention der Lehrenden zielt auf Vermittlung von Inhalten, auf das Schaffen von Gedeihräumen für Bildungsprozesse für Gesunde, nicht auf die Heilung Kranker (vgl. Klemmer 1993a).

Lebendiges Lernen, das mit den Interessen der Lernenden vermittelt wird, stößt automatisch an institutionelle und gesellschaftliche Grenzen. Gemäß dem politischen Axiom der TZI, dass freie Entscheidungen innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen geschehen, dass aber eine Erweiterung dieser Grenzen möglich ist, gewinnt die Arbeit in der Hochschule eine institutions- und gesellschaftstherapeutische, also politische Dimension.

"TZI intendiert immer die Stärkung der Eigen-Verantwortung! Jede Art von wissenschaftlicher Tätigkeit weist über sich hinaus. Wer an der Hochschule keinen Zugang zum selbstverantworteten Lernen gefunden hat, wer die Sache, die er einmal in der Gesellschaft vertreten soll, lediglich als leblose Materie präsentiert bekommen hat, der wird nicht leicht in seiner zukünftigen Tätigkeit Verantwortung für seine Mitmenschen, seine gesellschaftliche Aufgabe übernehmen können" (Mann / Thomas 1988, S. 51).

Lernen unter der Berücksichtigung der beschriebenen Faktoren und die damit geforderten grenzerweiternden politischen Prozesse vollziehen sich in der Regel recht unspektakulär. Nach allem, was wir über menschliche Lernprozesse auf wertbezogener Basis wissen, ist die schrittweise Veränderung humaner und effektiver als der „große Sprung“. Auch das hat TZI mit Erziehung gemeinsam, dass es zwar „fruchtbare Momente“ gibt, in denen sich der Bildungsgehalt in einer glücklichen Gestalt verdichtet, dass die Veränderungen jedoch prozesshaft und meist langsam voranschreiten. Kritisch muss jedoch hinzugesagt werden, dass zwar in den TZI-Axiomen, -Prinzipien und -Methoden das Politische implizit enthalten ist, dass eine konzeptionelle Ausarbeitung dieser Dimension jedoch weitgehend fehlt (Schreyögg 1993).

Persönlich bedeutsames Lernen:

Themen aus dem Globe der lebendigen Kommunikation aussetzen

Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer stehen vor der Aufgabe, Wissen, Reflexions- und Handlungskompetenzen, im weitesten Sinne also *Themen* zu vermitteln. TZI geht es darum, Themen intersubjektiv kommunizierbar zu machen. Gemeint ist damit, dass unser gesamtes Wissen um das Subjekt aus den Humanwissenschaften, vorzugsweise aus der Psychologie, Psychotherapie und Kommunikationswissenschaft genutzt wird, um themenzentrierte Lernprozesse zu verlebendigen. Umgekehrt geht es gleichermaßen darum, die Themen der Menschen zu finden, die ihnen gerade wichtig sind, und sie mit solchen Themen aus dem Globe zu vermitteln, die ihnen und der gemeinsamen Aufgabe der „Globe-Erhaltung“ weiterhelfen können. Diese dialektische Perspektive verhindert, dass auf der Ebene der Lehrveranstaltungen und Kurse, ihrer Konzepte, Organisation und Durchführung die Vermittlungsprobleme im Vordergrund stehen und Hochschuldidaktik sich allein unterrichtstechnologisch entwickelt. Erfahrungsgemäß richtet sich eine solche Akzentsetzung nämlich nur auf eine effizientere Lehre und Erfolgskontrolle, etwa durch die Produktion von Materialien, auf den Lehrerfunktionen ergänzenden Einsatz audiovisueller Medien, auf die planvolle und begründete Wahl und auf objektive Formen der Leistungsmessung.

Der TZI geht es nicht in erster Linie um die geschickte und effektive Vermittlung von Stoff, es geht auch nicht um ein peripheres Aufwärmen und motivieren der Lernenden für die eigentliche Sacharbeit. Es geht nicht darum, neben die „Sache an und für sich“ das Verhandeln der Sache, also die Kommunikation als zusätzlichen Akt zu stellen. Denn es gibt nicht die „Sache an und für sich“. Die Beschäftigung mit Sachen ist von vornherein immer schon Kommunikation, ist Beziehung zwischen Mensch und Sache und zwischen Menschen, die sich gemeinsam um die Sache, ein Thema oder eine Aufgabe bemühen. Insofern hat TZI unmittelbare Relevanz sowohl für pädagogische als auch für wissenschaftliche Kommunikation. Aus der Tatsache, dass Lernprozesse immer im Inneren des Menschen stattfinden, wird gefolgert, daß es für lebendiges Lernen wichtig ist, jenen Teil der Innenvorgänge - des Ichs - immer wieder offen zu legen, der mit dem Lernprozess zu tun hat. Aus der Tatsache, dass Kommunikation einen Inhalts- und Beziehungsaspekt hat - und dass Nicht-Verstehen im Lernprozess viel mit Beziehungen zu tun hat - wird gefolgert, dass jener Teil der Beziehungen - des Wirs - offengelegt werden sollte, der die Auseinan-

dersetzung um Themen blockiert. Die Sache - das Thema - tritt dabei nicht in den Hintergrund. Ruth Cohn schrieb bereits 1975:

"Es breitet sich der Aberglaube aus, daß Sensitivität und Intuition gründlich erlernte Fähigkeiten und Wissen ersetzen könnten... Die Verächtlichmachung von Wissen und Denken ist jedoch nicht weniger destruktiv als das Herabschauen auf Gefühle und Sensitivität" (S. 102).

Das Thema wird erst recht in den Mittelpunkt gerückt, weil es als das zu Lernende ernster genommen und nicht durch unreflektierte Störungen vernebelt wird.

Arbeit gegen die Unverbindlichkeit der Seminarkommunikation

Im Zentrum stand anfangs die Frage, wie dem Phänomen der Unverbindlichkeit der Lehr- und Lernversuche begegnet werden kann. Ein graduerter TZI-Leiter und Erziehungswissenschaftler illustriert das folgendermaßen:

"Der Besuch von Veranstaltungen - auch in überschaubaren Gruppen - fluktuiert häufig. Es kann vorkommen, daß in einer Gruppe von 30 Teilnehmern durchschnittlich 20 anwesend sind, wobei 10 regelmäßig kommen und 10 andere abwechselnd erscheinen oder fernbleiben. Ausgeteilte Unterlagen oder Texte werden regelmäßig von einem Großteil der Gruppe nicht gelesen, so daß nicht auf ihnen aufgebaut werden kann. Zu Veranstaltungen erscheinen immer wieder einige Teilnehmer verspätet, andere gehen früher. Manche Studierende belegen einen Platz in einem begehrten teilnahmebeschränkten Kurs, erscheinen dann aber nicht, ohne sich abgemeldet zu haben" (Reiser 1985, S. 146).

Verschiedene Veranstaltungsformen wurden entwickelt, die eine stärkere Beteiligung der Studierenden ermöglichen und mehr Verbindlichkeit einüben. Dabei wurden und werden immer noch die gesammelten Erfahrungen der Gruppen- und Erlebnispädagogik, der Gruppendynamik und Hochschuldidaktik sowie der in außeruniversitären TZI-Kursen entwickelten didaktischen Strukturen genutzt, um die Lehre lebendig zu gestalten:

- Blockveranstaltungen und Projekte ergänzen durch ihre zeitlich und interaktiv dichtere Struktur die fraktionierten Seminare.
- In den Veranstaltungen wird auf den unmittelbaren „globe“, die räumliche Atmosphäre geachtet: Flexible Bestuhlung, weniger Verwendung von Tischen, Gestaltung der Wände mit kreativen Produkten des gemeinsamen Lernprozesses.
- Wechselnde Sozialformen intensivieren die Interaktionen und damit das Engagement: Einzelarbeit, Paararbeit, Kleinstgruppen, Kleingruppen, Plenum.
- Intensive Phasen der Selbstbesinnung z.B. durch geleitete Phantasien oder Schweigen in der Gruppe ermöglichen den einzelnen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern, einen eigenen Bezug zum Thema zu finden und sich immer wieder mal zu vergewissern, ob sie das noch wollen, was gerade im Seminar passiert.
- Innerhalb eines Veranstaltungszyklus, möglichst auch innerhalb einer auch 90-minütigen Seminarveranstaltung wird auf die Balance zwischen Thema, Gruppe und Ich geachtet und entsprechend didaktisch strukturiert.
- Die Dynamik des Dreiecks „Prozess - Struktur – Vertrauen“ wird in die Praxis umgesetzt durch Transparenz der Planung und Durchführung, Bekanntheit untereinander, Beachtung individueller Besonderheiten, Beachtung der Zeitstrukturen, gemeinsame Gestaltung der Lernschritte, klare Themenformulierung, vertrauensbildende Interaktionen.
- Störungen werden ernst genommen, „Nicht-Verstehen“ wird zum Thema gemacht. Metakommunikative Zwischenauswertungen und Rückmelderrunden dienen der wechselseitigen Vergewisserung des gemeinsam gewollten Lernprozesses.

Die didaktische Umsetzung des Themenbezugs als das TZI-Spezifische

Viele dieser Impulse wurden sowohl durch TZI als auch durch andere Ansätze der humanistischen Psychologie und Pädagogik in die Lehre übernommen. Erst später geriet das TZI-Spezifische in den Blickpunkt der Veranstaltungsgestaltung, nämlich die Verbindung von Thema, Person und Interaktion. Schon immer war erfahren worden und didaktisch anerkannt, dass die Lebendigkeit der Lehre mit den eigenen Zugängen des Lehrenden und der Lernenden zum Thema zu tun hat.

"Obwohl ich mich stets sorgfältig auf meine Veranstaltungen vorbereitete, eine Vielzahl von Medien und Materialien einsetzte und bemüht war, guten Kontakt zu meinen StudentInnen herzustellen, hinterließen die Vorlesungen und Seminare häufig Unzufriedenheit bei mir und ihnen. Im Laufe meiner TZI-Ausbildung erkannte ich die Ursachen, vor allem den häufig fehlenden Bezug der Lehrinhalte zum Lernenden, und veränderte stetig meine Lehrveranstaltungen. Indem mir klarer wurde, was mir am Lernstoff besonders wichtig war, konnte ich den StudentInnen die Bedeutsamkeit eines persönlichen Bezugs zum Thema transparent machen. So lernten sie, ihren eigenen Zugang zu finden und den meinigen in Verantwortung für ihr eigenes Lernen aufzugreifen, zurückzuweisen oder auch zu ergänzen" (Klemmer 1993a, S. 108).

Insbesondere der zitierte Hochschullehrer, Professor für Didaktik der Chemie, beschäftigte sich mit didaktischen Ideen zur lebendigen Vermittlung naturwissenschaftlicher Lehrinhalte mit Hilfe der TZI:

"Wie kann es gelingen, in den Steinwüsten abstrakter Inhalte, den endlosen Treibsandfeldern mechanischen Auswendiglernens, den stets aufs neue zu überwindenden Dünenketten der Leistungsnachweise erquickende Brunnen, fruchtbare Täler und anmutige Oasen entstehen zu lassen?" (Klemmer 1993b, S. 266).

Deutlich wurde, dass die Vermittlung von Lehrinhalten nach TZI zwei Anstrengungen an sich hat:

"Sie verlangt sehr viel interaktionelle Vorbereitung (...) und sie verlangt (...) große Kenntnis und genaue Vertiefung in den Stoff, weil man die im Stoff potentiell verborgenen Lebensthemen wirklich kennen, zugleich diejenigen Teile, Aspekte und Materialien des Stoffes herausfinden und parat haben muß, die zu den Teilnehmern (zu ihren Fragestellungen, persönlichen Situationen und Lernbedingungen) möglichst gut passen. Erst so bin ich als Lehrer flexibel. Erst so können Themen und Menschen zueinander kommen und miteinander lebendig werden. Je mehr Facetten des Themas - sei dieses mehr ‚interaktionell‘ oder mehr ‚sachlich‘ - man bewußt und zur Hand hat, umso mehr Verbindung zwischen Themen und Menschen kann man durch Stoffaufbereitung, Themenformulierung und Einführung herstellen" (Kroeger 1973, S. 250f.).

Zur Umsetzung dieser Erkenntnis dienen in der TZI-Ausbildung spezielle Anregungen und Methoden der Themenvorbereitung, -auswahl, -aufbereitung, -einführung, -durchführung und -auswertung (ebd., S. 229ff.).

Kritische Würdigung TZI-orientierter Hochschuldidaktik und Studieren in der reflexiven Moderne

Der Rückgriff einer sowohl wissenschafts- als auch subjekttheoretisch vom Konstruktivismus beeinflussten Hochschuldidaktik auf ein im pädagogisch-therapeutischen Kontext entwickeltes System weckt unausweichlich Vorbehalte, die leicht zu Mißverständnissen führen können. So wird TZI zusammen mit vielen anderen Konzepten der Humanistischen Psychologie leicht in einen Kontext der „Betroffenheitspädagogik“ gestellt, in der Theorie, Person und Praxis so miteinander verwoben werden, dass die Qualität jeder einzelnen Dimension zu kurz kommt. In der pädagogischen Praxis jedoch ist immer schon mannigfaltig, an vielen Orten und bar jeder ideologischen Beseelung Energie darauf verwendet worden, Themen, persönliche "Betroffenheiten" und Interaktionsvorgänge mit den Anforderungen des „globes“ - also meist der institutionellen Aufgabe - so zu verbinden, dass ein lebendiges Lernen und Arbeiten erreicht wird. In den existierenden TZI-Ausbildungsgängen für therapeutische, pädagogische und beraterische Professionen wird die Verbindung zwischen diesen Faktoren stilbildend eingeübt, weil damit selbstreflexive professionelle Praxis unterstützt wird.

Im Kontext akademischer Professionalisierung wird die Hochschule als Wissenschaftssystem den Akzent auf disziplinäre Theorieproduktion und -vermittlung legen, ohne dabei die „dynamische Balance“ von Sache und Subjekt aus den Augen zu verlieren. Sie wird im oben beschriebenen Sinne den berühmten „subjektiven Faktor“ auf andere Weise integrieren, als das in einer spezifischen Ausbildung zur TZI-Fachkraft geschieht. Dynamische Balance heißt im universitären Kontext, eine Lernkultur anzubieten, in der auf wissenschaftstheoretischer Metaebene die Zusammenhänge zwischen Welt und Subjekt reflektiert, themenspezifische Theorieseminare gelehrt, aber auch spezifische Angebote zur Selbstexploration und interpersonalen Konfrontation zur Verfügung gestellt werden oder wenigstens auf diese Dimension in anderen Kontexten verwiesen wird. Bisher werden sol-

che personzentrierten Veranstaltungen im Weiterbildungskontext angetroffen¹⁰ oder einer Postgraduiertenphase zugeordnet¹¹. In verschiedener Hinsicht ist diese Arbeitsteilung jedoch dysfunktional geworden und ein Forschen und Lehren in der reflexiven Moderne bedarf einer stärkeren - nicht nur formalen - Verknüpfung der einzelnen Dimensionen schon in der ersten Phase der Hochschulausbildung. Das meint nicht zwangsläufig, dass sich jedes Systemelement, jedes Wissensmodul und jeder Lernkontext eine TZI-orientierte Denk- und Handlungsweise der dynamischen Balance zu integrieren hat. Das meint auch nicht, dass jede und jeder Lehrende in allen Bereichen in gleicher Weise kompetent zu sein hat. Gefordert sind jedoch - wie inzwischen von jedem Professionellen in der reflexiven Moderne verlangt - kompetente Antworten auf die zunehmende Vernetzung in synergetisch miteinander verbundenen Lehr- und Lernsystemen. Bei der Entwicklung der dafür nötigen Fähigkeit kann es nicht um ein immer mehr Dasselben, ein sich Spezialisieren auf Forschung und Theorieproduktion gehen.

„Was gebraucht wird, ist, den Blick von Anfang an zu erweitern und herauszufinden, wie das, was fachlich notwendig ist und selbstverständlich gelernt werden muß, in Beziehung steht zu anderen Fachinhalten, zur Praxis anderer Regionen und vor allem zu den unterschiedlichen Anwendungssituationen. (...) Ein solider fach(wissenschaft)licher Kern wird zwar Ausgangsbasis für eine spezialisierte Handlungsfähigkeit in einem Fachgebiet bleiben, aber eine differenzierte Urteilsfähigkeit in Hinsicht auf die umliegenden und anliegenden Handlungsfelder kann und sollte zusätzlich entwickelt werden. Damit rückt gewissermaßen die tätige lernende Person, die in der traditionellen Fachwissenschaft und ihrem Studium wenig Aufmerksamkeit auf sich ziehen konnte, ins Handlungs- und Ausbildungszentrum hochschulischer Lehre“ (Herz 1997, S. 86f.).

„Weil man auch hier die notwendigen methodischen Fähigkeiten für diese Arbeitsform nicht einfach als vorhanden voraussetzen kann, wäre deren Entwicklung bereits Teil des gemeinsamen Entwicklungsprozesses von Lehrenden und Lernenden. Vielleicht ließe sich die ja grundsätzlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre auch auf didaktische und methodische Fragen beziehen und auf die Möglichkeit zur Profilierung von Hochschulen und Studiengängen. Diesen Hochschulen und Studiengängen würde dann die individu-

¹⁰ Gemeint sind hier die sich ausweitenden Angebote der einzelnen Institute für Humanistische Psychologie, Beratung, Supervision und Coaching.

¹¹ Einige Hochschulen bieten schon seit langem Aufbaustudiengänge zu verschiedenen Kompetenzen im Bildungs-, Sozial- und Beratungs- und Gesundheitssektor an, die eine stärkere Verschränkung von Selbstexploration und technologischen Qualifikationen erfordern.

elle Profilierung der Lernenden zu einem Programm, das den Entwicklungstendenzen in der Arbeitswelt“ und einer reflexiven Erziehungswissenschaft (F.H.) „und den davon ausgehenden Anforderungen dadurch gerecht wird, daß sie sie im Sinne der Selbstentwicklung der Studierenden zum Tragen bringen“ (ebd., S. 88).

2.3 Entwicklungslinien in der Qualitätssicherung und Modernisierung für sexualitätsbezogene Qualifizierungsgänge an der Hochschule

Entwicklung, Durchführung und erste Auswertung des Nachdiplomkurses „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern durch eine AusbilderInnengruppe des Instituts für Sexualpädagogik von 1999-2002 fiel in die Zeit der gesellschaftlich und institutionell umfassenden Diskussion um eine Verbesserung von Lehre und Lernen in vielen Bildungskontexten in der BRD und international. Die großen Themen dieser fundamentalen Umwälzung sind Qualitätssicherung und -entwicklung durch Flexibilisierung, Internationalisierung, Kompatibilität, lebenslanges Lernen. Es geht darum, qualitätsgeprüfte Bildungsangebote bereit zu stellen, die den sich entwickelnden und verändernden beruflichen Anforderungen angemessen sind. Sexualitätsbezogene Qualifizierung hat eine kurze Geschichte und die modernen Angebote an Aus- und Weiterbildung sind überschaubar und nicht mit einer titelgeschützten Berufsbilddefinition zusammengebunden. Es besteht daher die Möglichkeit, die allgemeine Bildungsentwicklungsdiskussion auf die sich frisch ausgestaltenden sexualitätsbezogenen Qualifizierungsgänge zu beziehen, bzw. deren Gehalt und Gestalt mit Hilfe dieser Diskussionsstränge zu prüfen - hier vor allem in Bezug auf das Projekt des Nachdiplomkurses „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ an der HSA Luzern. Um dies tun zu können, werden in diesem Kapitel in groben Zügen die Tendenzen in der Veränderung von Hochschulbildungsangebot und Hochschulstudiengangskonstruktionen skizziert, vor allem und besonders hinsichtlich des Vorhabens, Bildungsangebote zu modularisieren sowie Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen.

2.3.1 Tendenzen in der Veränderung von Studiengangskonstruktionen

Die Erklärung der Europäischen Bildungsminister zum europäischen Hochschulraum 1999 (vgl. The European Higher Education Area 1999) markieren den Auftakt der großen Veränderung auch der deutschen Hochschulen. Sicherlich als Bestätigung für eine notwendige grundlegende Renovierung des hergebrachten Systems von Lernen und Lehren kann die PISA-Studie und die gesellschaftliche Diskussion ihrer Ergebnisse eingeschätzt werden. Es kann der noch einige Jahre andauernde Erneuerungsprozess der deutschen Hochschulen ohne pathetische Übertreibung als tiefgreifender und beispielloser Umbruch beschrieben werden, der alle Bereiche der Hochschulen einschließt. Es geht bei der stattfindenden Hochschulreform um die qualitativen Fragen der Hochschulausbildung, um Studieninhalte und Studienstruktur. Erklärtes Ziel der Umstrukturierung der Hochschullehre ist es, die Studierenden in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken; Lehre und Studierbarkeit der angebotenen Studiengänge sollen in Relation zur Lebenswirklichkeit der Studierenden stehen. Gleich wichtig scheint der Versuch eines Paradigmenwechsels von der Zentrierung auf das Lehren zur Lernerorientierung im Hochschulalltag.

Organisationsstrukturell meint Modernisierung in der Spätmoderne auf dem Hintergrund intensiver werdenden nationalen und internationalen Wettbewerbs vor allem Modularisierung von Studiengängen und die Einführung gestufter Studienabschlüsse nach angloamerikanischem Vorbild. Die an die Einführung von modularisierten Bachelor- und Master-Studiengängen geknüpften Erwartungen werden vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2000) wie folgt zusammengefasst:

„Das Ziel der Neugestaltung des Studienaufbaus ist dabei meist sehr klar: der Aufbau soll international kompatibel sein, er soll flexibel sein, um Mobilität zu gewährleisten, und er soll durch studienbegleitende Leistungskontrollen ein zügiges Studium ermöglichen“ (S.3).

Hochschulen und ihre Fachbereiche, Bildungsexperten, Bildungspolitik und Wissenschaftsadministration sind aufgerufen, Studienangebote allseits kritisch zu prüfen, bestehenden Reformbedarf zu realisieren und erforderliche Modernisierungsprozesse einzuleiten, um wettbewerbsfähige, effiziente, gehaltreiche und an gesellschaftlichen Bedarfen orientierte Studiensysteme zu konzipieren. Dies um so mehr, als dass zu erwarten steht,

dass staatliche Mittelzuweisungen für alle Hochschulen geringer werden. Da die Dinge in der Entwicklung sind, die Strukturdiskussion nicht zu Ende geführt ist und Neues erprobt wird, können und sollen in der aktuellen Debatte und in dieser Arbeit keine endgültigen Aussagen über die Profile zukünftiger moderner Hochschulstudiumskonstruktion getroffen werden. Sicherlich sollte die Hochschulreform den Studierenden den möglichst unbehinderten Zugang zum vielfältigen deutschen und internationalen Bildungsangebot ermöglichen. Gleichzeitig stehen die Hochschulen vor der Aufgabe konkreter Profilbildung. An ihnen ist es, zu gewährleisten, dass der an einer bestimmten Hochschule erworbene Abschluss kein Flickwerk beliebiger Inhalte und Qualität ist, sondern ein Gütesiegel darstellt, das auf dem Arbeitsmarkt Wert und Gewicht hat - die Hochschule muss sozusagen die Güte ihres „Produktes“ garantieren. Das bedeutet letztlich auch endgültigen Abschied von der Vorstellung kompetenzhierarchischer Bewertung der Hochschularten. Es wird zudem darauf ankommen, den großen Begriff lebenslangen Lernens durch eine neue, durchlässigere Beziehung von Aus- und Weiterbildung konkret zu gestalten.

Für die Bewertung von Nachdiplomstudienangeboten als einer wichtigen Säule im Bildungsangebot von Hochschulen und ihren (assoziierten) Weiterbildungsinstituten spricht der in den letzten Jahren ständig gestiegene Bedarf an Teilzeitstudiengängen, motiviert von finanziellen Gründen, familiärer Gebundenheit oder dem Interesse an berufsbegleitendem Studium. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung berichtete 1998 von einer Erwerbstätigkeit von zwei Drittel aller Studierenden allein zum Zwecke der Studienfinanzierung. Modularisierte Studienstruktur bietet eine gute Voraussetzungen für ein Teilzeitstudium. Kleinere Studieneinheiten und kürzere Studiengänge erleichtern Kombinationen aus Studium und Berufstätigkeit sowie Familienarbeit und vereinfachen die Weiterqualifikation nach einer Phase der Berufstätigkeit.

Das Herzstück der Veränderungen in hochschulverorteten Qualifizierungsangeboten stellt die Modularisierung dar und - als ihre gesellschaftlich aktuell besonders beachtete Ausprägung - die Einführung gestufter Studiengänge. Die Auswirkungen einer so gestalteten Neuordnung von Qualifizierungsangeboten sind vielfältig und fundamental.

2.3.2 Wissensmanagement: Modularisierung und gestufte Studiengänge

Modularisierung ist eine Voraussetzung für gestufte Studiengänge; gestufte Studiengänge sind Modularisierung. Der mancherorts zu vernehmende Enthusiasmus, mit der eine Modernisierung der Hochschule mit Hilfe dieser Zauberinstrumente hergestellt werden soll, lässt daran erinnern, dass Qualitätssicherung nicht durch bloß strukturelle Änderungen erreicht werden kann. Gleichzeitig ist auch der ablehnenden Haltung der Skeptiker entgegenzuhalten, dass in Prozessen von Wissensmanagement Qualitätsfragen nicht originär beantwortet werden. In den nächsten Jahren werden Erprobungen erweisen, welche Formen der Hochschulreform für eine Verbesserung der Lernprozesse hilfreich sind. Im folgenden werden die beiden aktuell wichtigsten Veränderungsmerkmale hochschulischen Lernens erwägend beschrieben, referierend eine Handreichung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengänge (2002), die erste Erfahrungen aus Hochschulprojekterprobungen zusammenfasst und Empfehlungen für die Weiterentwicklung ausspricht.

Modularisierung

Modularisierung im Studium bedeutet zunächst eine Neuorganisation der Studienstruktur. Dabei werden Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen, Übungen, Praktika, Exkursionen oder Seminare zu thematischen Einheiten, den Modulen, zusammengefasst. Maßgeblich für die Zusammensetzung eines Moduls ist die Teilqualifikation, die durch das Absolvieren dieses Moduls erlangt werden soll. Über den organisatorischen Aspekt hinaus geht es also darum, sich auf einen Perspektivwechsel einzulassen, weg vom traditionellen Ansatz „Welche Lehrinhalte will ich vermitteln?“ hin zur Frage, „Welche Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen sein?“. So wird den Erwartungen der meisten Studieninteressierten entsprochen, für berufliche Tätigkeiten qualifiziert statt zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit gezwungen zu werden. Wo möglich könnten dadurch sowohl überflüssig lange Studienzeiten vermieden wie die große Zahl der Studienabbrüche - vor allem in den bislang recht struktur- und differenzierungsarmen Geistes- und Sozialwissenschaften - reduziert werden (vgl. Jahn / Kreckel 1999). Jedoch sollte schon an dieser Stelle davor gewarnt werden, kurze Studiengangsangebote mit der Ausrichtung auf hohe Praxis-

relevanz inhaltlich so zu formieren, dass Problemreflexivität als (erziehungs)wissenschaftliche Kompetenz nicht angefordert und gebildet wird.

Eine modularisierte Studienstruktur unterscheidet sich von der in Diplom- und Magister-Studiengängen vorherrschenden fächerorientierten Studienstruktur. Ein fächerorientiertes Studium besteht aus wenigen Fächern, wobei jedes Fach viele Lehrveranstaltungen umfasst, die über einen Zeitraum von mehreren Jahren absolviert und erst dann im Rahmen einer Fachprüfung abgeschlossen werden. Ein modularisiertes Studium besteht aus vielen Modulen, zu denen jeweils nur wenige Lehrveranstaltungen gehören. Modulprüfungen erfolgen idealer Weise studienbegleitend, d.h. jedes Modul wird direkt nach Abschluss der zum Modul gehörenden Lehrveranstaltungen noch vor Beginn des nächsten Semesters geprüft. Eine modularisierte Studienstruktur kann auch eine hierarchische Gliederung nach sogenannten Meta-, Meso- und Mikromodulen beinhalten. Dabei beschreibt der Begriff Metamodul den gesamten Studiengang, also z.B. einen Bachelor- oder einen Master-Studiengang. Mesomodule sind die einzelnen Studienschwerpunkte bzw. Studienprogramme innerhalb eines Studiengangs, und Mikromodule stellen die eigentlichen Bausteine dar, die die Meso- und Makromodule im Hinblick auf die jeweils angestrebte Gesamtqualifikation mit sinnvoll angeordneten Teilqualifikationen inhaltlich füllen.

Nach Hofmann (2000) hat Modularisierung eine Öffnung und Flexibilisierung der Bildungswege zum Ziel. Die Vorteile liegen in zunehmender Flexibilität für Hochschulen und Studierende, sowie in höherer Transparenz und Effizienz der Studienorganisation. Eine modulare Studienstruktur ermöglicht eine rasche Anpassung von Bildungs- und Qualifikationszielen: Außerdem können zwischen bislang voneinander isolierten Bildungswegen, beispielsweise zwischen verschiedenen Studiengängen oder Hochschularten, Übergänge geschaffen werden. Kritiker vermuten jedoch, dass vor allem Kostengründe die Schnelligkeit motivieren, in der die Umstellung der Studienstruktur angestrebt wird, da vor allem auf eine Studienzeitverkürzung abgezielt wird (vgl. Olbertz 2002, S. 204). Vor allem aber verhindere eine Konzentration der Reformdebatte auf strukturelle Aspekte die Auseinandersetzung über Inhalte und Qualifikationsprofile (vgl. u.a. Erichsen 1996, Lobkowicz 1996 und Brackmann 1998).

Sicher wird für Hochschulen eine gezielte Profilierung immer wichtiger. In Anbetracht zunehmenden Wettbewerbs zwischen Hochschulen und gleichzeitiger Verknappung von

Ressourcen werden manche Hochschulen bestimmte Fachgebiete nicht oder nur noch eingeschränkt anbieten können. Spätestens dann erscheint eine Fokussierung auf vorhandene eigene Stärken und die Kooperation mit Hochschulen, die ein komplementäres Profil aufweisen, sinnvoll. Die Hochschulen können dann ihre speziellen Kompetenzen in der Ausbildung besser zur Geltung bringen und durch Verknüpfung der Kompetenzen auch die Mittel für die Aus- und Weiterbildung wirkungsvoller einsetzen. Profilbildung wird jedoch nicht Marktanpassung, Entwissenschaftlichung durch Pragmatisierung bedeuten können. Gerade aus der Tradition der Disziplinen und der jeweiligen Hochschulen wird sich das gehaltreich speisen müssen, was an Neuentwicklungen und Veränderungen inhaltlich attraktiv zu gestalten ist.

Vorteile bietet die Flexibilisierung der Studienangebote auch hinsichtlich der von vielen Studienrichtungen gewünschten verstärkten Interdisziplinarität und Internationalisierung (vgl. Teichler 1998, S.2). Für die Studierenden schafft Modularisierung bessere Möglichkeiten, sich individuell zu profilieren. Kleinere, flexibel miteinander zu verknüpfende Module ergeben mehr Kombinationsmöglichkeiten als umfangreiche Fächer. Ein modularisiertes Lehrangebot ermöglicht eine gezielte Verknüpfung von Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen. Der mögliche Grad der individuellen Profilierung hängt allerdings vom Grad der Wahlfreiheit innerhalb des Curriculums ab. Darüber hinaus können einzelne Bildungsabschnitte flexibler über die individuelle Lebenszeit verteilt werden. Modularisierte Studienangebote können mit Zeiten der Berufstätigkeit verbunden und zu einem Konzept lebenslangen Lernens verknüpft werden (vgl. Wendt 1998, S. 105ff.). Herauskommen sollte dabei aber ein sinnvolles Ganzes, was Qualifizierungsverbesserung sichert. Das kann dann nicht erreicht werden, wenn auf Grundlegung, Systematik und Ganzheitlichkeit in der Studienangebotskonstruktion verzichtet wird, Module nur horizontal additiv zusammengestellt werden können, weil zersplittert mehr Menge als Güte angeboten wird. Solch eine Veränderung würde schlussendlich zu einem Niveauverlust führen, weil modulare Angebote mit dem Argument, sie wahlersetzbar anbieten zu wollen, tendenziell „nach unten“ angeglichen würden.

Von entscheidender Bedeutung ist also die Definition der Gesamtqualifikation und der Kompetenzen, die im Rahmen eines Studienganges erlangt werden sollen, denn daraus ergeben sich die Teilqualifikationen, die anhand einzelner Module zu erwerben sind. Innerhalb eines Moduls kann die Vermittlung verschiedenster Kompetenzen, auch in Kombina-

tion miteinander, angestrebt werden, wie z.B. Fach-, Methoden-, System- und Sozialkompetenz. Eine weitere Herausforderung liegt darin, eine sinnvolle Aufeinanderfolge von Modulen zu konzipieren und dennoch ein System übertragbarer und flexibel akkumulierbarer Studieneinheiten zu schaffen. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2000) formuliert dieses so: *„Wann und unter welchen Voraussetzungen entsteht aus den vielen Mosaiksteinen ein Gesamtbild, das mehr ist als die Addition seiner Teile?“* (S.3).

Für Modularisierungsprozesse sind nach diesen grundlegenden Orientierungspunkte noch die folgenden Konstruktionsaspekte relevant:

- Zum Prozess der Modularisierung gehört auch die Festlegung des für ein Modul geeigneten Lehr- und Lernumfangs. Es kann entweder eine einheitliche Modulgröße oder eine Spanne an Modulgrößen vorgegeben werden. Da die Rahmenbedingungen aufgrund der unterschiedlichen zu erwerbenden Kompetenzen je nach Studienrichtung verschieden sind, müssen die Vor- und Nachteile der möglichen Modulgrößen sorgfältig gegeneinander abgewogen werden.
- Bisher war es üblich, ein Fach für einen bestimmten Studiengang, mitunter sogar nur für einen bestimmten Studienschwerpunkt innerhalb dieses Studienganges, zu konzipieren. Da Module kompakte, in sich geschlossene thematische Einheiten darstellen, kann bei ihrer Konzipierung von vorneherein bedacht werden, inwiefern sie schwerpunkt- oder studienangabengreifend verwendet werden können. Besonders geeignet für eine vielseitige Verwendung auch in unterschiedlichen Studiengängen sind interdisziplinär gestaltete Module.
- Idealerweise stellt ein Modul eine in sich geschlossene funktionale Einheit dar, die sich möglichst frei mit anderen Modulen kombinieren lässt. Das ist kaum für alle Module realisierbar, weil manche mehr oder weniger spezifische Kenntnisse seitens der Teilnehmenden voraussetzen, die sie sich vorher in anderen Modulen aneignen sollten. Solche von den Lehrenden erwartete Vorkenntnisse müssen transparent dargelegt werden.
- In einem Modul sollte nach Möglichkeit eine Mischung verschiedener Lehrformen (z.B. Vorlesung, Übung, Praxis, Seminar) eingesetzt werden, um die Lernziele eines Moduls optimal erreichen zu können. Wenn an einem Modul verschiedene Lehrende beteiligt sind, sollten sie die Inhalte gemeinsam festlegen und organisatorische Aspekte untereinander abstimmen.

- Module können geblockt, d.h. innerhalb einer definierten Zeitspanne, die kürzer ist als die Vorlesungsperiode, oder ungeblockt, d.h. über den Verlauf eines Semesters abgehalten werden. Das geblockte Lehren und Lernen stellt eine Bereicherung zum herkömmlichen Lehrbetrieb dar und vereinfacht den Einsatz bestimmter Lehr- und Lernformen (z.B. Projektstudien, Laborpraktika). Blocken ist die attraktivste Organisationsform für Fortbildungsangebote an externe Teilnehmer und eine günstige Organisationsform für Lehrbeauftragte, die von außerhalb anreisen müssen.

All diese Anforderungen an Kompositionskunst bedeuten noch viel fehlerbegleitetes Ausprobieren. Gerade für sexualitätsbezogene Qualifizierung an der Hochschule bieten sich jedoch in den Veränderungsprozessen mehr Chancen zur nachhaltigen Verortung als im traditionellen, erstarrten System der Vergangenheit.

Beide hochschulverortete sexualitätsbezogene Qualifizierungsangebote in Merseburg und Luzern sind Metamodule. Sie setzen auf ein abgeschlossenes erziehungswissenschaftliches oder auf Soziale Arbeit bezogenes Hochschulstudium auf und sind im traditionellen Verständnis somit klassische Weiterbildungsangebote. Gleichzeitig sind sie inhaltlich sexualitätsbezogen ausbildungsadäquat - der Tatsache geschuldet, dass sexualitätsbezogene Fachlichkeit für erzieherische und beratende Handlungsfelder bislang im Kontext ordentlichen Hochschulstudiums nicht erworben werden konnte. Beide Qualifizierungsangebote in Merseburg und Luzern trainieren allgemeine Schlüsselkompetenzbereiche auf das Thema Sexualität bezogen mit, verweisen aber auf deren notwendige Weiterqualifizierung an anderen Stellen im Hochschullernen. Das Merseburger Angebot bietet die Möglichkeit, innerhalb des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik den Schwerpunkt „Sexualpädagogik und Familienplanung“ zu wählen. Studierende anderer Fachbereiche haben die Möglichkeit sexualitätsbezogenen Grundlagenstudiums nicht - ein wahrscheinlich kapazitäres Problem, was aber z.B. hinsichtlich einer notwendigen sexualitätsbezogenen Qualifizierung Sozialer Arbeit zur Lösung ansteht. Das Luzerner Angebot bietet die Möglichkeit, den Nachdiplomkurs „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ in den Nachdiplomstudienbereichen „Lösungs- und kompetenzorientierte soziale Arbeit“ und im Fachsegment „Prävention und Gesundheitsförderung“ als Spezialqualifizierung zu wählen. Im Zusammenhang der Weiterentwicklung der Verzahnung von Diplomausbildungen und Weiterbildung kann es möglich werden, das Grundlagenmodul „Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexua-

lität in Pädagogik und Beratung“ als Teilqualifikation im Diplomstudium zu wählen. Für das Absolvieren des Nachdiplomkurses „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ müssen die Studierenden nach dem Grundlagenmodul ein handlungsfeldspezifiziertes Aufbaumodul belegen. Es wird hochschulintern diskutiert, ob der Nachdiplomkurs ein Bestandteil eines Nachdiplomstudiums „Sexualität“ werden könnte und welche Zusatzqualifizierung dazu genommen werden könnten und müssten, um dieses Angebot sinnvoll zu machen. Offen ist auch, wie die notwendige sexualpädagogische Nach- und Grundqualifizierung der LehrerInnen aller Schulformen mit dem Nachdiplomstudium, in seiner Nähe oder in Verbindung mit ihm, angegangen werden könnte.

Die Qualifizierungsangebote in Luzern wie in Merseburg sind nicht nur Module an sich, sondern zudem in sich modularisiert, wobei die Modularisierung in Merseburg auf der Mikroebene denen nützt, die sich für ein sexualitätsbezogenes weiterbildendes Studium entscheiden (Master of Arts for Sex Education and Family Planning oder Sexualpädagogik oder Familienplanungs- und Schwangerschaftsberatung). Die Modularisierung des sexualitätsbezogenen Qualifizierungsangebots in Luzern ermöglicht, dass Studierende, die sich nicht für eine spezialisierte sexualitätsbezogene Qualifizierung entscheiden, Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexualität in Pädagogik und Beratung erwerben können - prinzipiell auch LehrerInnen.

Da es sich an beiden Standorten um „Erstmodularisierungen“ im Zusammenhang von Erprobungsphasen handelt, sind im Verlauf der Weiterentwicklung der Konzeptionierungen auf dem Hintergrund von Evaluation und Auswertung Modifikationen zu erwarten. Für das HSA-Projekt und mit ihm als Beispiel für sexualitätsbezogene Qualifizierungsangebote der Zukunft werden in Kapitel 4 dieser Arbeit Modularisierungsperspektiven diskutiert.

Da beide Angebote vor allem im klassischen Weiterbildungssegment verortet sind, was sich u.a. - in Luzern mehr als in Merseburg - am Blockcharakter der Einzelangebote zeigt, muß im folgenden das Angebot und die Art der Modularisierung zum Ausbildungsinteresse von Hochschulqualifizierungsangeboten ins Verhältnis gesetzt werden. Weiterhin werden im Folgenden die Modularisierungsqualitätsansprüche (der Möglichkeit) von Interdisziplinarität, Flexibilität und internationaler Kompatibilität (siehe auch Kapitel 4) diskutiert.

Modularisierung ist als Begrifflichkeit relativ neu und steht in der Gefahr, inflationär benutzt und als inhaltsentleertes Zauberwort abgenutzt zu werden. Es sei darauf hingewiesen, dass in der Fachdiskussion um die Entwicklung sexualitätsbezogener Qualifizierung in der Linie der Fachgruppe, die an der Entwicklung der ISP-Bildungsangebote, der Vorschläge für ein sexualpädagogisches Hochschulstudium in Kiel und an der Konzeptionierung des HSA-Nachdiplomstudiums beteiligt war, schon Mitte der 90er Jahre über die Notwendigkeit von Grund- und Aufbaustudienangeboten diskutiert wurde. Was heute unter Modularisierung firmieren würde, wurde von Valtl 1995 so vorgeschlagen: Ein Qualifizierungsprogramm

„sollte aufgeteilt werden in Basisinformationen zur Sexualentwicklung für alle künftigen Lehrkräfte und einer vertieften Ausbildung für besonders interessierte Studierende, die später die Funktion von ‘FachbetreuerInnen’ oder ‘MediatorInnen’ der Sexualpädagogik ausüben könnten“ (1995b, S.204).

Die Kieler Projektgruppe fasste im Ergebnis der Modellerfahrungen 1998 zusammen, dass vor allem aufgrund prinzipieller fachlicher Überlegungen die vorgeschlagenen sexualpädagogischen Basisqualifizierungen studiengangübergreifend angeboten werden sollten, inkl. einer (Binnen-)Differenzierung nach Handlungsfeldern. Zumindest an einigen Schwerpunkthochschulen sollte die Möglichkeit eines aufbauenden spezialqualifizierenden Sexualpädagogikstudiums gewährleistet werden, das den jeweiligen Studienordnungen entsprechen muss und daher unterschiedlich konzeptioniert werden sollte. Ein Basisangebot sei als „Grundversorgung“ sicherzustellen und so zu konstruieren, dass es in die jeweiligen Studienordnungen eingepasst werden kann und den unterschiedlichen Bedarfen der Studierenden entspricht. Es sei hier darauf hingewiesen, dass die Flexibilisierungs- und Stufungsvorschläge von der Kieler Gruppe niemals organisationsstrukturell abgelöst von den Kompetenzqualifikationen gemacht wurden, sondern in deutlicher Verbindung zu den Prinzipien lebendigen Lernens aus dem Zusammenhang der Themenzentrierter Interaktion (vgl. Kap. 2.2.):

„Fachwissenschaftlich, didaktisch und historisch begründet sich ein notwendiges Kernangebot von sexualwissenschaftlichen, didaktischen und selbstreflexiven Qualifizierungselementen. Darüberhinaus müssen Lehrende und Studierende über die Möglichkeit von Va-

riationen und Anpassungen an die je konkreten Gegebenheiten der Hochschule, der Fachdisziplin und der Studiengruppen verfügen können“ (Herrath 1998a, S. 208).

Bachelor- und Master-Studiengänge

In einem nach angloamerikanischem Muster gestuften Studiensystem ist der erste zu erreichende akademische Grad ein Bachelor-, der zweite ein Master-Abschluss. Der Bachelor stellt ein grundständiges Studium dar, auf das ein Master-Studium folgen kann. Weltweit gibt es verschiedene Varianten an Bachelor- und Master-Studiengängen, die sich in der inhaltlichen Ausrichtung, in der strukturellen Ausgestaltung, in der Qualität und im Niveau unterscheiden. Bachelor-Studiengänge dauern in der Regel drei bis vier Jahre, Master-Studiengänge sind auf ein bis zwei Jahre ausgelegt. Bachelor- und Master-Studiengänge werden üblicherweise in modularisierter Struktur angeboten.

Mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen stellen sich die deutschen Hochschulen auf die zunehmende Internationalisierung des Bildungswesens ein, die jedoch auch mit anderen Maßnahmen gelingen kann als einer Angleichung an amerikanische Maßstäbe (vgl. Meyer 1999, S. 29ff.). Einstufige Studienangebote mit den Abschlüssen Diplom, Magister oder Staatsexamen werden in vielen Studienrichtungen durch das zweistufige System ergänzt oder ersetzt. Neben der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit sollen durch die gestuften Abschlüsse auch andere (mögliche) Schwächen des bisherigen Systems ausgeräumt werden. So sind z.B. die deutschen HochschulabsolventInnen im internationalen Vergleich beim Eintritt in das Berufsleben deutlich älter als HochschulabsolventInnen aus anderen europäischen Ländern oder den USA. Mit den Bachelor-Studiengängen soll es StudieninteressentInnen nun möglich sein, nach einer relativ kurzen Studienzzeit einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss zu erlangen, der gleichzeitig die Möglichkeit zu einer sofortigen oder an eine Berufsphase anschließenden Weiterqualifizierung bietet. Im Rahmen eines Bachelor-Studienganges sollen grundlegende fachliche und methodische Kompetenzen sowie ein Überblick über die Zusammenhänge der Studienrichtung erworben werden. Außerdem soll der Bachelor auf einen wissenschaftlichen Studienschwerpunkt als exemplarische Vertiefung ausrichten und zusätzliche wissenschaftliche oder schwerpunktübergreifende Qualifikationen vermitteln. Fast alle Erstabschlüsse sollen so auf Schlüsselkompetenzen fußen, bzw. sie mit ausbilden, wie es

das - in 2.2 entfaltete - didaktische Modell der Humanistischen Pädagogik vorschlägt und garantiert. Ein Master-Studiengang führt zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss, der dann erworben werden kann, wenn bereits ein erster berufsqualifizierender Abschluss vorliegt und der zur Promotion berechtigt.

Konsekutive Bachelor- und Master-Studiengänge sind Studiengänge, die inhaltlich aufeinander aufbauen und den Zeitrahmen von zusammen fünf Jahren Regelstudienzeit nicht überschreiten. Solche Studiengänge können auch an unterschiedlichen Hochschulen, Hochschularten und auch nach einer Phase der Berufstätigkeit zwischen erstem und zweiten Abschluss konsekutiv studiert werden. Bei konsekutiven Studienangeboten erfolgt im Master-Studium entweder eine tiefere Spezialisierung innerhalb der gewählten Studienrichtung oder eine interdisziplinäre Weiterqualifikation. Ein nicht-konsekutives Master-Studium bietet die Möglichkeit, beim zweiten berufsqualifizierenden Abschluss eine neue Studienrichtung einzuschlagen.

Die Kombination aus Bachelor- und Master-Studium unterscheidet sich von Diplom- oder herkömmlichen Magisterstudiengängen in mehrfacher Hinsicht:

- Im gestuften System erwirbt der Absolvent zwei verschiedene Abschlussgrade. Bachelor- und Master-Studiengang haben jeweils eine eigene Zielsetzung und die dazugehörigen Lehrangebote sollten demzufolge unterschiedlich ausgerichtet sein.
- Die gestuften Studiengänge werden in modularisierter Form angeboten. Modularisierung und konsequente Stufung ermöglichen neue Kombinationen und Schwerpunktsetzungen.
- Die Schnittstelle zum Master-Studium bietet eine im Diplom- oder Magisterstudium nicht vorhandene Einstiegsmöglichkeit für Studieninteressierte aus anderen Hochschulsystemen oder Studienrichtungen. Studierende deutscher Hochschulen können die Schnittstelle für ein Master-Studium im Ausland nutzen.

Durch gestufte Studiengänge erweitert sich für Studierende die Möglichkeit, die Ausbildung nach eigenen Zielvorstellungen flexibel zu gestalten. Nach dem Bachelor-Studium haben die Absolventen die Möglichkeit, direkt in das Berufsleben einzusteigen oder sich mit einem Master-Studium weiter zu qualifizieren. Diese Art der Weiterqualifikation kann auch nach einer zwischenzeitlichen Phase der Berufstätigkeit oder bei Vorhandensein entsprechender Angebote berufsbegleitend auf Teilzeitbasis erfolgen. Möglich ist der Einstieg in ein konsekutives Master-Programm, das heißt, es wird die gleiche Studienrichtung ge-

wählt wie im Bachelor. Alternativ kann ein Master-Studium in einer anderen Studienrichtung erfolgen (spezialisiert oder interdisziplinär). Bachelor-Absolventen sind jünger als bisherige Bewerber aus Diplom- oder Magisterstudiengängen und können frühzeitig gemäß den betrieblichen Anforderungen ins Unternehmen eingebunden werden. Für eine Weiterqualifikation ihrer Mitarbeiter im Sinne des lebenslangen Lernens werden Unternehmen in Zukunft verstärkt modulare Bildungsangebote der Hochschulen nutzen können. Jedoch besteht auch die Gefahr, dass Selektion vornehmlicher Effekt der Zweistufigkeit von Studiengängen ist und dass eine Bachelorausbildung das Stigma der Zweitklassigkeit, des Versagens gar erhält, mit der „Misserfolg zertifiziert“ wird (vgl. Olbertz 2002, S. 212).

Der Internationalisierungsprozess macht jedoch eine Anpassung deutscher Studienangebote an internationale Modelle unausweichlich, ohne sich dadurch automatisch den Status eines wissenschaftlichen Entwicklungslandes zuzuschreiben. Die Einführung des gestuften Studiensystems und die Modularisierung der Lehre sind Möglichkeiten, wie Hochschulen auf die Globalisierungsprozesse, auf die Herausforderung einer sich immer rascher ändernden Welt des Wissens sowie auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens reagieren können, wenn inhaltliche Aufmerksamkeit und kritische Reflexion der Erprobungsphase unter Beteiligung aller Gruppen des Bildungssystems geschehen.

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist beschlossen. Sexualitätsbezogene Qualifizierungsangebote müssen sich somit auch an diesen Studiengangmodernisierungen orientieren und sich zu ihnen verhalten. Das ist, wie schon gesagt, keine rein strukturell-organisatorische Aufgabe, sondern eine der Qualitätssicherung, wie es der Vorsitzende des Wissenschaftsrats zur Zukunft der Ausbildung an deutschen Hochschulen formuliert:

„Kluge Hochschulen kleben nicht nur ein neues Etikett auf das alte Angebot, sondern erneuern das Studium inhaltlich und strukturell. Das betrifft die Lehrinhalte und ihre didaktische Umsetzung ebenso wie die Befähigung zur Kommunikation, Moderation, Wissensselektion oder Präsentation. Solche Schlüsselqualifikationen, die in jeder Führungsposition gebraucht werden, müssen eine zentrale Rolle spielen. Da ist noch sehr viel Engagement von Seiten der Hochschulen nötig“ (Karl M. Einhäupl in einem Focus-Interview vom 18.7.2002).

So ist auch der Referenzrahmen für Bachelor-/ Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge zu lesen, der vom mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Dezember 1998 eingerichteten Akkreditierungsrat im Juni 2001 verfasst wurde. Der Rat erwartet von den neuen Studiengängen die Erhöhung der internationalen Attraktivität von Studienangeboten, eine Beteiligung an der Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens durch Verkürzung von Studienzeiten und größerer Anteile späterer und/oder berufsbegleitender Qualifikationsabschnitte in der individuellen Gesamtqualifizierung, eine Angleichung der Lernangebote an die Anforderungen der Praxis bei gleichzeitiger Qualitätssicherung, eine tendenzielle Auflösung der Hochschulartdifferenzierung zugunsten der Entwicklung inhaltlicher Profile der Hochschulen, Innovationen im Studienangebot, Orientierung an Niveaus statt an Rahmenprüfungsordnungen und eine Problematisierung der apodiktischen Unterscheidung zwischen anwendungsorientierten und theorieorientierten Studiengängen hin zu Tendenzäußerungen („*stärker*“ anwendungs- bzw. theorieorientiert).

Der Akkreditierungsrat äußert sich im Wissen um die Notwendigkeit einer prozessbegleitenden Diskussion der Entwicklungsbeteiligten um die Sicherung von Qualität, Flexibilität, Interdisziplinarität, Praxisorientierung und Theoriefundierung. Er tut das im Bewusstsein, dass die Diskussion neuer Hochschulgänge *eine* Dimension der verbessernden Erneuerung der Hochschulen darstellt. (Nicht nur) für den Bereich sexualitätsbezogener Qualifizierungsangebote ist der Hinweis auf die Bedeutung weiterbildenden Studiums relevant:

„Im Hinblick auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sind in steigendem Maße Angebote für ein weiterbildendes Studium mit akademischem Abschluss zu erwarten, die grundsätzlich den gleichen akademischen Standards wie die grundständigen Studiengänge zu entsprechen haben. Dennoch müssen hier im Zusammenwirken mit den Abnehmern, d.h. insbesondere mit der Berufspraxis, Maßstäbe und Kriterien diskutiert und modifiziert, gegebenenfalls auch neu entwickelt werden“ (Akkreditierungsrat 2001).

In den nächsten Jahren wird es darauf ankommen, Erfahrungen mit Konstruktion und Akzeptanz von Bachelor- und Masterstudiengängen und anderen Modularisierungsstrukturen zu sammeln. Ein Kennzeichen der gegenwärtigen Diskurslage ist, dass es möglich ist, ja erwartet wird, diese Erfahrungen tatsächlich abzuwarten und in der Umgestaltung der Hochschule selbst flexibel zu bleiben. Selbstverständlich kann gerade die Arbeitsmarktakzeptanz der gestuften Abschlüsse noch nicht eingeschätzt werden, da gestufte Studiengän-

ge in Deutschland erst nach Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes von 1998 eingeführt wurden und bisher kaum AbsolventInnen aus diesen Studiengängen hervorgegangen sind. Die Zukunftsfähigkeit der neuen Studienangebote wird davon abhängen, dass in sorgfältigen Planungsprozessen alle wichtigen Aspekte einer Studienreform berücksichtigt werden. Die Strukturkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erklärt sich entsprechend - im Hinweis auf die Möglichkeit, auch innerhalb des herkömmlichen Studienangebots Internationalisierung und Flexibilisierung zu verwirklichen - für eine parallele Veranstaltung alter und neuer Studiengangsstrukturen,

„für eine gezielte Entwicklung und Erprobung innovativer Studiengangskonzepte mit den Abschlüssen BA bzw. MA im Fach Erziehungswissenschaft in Modellversuchen unter geeigneten Rahmenbedingungen einzutreten. Eine flächendeckende Einführung ohne spezifische Prüfung erscheint dagegen derzeit nicht ratsam“ (DGFE 1999, S.2).

Welche Konstruktionsperspektiven sich für sexualitätsbezogene Qualifizierungsangebote im Hochschulkontext gerade auf der Folie der Umstrukturierungsanstrengungen hin zu Bachelor- und Masterstudiengängen ergeben - konkret in der Gestalt eines Nachdiplomstudiums, wie es von der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern angeboten ist - wird im Verlauf der Arbeit diskutiert und vor allem in Kap. 4.1 vorläufig resumiert.

2.3.3 Qualitätskriterien für sexualitätsbezogene Qualifizierungsgänge an der Hochschule

Die Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich konnte nicht überraschen, war doch die Kritik an der traditionellen Konzeptionierung von (Hochschul-)Studium, an längst als zu starr „geschlossen“, praxisfern und innovationsresistent identifizierten Curricula von grundständigen Lehrangeboten in den klassischen Ausbildungssettings nicht neu (vgl. u.a. Arnold / Schüßler 1998, S. 49ff.).

Die interdisziplinär zusammengesetzte Praxisforschungsgruppe zum Bund-Länderprojekt „Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung“ an der Christian Albrechts-Universität zu Kiel entwickelte und erprobte schon 1994-1997 modellhaft, wie in der universitären Erstausbildung zu pädagogisch relevanten Berufen eine hinreichende sexualpädagogische Qua-

lifizierung ermöglicht werden kann. Auf diesen Entwicklungslinien fußen die beiden hochschulverorteten Qualifizierungsprojekte im deutschsprachigen Raum an der Fachhochschule Merseburg und an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern. Wesentliche Aspekte der Qualitätssicherungsdiskussion im Hinblick auf die Modernisierung der Hochschulbildungsangebote findet sich hier in seinen Grundfiguren wieder. Zum Beleg dafür und weil es die Gestaltung des Nachdiplomstudiengangs fundamental mitgeprägt hat, sollen im folgenden für einige zentrale Qualitätsmerkmale für zukünftige Hochschulqualifizierungsgänge die Grundaussagen des Kieler Forschungsberichtes übernommen und aktualisiert werden. Dabei werden auch die Grenzen der damaligen Befunde benannt, die sich notwendig dadurch ergaben, dass damals noch keine grundlegende Veränderung im Gesamtrahmen der Studienbedingungen, vor allem der Studiumskonstruktionen zu erwarten war.

„Insgesamt kommt es darauf an, dass die Diskussion um das Für und Wider gestufter Studiengänge nicht auf strukturelle Veränderungen reduziert wird, sondern die Qualität von Hochschulstudiengängen im Vordergrund des Interesses steht“ (Olbertz 2002, S. 212).

Der hier verwendete Qualitätsbegriff bezieht neben den zu erzielenden Lernleistungen Bildungsziele wie Persönlichkeitsentwicklung, Konflikt- und Empathiefähigkeit, Selbstbestimmung in Verantwortung mit ein, immer auch bezogen auf den konkreten Bildungsgegenstand - hier das professionelle Handeln zum Thema Sexualität - der dezidierte Qualitätsmerkmale aufgibt: Dem Wesen des Sexuellen und seiner Wirkphänomene in gelebtem Leben angemessen zu handeln, was sich in den geforderten Kompetenzentfaltungen durchdekliniert (vgl. Kap. 3.2). Qualität zeigt sich in der Beachtung der Interessen der AdressatInnen von Hochschulbildung, der AdressatInnen der zukünftigen Klientel, der zukünftigen Anstellungsträger der Qualifizierten und der Gesellschaft im allgemeinen gleichermaßen - in einem Prozess der von Unsicherheiten, Beweglichkeit, zeitweiligem Ungleichgewicht und Interpretation gekennzeichneten Aushandlung. Das ist umso schwieriger, als eine

„empirische Aufklärung existierender professioneller Standards, die für die Qualität pädagogischer Prozesse (und von Bildungsprozessen allgemein, F.H.) stehen“ (Dewe / Galläer 2002, S. 177)

genauso aussteht wie

“die systematische Zusammenführung der aus außerwissenschaftlichen Kontexten heraus formulierten Erwartungen an die Qualität von Schule, Sozialer Arbeit und Weiterbildung und den erziehungswissenschaftlich fundierten Wissensbeständen, Konzepten und Methoden pädagogischer Praxis“ (ebd.).

Qualitätsbestimmung im erziehungswissenschaftlichen Hochschulstudium im allgemeinen und in sexualitätsbezogener Professionalisierung im besonderen sieht sich also verwiesen auf die

„Herausarbeitung der letztlich gegenüber einseitigen Effektivitätssteigerungen sperrigen Eigenlogik pädagogischer Handlungsvollzüge und die Profilierung handlungsfeldspezifischer Effizienz- und Effektivitätskriterien“ (ebd., S. 177).

Für sexualitätsbezogene Qualifizierung trägt diese Arbeit dazu bei, einen Qualitätsbegriff umreißen zu können. Im folgenden werden einige bedeutende Qualitätsmerkmale diskutiert.

Qualitätskriterienbündel Vielgestaltigkeit / Differenzierung / Flexibilität

Wie alt die Skepsis gegenüber monolithischen Erwachsenenbildungs-Rahmenrichtlinien in der Fachdiskussion ist, zeigt ein Blick auf die fachtheoretische Curriculumsdiskussion in der Erwachsenenbildungsdidaktik deutlich. Siebert (1974) stellt in „Curricula für die Erwachsenenbildung“ zusammenfassend fest: Der

„Überblick über unterschiedliche Curriculumstrategien läßt erkennen, daß eine geschlossene Theorie und einheitliche Verfahrensweisen der Curriculumentwicklung noch nicht vorhanden, vielleicht auch nicht möglich und wünschenswert sind“ (S. 77).

Siebert erkennt schließlich als einen wichtigen Mangel in bisherigen Curriculumentwicklungen, dass die Perspektive der Bildungsklientel vernachlässigt wurde:

„Als weiteres Ergebnis der bisherigen Curriculumentwicklung kann man feststellen, daß von den drei möglichen Informationsquellen und Ansätzen - Curriculumentwicklungen von der Kultur und Wissenschaft aus, von den Anforderungen der Gesellschaft aus, von den Bedürfnissen des Adressaten aus - die letzte Möglichkeit bisher am stärksten vernachlässigt wurde (...) Eine solche Vernachlässigung der subjektiven Bildungsbedürfnisse ist gerade mit fundamentalen Prinzipien der Erwachsenenbildung nicht zu vereinbaren und zwar nicht nur wegen der vielzitierten scheinbaren Freiwilligkeit der Teilnahme, sondern vor allem angesichts der Forderung nach Selbstbestimmung der Lernenden“ (ebd., S. 79).

Alle drei Projekte sexualpädagogischer Hochschulqualifizierung in Kiel, Merseburg und Luzern legten auf Grund dieser Einsicht großen Wert auf Evaluation, Auswertung und detaillierte Befragungen der Teilnehmenden der Qualifizierungsangebote sowohl vor wie nach den einzelnen Veranstaltungen, Modulen und Qualifizierungsblöcken, um die differenzierten Interessen der Teilnehmenden möglichst optimal mit den Planungen und Strukturvorgaben der die Bildungsgänge konstruierenden Fachgruppen zusammenzubringen. Notwendig müssen sich Studiengangskonstruktionsvorgänge, die solcherlei Einbezug der AdressatInneninteressen nicht nur auf Fußnoten und Anhänge ihrer Konzeptionsvorschläge reduzieren wollen, als flexibel erweisen und Vielgestaltigkeit im Qualifizierungsangebot anbieten. Das ist effektiv mühsam und arbeitsintensiv für die veranstaltenden Leitenden und Konstrukteure der Qualifizierungsangebote und wird leichter in Erklärungen geschrieben als dann auch tatsächlich verwirklicht, in dem die Beeinflussungsmacht der Lehrenden gegenüber den Studierenden - gerade auch bei anstehenden Bewertungsakten - bewusst zurückgehalten wird.

Die Aussagen des Kieler Projektberichtes waren hinsichtlich der Grundlinie curricularen Konstruktionsprämissen jedenfalls unmissverständlich:

„In Anbetracht der vorfindlichen Lage der Sexualpädagogik an den Hochschulen, die sich durch oft lediglich singuläre Angebote ohne strukturelle Verankerung im Disziplinenkanon kennzeichnet, in Anerkennung der Autonomie der Lehrenden und aufgrund der Bedeutung flexibler Anpassung eines sexualpädagogischen Studienangebots an die je konkrete Hochschulsituation, erscheint die Vorgabe eines allgemeinverbindlichen curricularen Systems unangemessen. In der aktuellen Situation ist daher ein vielgliedriger Vorschlag, Sexualpä-

dagogik im erziehungswissenschaftlichen Studium zu implementieren, der Entwicklungsdynamik förderlicher“ (Herrath 1998a, S. 193).

„Ein geschlossenes Curriculum (...) verbietet sich durch die disparaten Erfordernisse der Handlungsfelder und die sehr unterschiedlichen normativen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen an den Hochschulen, an denen sexualpädagogische Qualifizierungselemente eingefügt werden könnten. Die didaktisch-methodische Orientierung an der humanistischen Pädagogik macht schließlich eine Kritik am Curriculumbegriff selbst nötig, der in seiner verschulten Strenge nicht die Beweglichkeit enthält, die die Beachtung der vielfältigen Planungsdimensionen sexualpädagogischer Studiumskonzeptionen ausmacht. Im Gegensatz zur Antragsformulierung verwendet die Projektgruppe also den Begriff der ‚Konzeption‘ anstelle des Begriffs ‚Curriculum‘“ (ebd. S. 194).

Dass Vielgestaltigkeit, Differenzierung und Flexibilität keine Synonyme für Beliebigkeit im wissenschaftlichen Studienangebot sind, erklärte die Kieler Projektgruppe ebenso deutlich:

„Jedwedes konkret gestaltetes sexualpädagogisches Studienangebot sollte als unverzichtbare Elemente - wenn auch in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlicher Intensität - sexualwissenschaftliche wie didaktische Angebote mit sich führen und Gelegenheit zu geleiteter Selbstreflexion bieten“ (ebd. S. 195).

Das entspricht den Prämissen der Konzeption des Luzerner Qualifizierungsangebots (vgl. Kap. 3). Da jedoch die Kieler Konstruktion noch vor allem auf ein Konzept eines Master-ähnlichen sexualpädagogischen Schwerpunktstudiums für Studierende des Diplomstudiengangs Pädagogik setzte und tendenziell zu hohe quantitative Ansprüche an das Volumen eines sexualpädagogischen Basisstudiums stellte (Bachelor-Umfang), blieb die angebotene Flexibilität begrenzt. Die Kieler Projektgruppe traute sich zudem nicht recht, die Weiterbildungserfahrungen aus sexualpädagogischen Fortbildungsgängen konsequent mit der traditionellen Gestalt universitärer Lehre zu konfrontieren und also z.B. Angebote für ausgebildete PädagogInnen oder in den Bereichen sozialer Beratung Tätigen mitzudenken und dadurch zu einem Gesamtsystem differenzierter, vielgestaltiger Angebotseinheiten im Sinne des Konzepts lebenslangen Lernens zu finden. Erst der Auftrag durch eine den Berufsanforderungen, Lebenswelten und Innovationsideen zugewandte Hochschule zwang zur

konsequenter Weiterentwicklung eines sexualitätsbezogenen Qualifizierungsangebots hin zur Marktorientierung und Anpassung an die Ressourcen der potenziellen Teilnehmenden. Das war ein Glücksfall, denn auch nach der Anweisung zur prinzipiellen Realisierung der momentan stattfindenden Studienreform agierten manche Hochschulen eher skeptisch-verhalten:

„Die Umsetzung einer Studienreform kann durch Skepsis und Ablehnung erheblich erschwert werden. Für die Stufung sehen manche Hochschulen insofern keine Notwendigkeit, da Fachhochschulen bereits kurze Studiengänge mit zum Beispiel sechs Studien- plus zwei Praxissemestern anbieten. Andere sehen in der Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland eher ein Risiko als eine Chance, besonders wenn sie auf die Zukunfts- und internationalen Wettbewerbsfähigkeit der traditionellen deutschen Hochschulabschlüsse vertrauen. Die kritische Haltung mag zum Teil aber auch auf den mit Reformen grundsätzlich verbundenen zusätzlichen Arbeitsaufwand zurückzuführen sein“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002, S. 24).

Durch die Reformoffenheit der HSA Luzern und seiner Weiterbildungsabteilung wurde zudem nicht gestattet, ein bestehendes Qualifizierungskonzept einfach nur umzuetikettieren. Deziert verlangte die HSA vom zur Konzeptionierung beauftragten Fachinstitut, ein hinreichendes Qualifizierungsprogramm für ein berufsbegleitendes Angebot zu entwerfen, das eine sexualitätsbezogene Grundqualifikation und zudem eine Spezialqualifizierung für drei bis vier große Handlungsfeldbereiche anbietet und in den Phasen der erprobenden Durchführung den evaluativ festgestellten Bedarfen und Auswertungen der beteiligten Gruppen entsprechend ständig modifiziert werden kann. Es ist sehr die Frage, ob eine starre Umfüllung bisheriger sexualpädagogischer Qualifizierungsgänge in die organisatorischen Vorgaben von Bachelor und Master bedarfsgerecht ist.

Qualitätskriterium Verbindung von Theorie und Praxis

Oft führte in der Vergangenheit in der Auseinandersetzung um sowohl den Anforderungen des Lerngegenstandes wie auch der Lerngruppe und den beruflichen Praxisanforderungen angemessene Qualifizierungsangebote das Interesse an praxisorientierten Konzeptionen zum Argwohn, dies würde auf Kosten wissenschaftlichen Niveaus und vor allem theoreti-

scher Qualität geschehen. Im Feld sexualpädagogischer Studienangebotskonzeption jedoch diskutierte das Kieler Projekt zum Verhältnis von Handlungs- zur Reflexionskompetenzqualifizierung für die Folgeprojekte in Merseburg und Luzern richtungsweisend. Das Kieler Projektteam entschied sich begründet für die vorrangige Entwicklung und Förderung von Reflexionskompetenz als Hauptintention in den Qualifizierungsbemühungen. Es war sich dabei bewusst, dass sich Reflexionskompetenz jedoch nicht ohne Rückkoppelung zu sexualerzieherischem Handeln bilden kann. Im Fachdiskurs wurde diese Orientierung zwar nicht kritisiert, jedoch eine subtile Vernachlässigung der Entwicklung von Handlungskompetenz durch die Projektgruppe beargwöhnt, auch in der Vermutung, dass die Bedeutung von Handlungskompetenz im Projekt geringgeschätzt würde - auf dem Hintergrund einer womöglichen „akademistischen“ Grundhaltung, die den dialektischen Bezug zum sexualerzieherischen Alltagshandeln verlöre. Zumindest wurde die Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung von Reflexionskompetenz als rein artifiziell bezeichnet, da Reflexions- und Handlungskompetenz nur zusammengedacht werden könnten. Auch gab es Befürchtungen, nicht im wissenschaftlichen Studium qualifizierte sexualpädagogisch Tätige könnten wegen der Betonung von Reflexionskompetenz der Verantwortungs-, Gedanken- und Theorielosigkeit geziehen werden. Limmer formulierte in ihrem Plenumsbeitrag bei der Merseburger Fachtagung als Mitarbeiterin im Projekt zur Entwicklung und Erprobung einer sexualpädagogischen Jahresfortbildung für PädagogInnen in Schleswig-Holstein:

„Als Ziele einer emanzipatorischen Sexualpädagogik haben wir für uns formuliert: Reflexionskompetenz verbessern und Handlungskompetenz erhöhen. Diese beiden Hauptziele sehen wir in einem unmittelbaren Zusammenhang und nicht alternativ, da nach unserem Verständnis sexualpädagogische Handlungskompetenz auf Selbstreflexion beruhen muß“ (1997, S. 83).

Die von der Kieler Projektgruppe gemeinte Reflexionskompetenz bezog sich jedoch keineswegs nur auf Selbstreflexion, sondern auch auf thematische Zusammenhänge und die didaktische Reflexion. Ein fundiertes Studium der Sexualpädagogik muss darauf abzielen, die fachkompetent begründete Ziel-, besser noch Wertentscheidung der Wahl der Handlungsmaßnahmen zugrunde zu legen. Die Kieler Projektgruppe sah strukturell eine weit größere Gefahr in kurzgreifenden, „Werkzeugkisten präsentierenden“ Methodenvermittlungen als in vermeintlich Alltagshandeln ignorierenden Zielreflexionen. Selbstverständlich müssen Sexualpädagogik Studierende an die Bedingungen, Fragestellungen und Prob-

leme sexualerzieherischer Praxis herangeführt werden. Das ist aber nicht durch eine Überschätzung von „Didaktik-Kompletts“ gewährleistet sondern eher verstellt. Die Kieler Projektgruppe hielt für das Hochschulstudium der Sexualpädagogik - gerade auch bezogen auf die LehrerInnenausbildung - bei aller gebotenen Zusammenschau der Kompetenzbereiche eine bewußte Akzentuierung auf die Förderung von Reflexionskompetenz für richtig und nützlich. Zudem sollte auch im Fortbildungskontext reflexiv-analytisches Arbeiten bestimmte Probleme des beruflichen Alltags bearbeiten helfen, um die Professionalität zu erhöhen. Solche Angebote erfordern von den Leitungskräften sowohl Theorie- und Reflexionskompetenz als auch Feldkompetenz, damit eine Verbesserung der Qualität des beruflichen Arbeitens erzielt werden kann. Gerade die von der Projektgruppe befragten PraxisvertreterInnen hatten als sexualpädagogische Studieninhalte die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und eine gründliche Selbstreflexion deutlich gegenüber Methodenkenntnis präferiert und erwarteten von der Ausformung eines praxisnützlichen sexualpädagogischen Studiums eine Schwerpunktsetzung auf „biografische Reflexion“ und „Reflexion der eigenen Werthaltungen“ (vgl. Herrath 1998a, S. 234ff.).

Im Focus der Auseinandersetzung um die Schwerpunktsetzung in der Kompetenzqualifizierung spiegelt sich jedoch lediglich die Auseinandersetzung um ein angemessenes Verhältnis von Theorie und Praxis. Im Lichte der allgemeinen Diskussion um die Modernisierung institutionellen Lernens zeigt die Kieler Projektdiskussion, dass die Sorge um eine praktizistische, womöglich theoriefeindliche Konsequenz bei der stärkeren Beachtung der Anforderungen der Berufspraxis - jedenfalls in der Diskussion um sexualpädagogische Qualifizierungsgänge - keine Nahrung erhält. Die Kieler Studierenden reklamierten wie erwartet einen starken Praxisbezug der Studienangebote - eine Erfahrung, die die Projektgruppe nicht allein machte:

„In den letzten Jahren wünschen die Studierenden viel mehr Praxisvorbereitung und sogar Tips für den Unterricht, als ich für sinnvoll halte“ (Glück 1997, S.134).

Die Motive für das geäußerte Bedürfnis nach Praxisrelevanz von Qualifizierungsangeboten waren und sind wahrscheinlich vielfältig: Es stellte die Reklamation der Nützlichkeit von Studieninhalten dar, indizierte ein Unwohlsein mit der vorgefundenen didaktischen Monokultur auch thematisch wenig innovativer Hochschullehrender und bildete sich sicherlich auch durch ein gewisses Maß an Theoriefeindlichkeit auf Seiten der Lernenden. Dazu

kommt das Interesse an einer Verbesserung der Chancen zur Berufstätigkeit bzw. der Stabilisierung der Kompetenz in beruflichem Tun. Das Kieler Projekt konzipierte sexualpädagogische Qualifizierung propädeutisch für Menschen vor einer ersten Berufstätigkeit. Sie musste gegenüber den Studierenden Fehleinschätzungen korrigieren, was ein universitäres Studium im Hinblick auf eine spätere sexualerzieherische Praxis vermag und aufzeigen, welche Gefahren sich in der Überschätzung der Möglichkeiten der Praxisvorbereitung durch das Studium verbergen. Würde Hochschule mit relativ kurzen Praktikumsspannen für die unmittelbare sexualpädagogische Praxis qualifizieren wollen, könnten gerade in einem so sensiblen Feld wie der sexualitätsbezogenen Beratung und Erziehung Probleme auftreten. Kinder und Jugendlichen würden möglicherweise eher zu Versuchsobjekten gemacht, da gerade Sexualerziehung Kompetenzen voraussetzt, die erst im Verlauf der Berufspraxis erworben werden können (vgl. Hunfeld / Wrede 1990, S. 232). Würden Lehrende so tun, als könne die Hochschule der Ort sein, wo die Aufgaben und Probleme der Praxis „erledigt“ werden könnten, würde dies Illusionen über das Gelernte schaffen wie über das, was im Handlungsfeld noch zu lernen ansteht. Nebenbei wären die Fähigkeiten und Erkenntnisse diskreditiert, die erst in der Praxis erworben werden *können*. Den Studierenden war also deutlich zu machen, dass wissenschaftliches Wissen keine gelingende Handlungspraxis garantieren und es nicht gelingen kann, einen wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker auszubilden. Thiersch bezeichnet die doppelte Anforderung von wissenschaftlicher Ausbildung und Berufsvorbereitung als *„kontrollierte Schizophrenie“* (1992, S. 213), die ausgehalten werden müsse. Die Studierenden merkten in Entgegnung zu diesen Erklärungen an, dass sie manche theoretische Fragen nicht entscheiden könnten, da ihnen die Praxis zur Überprüfung und Entscheidung fehle. Das ist einerseits sicher richtig und weist auf die Beschränktheit der Möglichkeit theoretischer Diskurse hin, andererseits war im Projektverlauf eine gewisse Unfähigkeit bei den Studierenden unverkennbar, theoretisch zu arbeiten.

Hochschulstudium ist wesenhaft der Praxis vorgängig, wenn auch auf sie bezogen und auch - manchmal - in Realkontakt mit ihr. Die Konstruktion einer sexualitätsbezogenen Qualifizierung kann andererseits nicht gelingen ohne die Befreundung mit der späteren Praxis. Auch das Interesse, die theoretischen Herausforderungen in ihrer Praxisrelevanz begründet zu sehen, ist legitim. Dass Praxis nur sehr begrenzt in eine Hochschule hineinreichen kann, ist aber nicht nur ein Mangel: Die tätigen SexualpädagogInnen und BeraterInnen klagen fast ausnahmslos über das Fehlen von Reflexionsräumen und Gelegenheiten

für inhaltliche Debatten und kollegialen Austausch sowie ihr Gefangensein in routiniert-monotonem Praktizismus.

Viele Anteile der Reflexion zum angemessenen Verhältnis von Theorie und Praxis in sexualitätsbezogenen Qualifizierungen zu Zeiten des Kieler Projekts gelten weiterhin als konzeptionsleitend. Da es sich bei der Projektgastgeberin um eine recht klassische Universität handelte, war die Dringlichkeit der Debatte sicherlich auch durch das Interesse gebildet, universitäres Niveau in Gestalt von theorieorientierter Wissenschaftlichkeit vom Studiendesign „bloß“ praxisorientierter Berufsvorbereitung abzugrenzen. Dieses Problem hatte die Luzerner Auftraggeberin nicht und zwar nicht auf Grund eines Habitus' von bewusstlosem Praktizismus, sondern aufgrund einer langen Tradition theoriebewusster Hochschultätigkeit ohne Praxisabkoppelung. Auch in der aktuellen Hochschulreformdebatte scheint Praxisorientierung nicht mehr der Geruch von mangelnder Wissenschaftlichkeit anzuhaften. Das entspannt die Konzeptionsdiskussion im Segment Theorie-Praxis-Verhältnis deutlich. Für die Luzerner Qualifizierung wird die Praxisorientierung des Angebots gewährleistet durch die Aufnahme der aktuellen Sexualitäts-, Sexualpädagogik- und Kulturdiskurse von Seiten der Lehrenden in die thematische Gestaltung der Module, durch die didaktische, den unterschiedlichen Handlungsanforderungen der Praxisfelder angemessene Vielfalt in der Seminargestaltung, durch ein hinreichendes Lernangebot in der Praxis der Seminare (z.B. durch verantwortliche Teilleitung oder vorstellende Anwendung verschiedener Vermittlungsmethoden und durch die Anbindung an andere Handlungsmodalitäten außerhalb des sexualitätsbezogenen Qualifizierungsangebots. Dies empfiehlt auch so die Bund-Länder-Kommission - augenscheinlich in Kritik bisheriger universitärer Qualifizierungspraxis:

„Vor allem an Universitäten sollten mehr anwendungsbezogene Lehrformen und Anschauungsbeispiele aus der Praxis in die Lehre eingebracht werden als bisher. Problemlösungskompetenz für den späteren Beruf setzt voraus, dass auch praxisrelevante Themen während des Studiums intensiv behandelt werden. Manche Module eignen sich besonders für eine projektorientierte Herangehensweise. Anwendungsbezug lässt sich z.B. im Rahmen bestehender Lehrveranstaltungen durch entsprechende Themenauswahl, Problem- und Aufgabenstellungen, Lehrformen oder Einbeziehung von Gastdozenten aus der Praxis herstellen. Zur Festigung des theoretisch Gelernten sollten mehr Übungselemente und praktische Tätigkeiten im Labor, im Feld oder am PC ins Studium integriert werden. Unter Umständen

kann es notwendig sein, den wissenschaftlich-methodisch vertiefenden Lehrstoff zugunsten solcher Lehrformen zu reduzieren“ (2002, S.31).

Eine offene Frage bleibt, ob und welche Form von Praktikum in welchem Volumen in ein sexualitätsbezogenes Studium zu integrieren ist. Die Bund-Länder-Kommission erwägt, für die zukünftige Berufsqualifizierung an den Hochschulen die Absolvierung mehrmonatiger, berufsorientierter Praktika außerhalb der Hochschule verpflichtend vorzugeben, was womöglich mit dem Interesse eines kurzen Studienangebots kollidiert. Fragmentierte Praktika jedoch werden sehr selten vom Berufsfeld angeboten und die Kritik an kurzen Praxisexpe-
ditionen wurde gerade entfaltet. Praxisorientierung kann kreativ nach den Erfahrungen aller sexualpädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen der letzten Jahre durch die Aufgabenstellung geschehen, Praxisprojekte inhaltlich und didaktisch begründet für verschiedene Handlungssettings zu entwickeln; daneben können verschiedene Praktikumsmöglichkeiten und Praxishospitationen stehen, ohne dass eine Entscheidung für nur eine Art des Praxisprojektes / Praktikums gefällt werden müsste. In der Diskussion um Maßstäbe sind sicherlich Maßnahmen der betreuenden Unterstützung und Qualitätssicherung von Seiten der Lehrenden festzulegen, die womöglich in Anbindung zu und in Absprache mit den jeweiligen Praxisstellen geschehen sollte.

Qualitätskriterium Interdisziplinarität

Hinsichtlich der disziplinären Verortung sexualitätsfokussierter Qualifizierungsvorhaben an Hochschulen muss ein Einsatz für Interdisziplinarität als Gütekriterium einer vielperspektivischen, möglichst von Sichtbeschränkungen befreiten Ansicht von Sexualität sich vor allem gegenüber der Reklamation einzelner Disziplinen auf das alleinige wissenschaftliche Verhandlungsrecht zu den Phänomenen sexuellen Lebens verwahren - *auch* an die Adresse der ErziehungswissenschaftlerInnen. Da Sexualität ein Thema des gesellschaftlichen Lebens ist, kann Sexualpädagogik nicht bloß einer Fachdisziplin wie Biologie oder Religion überantwortet und zugeschrieben werden. Im Bereich der Medizin ist das sexuelle Thema zwischen den Polen Gesundheit und Krankheit gefangen, seine Erörterung bleibt dort auf Störungsfälle fokussiert. Disziplinäre Kooperation gewährleistet zudem die Vermeidung disziplinärer Einseitigkeiten beim professionellen Blick auf Sexualität. Sexualität und Sexualerziehung sollten, da es sich um „anthropologische Querschnittsthemen“

handelt, nicht aus dem Blickwinkel einer Wissenschaftsdisziplin allein bearbeitet werden (vgl. Kluge 1984, S. 39f.). Auch bei einer Verortung von Sexualpädagogik als Unterdisziplin der Erziehungswissenschaft sind vor allem Sexualwissenschaft und Anthropologie als Bezugswissenschaften von Bedeutung, sowie relevante Aspekte der Biologie, Medizin, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Theologie und Politik. Interdisziplinärer Kontakt hilft den pädagogisch und beratend Tätigen, in der eigenen Sichtweise auf die Dinge nicht einseitig zu werden. Die interessierte Auseinandersetzung mit biologischen oder anthropologischen Beiträgen kann bei pädagogisch und beraterisch Tätigen zum Beispiel für eine vernünftige Bescheidung des Gestaltungsbegehrens im gesellschaftlichen Überbaubereich mitsorgen. Das sind sicher Aussagen auf der Ebene des ideal Wünschenswerten. Im Bemühen um die Herstellung interdisziplinärer Kooperation für ein sexualitätsbezogenes Hochschulstudium gab es jedoch an der Christian Albrechts-Universität massive Schwierigkeiten, herrührend aus den ganz konkreten institutionellen Bedingungen für Interdisziplinarität - zumindest an einer, sicherlich für Hochschulen gleich welcher Art nicht untypischen Universität: Die Kapazitäten der Lehrkräfte bestimmen wesentlich die Realisierung der Konzeptionen. Häufig wurde bislang in programmatischen Erklärungen - vor einem Abgleich mit den realen Bedingungen - Interdisziplinarität als wünschenswert für sexualpädagogische Forschung und Lehre reklamiert. Entsprechend berichten Hunfeldt und Wrede von ihrer systematischen Befragung von Lehrenden, Studierenden und sexualpädagogisch Tätigen in Bielefeld:

„Alle Interviewten halten eine interdisziplinäre, fachübergreifende Behandlung von Sexualpädagogik, bei der VertreterInnen verschiedener Fächer zusammenarbeiten, für angemessen. Da eine solche Zusammenarbeit selten verwirklicht werden kann, sollen die Lehrenden zumindest fachübergreifende Aspekte in ihren Veranstaltungen einbeziehen“ (Hunfeldt / Wrede 1990, S. 225).

Obwohl sich gerade die Universität aufgrund ihres Auftrags zur Theoriebildung für interdisziplinäres Arbeiten anbietet, gestaltete und gestaltet sich die Zusammenarbeit über einzelne Fächer hinaus schwierig. Wissenschaftstheoretische Kommunikationsprobleme, wissenschaftsterritoriale Machtansprüche und fehlende zeitliche Kapazität behindern kollegiale Zusammenarbeit, erst recht Interdisziplinarität.

Der im Antrag des Kieler Modellprojekts formulierte Anspruch auf Interdisziplinarität im universitären Studium der Sexualpädagogik (vgl. Sielert 1994a) musste relativiert werden.

„Etwas (Positives) voneinander halten können nur Disziplinen oder Teildisziplinen, die hinsichtlich ihrer anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen, ihrer Forschungsmethoden und des theoretischen Integrationsniveaus kompatibel sind. Diese Position entspricht etwa der Vorstellung des Psychologen Heckhausen von Interdisziplinarität, der allen anderen Formen der Zusammenarbeit bestenfalls „Multidisziplinarität“, wenn nicht sogar „Chimärendisziplinarität“ bescheinigt, bei der ganz im Bild des dreiköpfigen Monstrums mit je einem Löwen-, Schlangen- und Ziegenkopf, Aussagen aus Fächern verschiedener Disziplinen vermengt werden“ (Sielert 1997b, S. 35).

Unbestritten bleibt interdisziplinäres Arbeiten zum Thema „Sexualität“ eine vornehme und grundsätzlich erstrebenswerte Aufgabe. Möglich waren in der Kieler Projektpraxis immerhin kollegiale Zusammenarbeit und beispielhaftes multidisziplinäres Studienangebot. Die obwohl pädagogisch ausgerichtete, so doch disziplinär nicht einseitig zusammengesetzte Projektgruppe war sich der Aufgabe bewusst, bei der Erarbeitung didaktischer Einheiten bei verschiedenen Einzelwissenschaften nachzusehen, was sie zum jeweiligen Thema zu sagen haben und solche Beiträge in die Angebotsgestaltung einzubeziehen. Vom vollmundig in Aussicht gestellten Vorhaben, für andere Disziplinen als der Pädagogik - z.B. Medizin oder Jura - sexualpädagogisch curricular machbare Konzepte zu entwickeln und zu erproben, musste sich die Projektgruppe jedoch verabschieden, da vor allem die Belastung der FachkollegInnen mit ureigenen Themen und Aufgaben bei immer knapper werdenden Personalressourcen so immens war, dass ein über eine Teilnahme an einem multidisziplinären sexualwissenschaftlichen Forum hinausgehendes Engagement zur Implementation von Sexualpädagogik an der CAU lediglich phantasiert bleiben konnte. Diese Zusammenkunft der Hochschullehrenden konzentrierte sich realistisch auf die gemeinsame Planung einer Ringvorlesung und einer dem vorausgehenden Vorstellung des je eigenen Beitrags in dieser Gruppe, wodurch immerhin respektvolle Kenntnisnahme der jeweiligen Ansichten und Kompetenzen möglich wurde. Kollegiale Kooperation kann aus einem solchen Bemühen um disziplinären Kontakt, aus einem in aller Bescheidenheit organisierten wissenschaftlichen Diskurs, entstehen. Interdisziplinarität im sexualitätsbezogenen Hochschulstudium wird nur sehr langfristig zu verwirklichen sein. Mittelfristig sind kollegiale Kooperationen auf der Grundlage kompatibler wissenschaftlicher Haltungen möglich -

auch auf einen längeren Zeitraum hin. Wahrscheinlich ist es möglich und von Nutzen, bei der Zusammensetzung der direkt im Qualifizierungsgang involvierten Lehrendengruppe auf das Zusammenkommen verschiedener disziplinärer Fachlichkeit zu achten und dies als wesentliche Aufgabe bei der Herstellung von Disziplinenkontakt und -auseinandersetzung anzusehen. Für das Angebot in dieser Lehrenden-Kerngruppe nicht vertretene disziplinärer Ansichten von Sexualität sollten dann bewusst Zusatzangebote in Form singulärer Bildungsveranstaltungen organisiert und angeboten werden.

Qualitätskriterium Verschränkung von fachlicher Qualifizierung mit der Ausbildung bedeutender korrespondierender Handlungsmodalitäten

Berufsqualifikation und Handlungskompetenz beruhen nicht allein auf fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern setzen auch überfachliche Kompetenzen voraus, wie z.B. Team- und Kommunikationsfähigkeit, Medienkompetenz, Beherrschung von Präsentationstechniken oder Informationsmanagement. In der Hochschulreformdiskussion wird angemahnt, in der Studiengangskonzeption die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen, sogenannter Schlüsselqualifikationen, gezielt zu berücksichtigen. Ein Problem bei der Verwirklichung solchen Qualifizierungsangebotes ist die Konkurrenz zwischen überfachlichen und fachorientierten Veranstaltungen. Tendenziell neigen die FachvertreterInnen dazu, die fachspezifischen Qualifizierungsnotwendigkeiten groß zu reden. In der Kieler Projektarbeit z.B. blieb es bei der Erklärung:

„Professionelle Handlungsmodalitäten, die nicht originär sexualpädagogische sind, aber sexualpädagogisches Handeln qualifizieren und auf dieses Handeln hin spezifiziert werden können - Gesprächsführung, Arbeit mit Gruppen, Medienpädagogik, etc. - sollten konzeptionell sexualpädagogische Qualifizierung ergänzen und stabilisieren“ (vgl. Herrath 1998, S. 207).

Die Neigung von FachvertreterInnen, die Gesamtqualifizierung ihrer Studierenden im Rahmen ihres Faches gewährleisten zu wollen, rührt aus der Erfahrung, dass Schlüsselqualifikationen sich nur in Verbindung mit der konkreten Praxis der Handlungsfelder ausgestalten und ins Verhalten einschreiben können und ist daher verständlich. Jedoch werden Studienangebote für überfachliche Qualifikationen nicht von der Handlungspraxis absehen;

der Anspruch, im Fach überfachliche Qualifikation herzustellen, ist überzogen und unrealistisch. Schon die Kieler Projektgruppe, auch das AusbilderInnenkollegium des ISP und schließlich das Luzerner Fachteam machten allesamt die Erfahrung, dass starke Defizite beispielsweise in professioneller Kommunikation, Moderation oder Selbstreflexion auch durch entsprechende fachbezogene Aufgaben und Lernangebote nicht hinreichend aufgearbeitet werden können. Für berufsvorgängige Qualifizierungsangebote ist an den Hochschulen deshalb einem sexualitätsbezogenen Studium verpflichtend der Besuch der wichtigsten Angebote für die Ausbildung überfachlicher Qualifikationen beizuordnen, wobei in der Auswahl dieser Pflichtbereiche die Anforderungen im Handlungsfeld mit beachtet werden sollten.

Bei berufsbegleitenden Fachqualifizierungen müsste eine hinreichende Ausbildung von Schlüsselqualifikationen vorausgesetzt werden, obwohl diese in der Realität auch nach langjähriger Berufspraxis eventuell nicht vorliegen. Auch für den Fall, dass z.B. langjährig Beratungserfahrene aufgrund der veränderten Anforderungen an die öffentlichen Leistungen von Beratungsstellen Gruppenarbeitkompetenz hinzugewinnen wollen, muß über ein Angebot für die Nachqualifizierung Berufstätiger im Zusammenhang sexualitätsbezogener Bildungsgänge weiter nachgedacht werden.

Qualitätskriterium Ermöglichung von Persönlichkeitslernen

Lehren und Lernen in der Hochschule ist nicht selbstverständlich mit dem Anspruch und schon gar nicht mit der hochschuldidaktischen Realisierung von Persönlichkeitslernen verbunden gewesen. Insofern bedurfte schon im Kieler Modellprojekt dieses Qualitätsmerkmal einer besonderen Begründung. Sie erfolgte mit Hilfe einer von Eva Burchardt entwickelten kognitionspsychologischen Identitätstheorie, die im folgenden kurz skizziert werden soll, weil sie meine Ausführungen zu einem ganzheitlichen Lehren und Lernen an der Hochschule (vgl. Kap. 2.1 und 2.2) ergänzt und um eine weitere Begründungslinie des Persönlichkeitslernens erweitert.

Identität ist nach Burchardt (1999) die subjektive Konstruktion der eigenen Persönlichkeit, die sich zusammensetzt aus der Selbstwahrnehmung und der wahrgenommenen Fremdwahrnehmung. Zum anderen ist Sexualität eng verknüpft mit der Identität einer Person.

Identität kann sich sowohl auf situative Begebenheiten beziehen als auch situationsübergreifende Aspekte haben. Dementsprechend ist sie aus vielen "Teilselbsten" zusammengesetzt, die für die Gesamtidentität von unterschiedlicher Bedeutung sein können. Besonderes Gewicht erlangen dabei diejenigen Bereiche, die z.B. in immer wiederkehrenden Situationen aktualisiert werden, sei es im Alltag oder durch theoretische Auseinandersetzung. Es kann also davon ausgegangen werden, daß Sexualität für Menschen - zumindest für diejenigen, die sich in einer sexualitätsbezogenen Qualifizierung oder Tätigkeit regelmäßig mit ihr beschäftigen - zu einem relativ zentralen Selbstaspekt wird. Die Identität einer Person kann als ein Netzwerk von Schemata gedacht werden, die durch Erfahrungen ausgebildet worden sind und das Handeln und Erleben einer Person stark bestimmen. Entsprechend gilt, daß professionelles sexualitätsbezogenes Handeln geprägt ist durch das Erzogen-Sein der professionell Handelnden. Dies kann sich z.B. in der Auswahl oder Vermeidung von Themen, in Wahrnehmungsverzerrungen oder in der impliziten Vermittlung von Werturteilen und Normen manifestieren. Einer solchen unreflektierten Tradierung subjektiver Theorien kann nur durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und den daraus resultierenden Erfahrungen und Voreingenommenheiten entgegengewirkt werden. Erst diese subjektive Herangehensweise an Lerninhalte oder Erziehungsziele ermöglicht einen reflektierten und hinreichend distanzierten Umgang mit ihnen.

Biografisches Arbeiten ist zentral für Persönlichkeitslernen. Identität wird aufgrund persönlicher Erfahrungen mit sich und anderen subjektiv konstruiert, woraus abgeleitet werden kann, dass die autobiografische Erinnerung ein bedeutsamer Aspekt der Identität ist. Dabei ist die jeweilige gegenwärtige Sichtweise der biografischen Ereignisse von Bedeutung, die sich im Laufe des Lebens wandelt: Identitätskonstruktion aufgrund autobiografischer Reflexion ist ein dynamischer Prozess. Aus diesen Gründen ist Selbstreflexion - und als ihr Kern biografisches Arbeiten - ein Weg zur besseren Selbstwahrnehmung und -reflexion und für professionelle pädagogische Tätigkeit eine ständige Aufgabe - sowohl für Lernende als auch für Lehrende. Für Lernende sind die Aufgaben der Selbstreflexion in der Fachdiskussion und verschiedenen Fortbildungskonzepten thematisch umrissen und didaktisch durchdacht, für Lehrende sind sie dagegen lediglich proklamiert, aber strukturell nicht verankert. Das ist eine bedenkliche Leerstelle bei der Sicherung der Qualität von Qualifizierungsmaßnahmen, die sehr bald im Zusammenhang einer dringend anstehenden sexualpädagogischen Fachdiskussion über Qualitätsstandards ausgefüllt werden sollte.

Da die Identitätskomponenten „Selbstwahrnehmung“, „Selbstwertgefühl“ und „Kontrollüberzeugung“ Auswirkungen auf professionelles sexualitätsbezogenes Handeln haben, ist Selbstreflexion eine unverzichtbare Aufgabe für alle, die sexualerzieherisch tätig sind oder tätig werden wollen. Das Ziel der Selbstreflexion ist Persönlichkeitslernen, um angemessen, verantwortlich und hilfreich - also professionell - erziehend, beratend und begleitend interagieren zu können.

Auch ohne konzeptionelle Intention findet identitätsrelevantes Lernen im Rahmen sexualpädagogischer Qualifizierung statt. Mit bewusster Konzeption eines intentionalen, planvollen, transparenten und reflektierten Persönlichkeitslernens wird die Einflussnahme bewusst. Intimität kann dann geschützt werden - von Seiten der Lehrenden wie der Lernenden.

Auch Selbstreflexion ist nur in einem bewusst angeleiteten Prozess möglich.

Erkannt werden könnten dadurch z.B.:

- Widersprüche zwischen - internalisierten - gesellschaftlichen Bewertungen und emotionalem Empfinden
- selbstwertschützendes Verhalten wie selektive Wahrnehmung oder Projektionen
- Dissonanzen zwischen Einstellung und Verhalten
- Inkongruenzen von verbalem und nonverbalem Verhalten
- Verleugnung sexueller Impulse
- Pädagogisierende Entsexualisierung des Sexuellen
- die Vermittlung eines „heimlichen Lehrplans“

und andere negative Modellierungseffekte (vgl. Burchardt 1999, S. 29ff.).

Die Konzeption des Persönlichkeitslernens in professioneller sexualitätsbezogener Qualifizierung passt sich ein in das didaktische System der Themenzentrierten Interaktion und hat für die Konzeptionierung von Qualifizierungsangeboten zur Folge, dass die persönliche Bezugnahme der Studierenden und Lehrenden zum jeweiligen Thema in wechselnden Sozialformen und oft Legierungen biografischen Arbeitens in geschützten Klein- oder geschlechtshomogenen Gruppen als intensive Phasen der Selbstbesinnung angeregt werden (vgl. meine weiterführende Begründung in Kap. 2.2).

Da besonders in den auf Sexualität bezogenen erzieherischen und beraterischen Handlungssträngen die Möglichkeit und Anregung zur Selbstreflexion unabdingbare Voraussetzung für Handlungskompetenz ist, soll sowohl im Grundlagensegment wie im Aufbaustudium themenzentriert-selbstreflexiv gelehrt und gelernt werden. Das durch das Primat des Kognitiven gekennzeichnete hochschulische Setting für Persönlichkeitslernen kann (und will) nicht die vielfältigen im Studium wirkenden Bedingungsfaktoren für dieses Lernen bedeutungslos machen. Dennoch werden Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen vor allem durch die Auseinandersetzung mit den angebotenen Themen beeinflusst. Das Prinzip themenzentrierten Lernens sorgt dafür, dass Persönlichkeitsreflexion nicht isoliert angeboten wird. Selbst in speziell auf biografische Selbstreflexion konzentrierten Seminarangeboten werden Themenbereiche vorgegeben.

Das Maß und die Intensität des Persönlichkeitslernens in den Qualifizierungsmodellen ist den jeweiligen Qualifizierungszielen angemessen zu bestimmen und also unterschiedlich. Die Verfügung über ein Mindestmaß an Einsicht in die eigene Persönlichkeit sollte jedoch den Studierenden gleich welcher Studienintensität ermöglichen, Störungen im Lehr- und Lernprozess soweit bearbeiten zu können, bis die Arbeitsfähigkeit wieder hergestellt ist.

Weder bei dem Grundlagenstudienangebot an der HSA Luzern noch im Masterstudiengang an der FH Merseburg handelt es sich jedoch um eine sexualtherapeutische Ausbildung. Daher sollte es zu den zentralen Selbstreflexionsaufgaben von Lehrenden gehören, ihre persönlichkeitsbildenden Gestaltungsinteressen zu identifizieren und zu relativieren. Die Grenze zwischen Pädagogik und Beratung auf der einen und Therapie auf der anderen Seite ist so leicht reklamiert wie im Konkreten fließend. Manche Beratungs- und Begleitungsleistungen von SexualpädagogInnen und zum sexuellen Thema direkt oder indirekt Beratenden haben therapeutische Effekte. Umso wichtiger ist die Beachtung der Differenz von Pädagogik/Beratung und Therapie, um Übergriffigkeiten im pädagogischen und beraterischen Bemühen zu vermeiden. Dies gilt gerade auch für Qualifizierungsmaßnahmen, da sie Modellfunktion für sexualitätsbezogene professionelle Praxis haben. In der Fachdiskussion findet sich eine Kombination von heftiger Betonung der Bedeutung von Persönlichkeitslernen mitsamt einer Litanei allgemeinsten hehrer Idealcharaktereigenschaften und der Vermeidung des Abgleichs dieses Perfektionskatalogs mit den real existierenden Menschen (vgl. Valtl 2001a). Es ist in der Tat eine außerordentlich heikle Aufgabe, sexualpädagogische und auf Sexualität bezogene beraterische Professionalität und Qualität im Bereich

von Persönlichkeitsbildung zu bestimmen. Sicherlich ist vor übergriffigen Bildungsambitionen zu warnen.

Ein vorsichtiger Hinweis auf die Orientierung am Fokus des - zumindest mittelbaren - Anwendungsbezugs und - auf die Gesamtstrecke der Qualifizierung gesehen - auf die Balance zwischen Themenzentrierung und Selbstreflexion muss hier als Beitrag zu dieser Fachdebatte genügen, da eine detailliertere Bestimmung persönlichkeitsbezogener Qualitätsstandards nicht von einer Gruppe der mit sexualitätsbezogener Qualifizierung Befassten allein geleistet werden kann. Besonders im Kieler Projektzusammenhang wurde deutlich, dass die dezidiert selbstreflexiven Studienanteile so viel persönliche Bewegungen auslösen kann, dass die Energie in diesem Sektor gebunden wird und die pädagogische Handlungskompetenz als Thema zu verschwinden droht. Jedoch hat jede Form professioneller Befassung mit Sexualität - je umfassender, desto mehr - zu realisierende direkte oder indirekte „Nebenwirkungen“ auf die eigene sexuelle Lebensgestaltung, die auch bei themenzentrierter Veranstaltungsgestaltung auftreten.

Qualitätskriterium Orientierung an Markt und Ressourcen

Marktorientierung zählt nicht gerade zu den klassischen Stärken Sozialer Arbeit und ihrer Qualifizierungsplanung. Staatliche finanzierte wissenschaftliche Modellprojekte erlauben, die Anforderungen des Marktes gegenüber den Anforderungen idealnaher wissenschaftlicher Themenexpertise hintanzustellen, wenn nicht zu ignorieren. In den letzten Jahren müssen sich soziale Dienstleistungen zunehmend „rechnen“, die Klientel werden zu Kundengruppen und je geldwerter Bildung wird, desto weniger ist sie kostenfrei zu bekommen. Das mag eine sozial bedenkliche Entwicklung sein, gerade im Bereich berufsbegleitender Weiterbildung gibt es kaum noch Angebote, die sich jenseits der Marktanfrage halten können. In der Schweiz ist es wie in vielen anderen Teilen der Welt selbstverständlich, dass Weiterbildungsnehmer für ihre Qualifikation investitionsausgerichtete Geldbeträge bezahlen, in der BRD entwickelt es sich dorthin.

Das ISP, die HSA und auch die FH Merseburg hatten und haben so zu planen, dass ihre Angebote auch angenommen werden, also Bedarfen entsprechen. Das zwingt zur Bedarfserhebung und verhindert die extensive Formulierung des Wünschenswerten, was sicher

ambivalent zu beurteilen ist. Man kann jedoch als Positivum einer Bedeutungszunahme der Marktorientierung vermerken, dass die berufsbegleitende Weiterbildung von in Erziehung und Beratung Tätigen als Hauptaufgabe sexualitätsbezogener Qualifizierungskonzeptionierung begriffen wurde. Die Kieler Projektarbeit konnte dagegen relativ marktunabhängig ausführliche Studiumskonzeptionen für große Gruppen in den Bereichen von Pädagogik und Sozialer Arbeit Studierenden entwerfen, die in der Diskussion um die zukünftige Ausgestaltung von Studiumsangeboten im Bereich von Erziehungswissenschaft und Sozialarbeit weiterhin eine Rolle spielen sollten. Sicherlich sind sie angesichts der Richtung der Hochschulreformierung zu breit angelegt. Die HSA Luzern stellte die Konzeption des Nachdiplomstudiums den VertreterInnen der Institutionen, die ihrerseits gesellschaftlich anerkannt die angesprochenen AdressatInnengruppen vertraten, zur Kenntnisnahme und Beurteilung vor. So gelang eine Verbindung von Bildungsanbieter und BerufsfeldvertreterInnen mit dem Ergebnis der anerkennenden Würdigung des Angebots und seiner Modifizierung.

„Ein Studienangebot berufsqualifizierend gestalten zu können, setzt Kenntnisse über die beruflichen Anforderungen in möglichen Berufsfeldern der Absolventen voraus. Die Studieninhalte (fachliche, methodische, überfachliche) sollten auf diese beruflichen Anforderungen abgestimmt werden. Das ist dann schwierig, wenn zwischen Hochschule und Arbeitgebern kaum Kontakte bestehen, wenn die möglichen Berufsfelder vielfältig, offen oder diffus sind, oder sich die spezifischen Anforderungen möglicher Arbeitgeber ständig wandeln“ (vgl. Bund-Länder-Kommission 2002, S. 26).

Diese Arbeitsmarktrückkoppelung ist grundsätzlich sinnvoll, gerade dann aber besonders, wenn neue Angebote implementiert werden sollen.

„Kontakte zwischen Dozenten und Arbeitgebern sollten ausgebaut und gepflegt werden, um mehr über die beruflichen Anforderungen (...) erfahren zu können und nicht zuletzt, um die Akzeptanz der neuen Abschlüsse zu festigen“ (ebd., S. 32).

Marktnachfragebeachtung und -erzeugung ist jedoch nur ein Aspekt von Ressourcenorientierung. Gleichzeitig ist zu sichern, dass das Angebot auch qualifiziert gestaltet werden kann, was bei ständiger Umgestaltung und Weiterentwicklung der angefragten Bildungsthemen immer weniger allein durch ein traditionell-stabiles Personal von Hochschulleh-

renden gewährleistet ist. Zukünftig wird der Kooperation mit Trägern außerhalb der Hochschule vorfindlicher Fachkompetenz ausgebaut werden müssen. Ressourcenorientierung bedeutet drittens, beim Volumen der angebotenen Qualifizierungsgänge nicht nur aus fachinhaltlichen Gründen eine Mindestgrenze einzuhalten, sondern auch die Zumutungen berufs- und familienbegleitender Studienzeiten nicht ins Unverträgliche zu steigern. Die Qualität und Nützlichkeit von Qualifizierungsangeboten und ihre Anerkennung im Berufsfeld nimmt nicht automatisch ab, wenn nicht immer sofort ein klassisches Masterstudiumsvolumen angeboten wird. So ist schon im Merseburger Werbeprospekt für die sexualitätsbezogenen Qualifizierungsangebote der Hochschule zu lesen: *„Die zeitliche Belastung im Masterstudiengang dürfte für berufstätige Studierende ausgesprochen hoch sein. Damit stellt das Studium eine echte Herausforderung dar“* (FH Merseburg 2001, S.6). Da das Masterstudium aber ein abgeschlossenes Hochschulstudium voraussetzt und die zu erwartende Zahl sich in der Phase der Vorberufstätigkeit für solch eine Zusatzspezialisierung entscheidenden Interessierenden voraussichtlich sehr klein bleibt, sollte die Kompatibilität mit einer ordentlichen Berufstätigkeit, die zudem keine ausgeprägte ständige Reisetätigkeit an entfernte Studienorte zulässt, dringend geprüft werden. Bei der Einrichtung eines klassischen Master-Studiengangs *„muss vorab geklärt werden, welche Zielgruppen angesprochen werden sollen und inwiefern ausreichend viele potenzielle und entsprechend qualifizierte Interessenten zu erwarten sind“* (Bund-Länder-Kommission 2002, S. 30). Aber da in den nächsten Jahren eine Erprobung der Angebote gewünscht und möglich ist, wird sich die Zukunftsfähigkeit der einzelnen Standortangebote erweisen.

3. Das Projekt „Nachdiplomstudium Sexualität in Pädagogik und Beratung“ an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern

Nach der fachwissenschaftlichen und hochschulbezogenen makrodidaktischen Bedingungs-entfaltung für eine hochschulverortete sexualitätsbezogene Qualifizierung von in Pädagogik und Beratung Tätigen werden nun Geschichte, Konzeption und Zwischenbilanz des Nachdiplomstudiumprojektes dargestellt.

Konzeptions- und Erprobungsstand ist der November 2002. Eine Gruppe von 18 Teilnehmenden hat den Nachdiplomkurs „Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexualität in Pädagogik und Beratung“ in der Zeit vom August 2000 bis zum Januar 2002 abgeschlossen, zwei aufeinander bezogene Update-Seminare „Sexualität heute“ und „Ausgewählte sexualwissenschaftliche Themen“ sind im Januar und im November 2001 von einer Gruppe von 22 langjährig in Beratungseinrichtungen und Sexualpädagogik Tätigen absolviert worden und aus diesen beiden Gruppen heraus qualifizieren sich 25 Teilnehmende im Aufbaumodul „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ für die Spezialisierungsfelder „Familienplanung / Sexualberatung“ und „Jugendsexualität“ vom Mai 2002 bis April 2003, wobei die ersten beiden von fünf Seminareinheiten für diese Arbeit zur Auswertung einbezogen werden können. Ein zweiter Grundlagenmodulkurs beginnt im November 2002 mit wieder über 20 Teilnehmenden, an der HSA Luzern wird die Beantragung des Angebots eines Nachdiplomstudiums „Sexualität“ vorbereitet.

Evaluative Maßnahmen, Konzeptions- und Entwicklungsprüfungen (vgl. Kap. 3.3) auf der Basis von Befragungen und umfassender Dokumentation (vgl. Anhänge) tragen zur rollenden Reform des Qualifizierungsprojektes bei.

Es ist sowohl Schwierigkeit, vor allem aber Chance für diese Arbeit, dass sie mitten im Prozess der Realisierung des Qualifizierungsprojektes geschieht. Es macht eine ihrer Besonderheiten aus. Schon gesagt wurde, dass die Qualifizierung überhaupt eine von nur zwei realisierten sexualitätsbezogenen Hochschulqualifizierungsgänge im deutschsprachigen Raum ist. Und drittens ist sie die erste, die konzeptionell in Erziehung und Beratung Tätige gemeinsam und in Bezug auf einander anspricht.

Exkurs zum Beratungsbegriff

„In Beratung Tätige“ ist eine für die Qualifizierungskonzeption gewählte Begrifflichkeit, die einer Erläuterung bedarf, um Ungenauigkeit in der Zielgruppenbestimmung zu vermeiden. In einem kleinen Exkurs muss deshalb die hier gemeinte Begriffsfüllung im folgenden expliziert werden: Die Qualifikation richtet sich an diejenigen, die professionell in den originären Bereichen von Erziehung arbeiten und dort zur Beratung in sexuellen Fragen aufgefordert werden und an diejenigen, die in Beratungsstellen nicht dezidiert „Sexualberatung“ in therapeutischem Setting anbieten (wofür sie an anderer Stelle ausgewiesen qualifiziert werden); das sind z.B. SchwangerschaftskonfliktberaterInnen, Ehe-, Lebens- und FamilienberaterInnen oder im Gesundheitswesen Tätige, die nicht dezidiert sexualmedizinisch tätig sind. Die Beratungsqualifizierung des NDK-Studienangebots (vor allem im Kontext des Aufbaustudiums und da vor allem im Spezialisierungszug „Familienplanung / Sexualberatung“) fußt auf einem weiten Beratungsbegriff:

“Beratung ist in ihrem Kern jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionale Einsicht fundierten aktiven Lernprozeß in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können” (Dietrich 1983, S. 2).

Beratung wird im Rahmen des Luzerner Qualifizierungsganges als integrierter Bestandteil sexualpädagogischer Arbeit verstanden, Sexualberatung in der Begriffsverwendung als Qualifizierungselement für professionelle Beratung zu sexuellen Fragen im Zusammenhang anderen Beratungskontexte ohne sexualtherapeutischen Anspruch. Das Qualifizierungselement „Sexualitätsbezogene Beratung“ wird deshalb besonders betont, weil die sexualitätsbezogene Begleitung Erwachsener nicht als pädagogisch bezeichnet werden kann, weil sexualitätsbezogene Beratung als eine besondere Aufgabenstellung des Fachbereichs Sexualpädagogik bislang kaum beschrieben wurde und weil eine sexualitätsbezogene Qualifizierung von in allgemeinen Beratungssettings Tätigen kaum stattfindet. Mollenhauer formuliert schon 1965 ähnlich breit wie Dietrich:

“Beratung ist eine Sonderform von Hilfe und bezeichnet ganz allgemein einen Kommunikations- und Interaktionsvorgang zwischen Ratsuchenden und Beratern, der ausgelöst wird durch das Bedürfnis der Ratsuchenden, sich bei einem von ihnen nicht allein lösbaren Problem von einer fachkundigen und für diese Tätigkeit ausgebildeten Person unterstützen zu lassen” (zitiert nach von Soden 1989, S.11),

verweist auf die Chancen der Selbstverwirklichung, der Autonomie und der Emanzipation, die Beratung intendieren kann und warnt vor Manipulation, Fremdbestimmung und sozialer Kontrolle. Seither ist Beratung vielseitig zum Forschungsgegenstand geworden, eine einheitliche Definition gibt es jedoch bislang nicht, wodurch eine Klärung für konkrete Kontexte immer wieder nötig wird.

Sexualitätsbezogene Beratung befindet sich in der Nähe psychotherapeutischer Begleitung und zeitigt zweifellos hin und wieder therapeutische Effekte. Sie unterscheidet sich in der hier gemeinten Form jedoch von der Sexualberatung und Sexualtherapie, die von Erwachsenen mit einer eigendefinierten sexuellen Problematik gezielt oder durch Überweisung aufgesucht wird. In der Sexualtherapie steht die psychotherapeutische Behandlung von sexuellen Funktionsstörungen sowie Störungen der Lust im Vordergrund. Andere sexualitätsbezogene Beratung wurde lange vernachlässigt, da Ratlosigkeit und Beratungsbedürftigkeit zu einseitig nur bei gestörtem seelischen Erleben wahrgenommen wurden. Dabei wurde übersehen, dass erhebliches Bedürfnis nach Rat und Beratung auch diesseits der Störung in den alltäglichen Lebens- und Aufgabenbereichen mit ihren Konflikt- und Belastungssituationen vorhanden ist. Diese Ausblendung soll mit dem sexualberaterisch pointierten Qualifizierungsangebot der Luzerner Qualifizierung vermieden werden. Hier wird sexualitätsbezogene Beratung als Begleitung und Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen verstanden; es geht nicht nur um die Behandlung von Störungen oder Konflikten, denen Krankheitswert zugemessen wird. Auch Buddeberg formuliert einen Begriff von Sexualberatung, bzw. von deren Aufgaben, die den Qualifizierungsinteressen des Luzerner Nachdiplomstudienangebotes entspricht:

“Sexualberatung ist (...) in erster Linie Vermittlung von Information über die sexuelle Entwicklung und das Zusammenspiel körperlicher und seelischer Faktoren zur Erreichung eines befriedigenden Sexuallebens“ (1996, S.92).

Er formuliert als zweite Aufgabe von Sexualberatung den „*Abbau einseitiger Vorstellungen und Hemmung*“ (ebd.), und als dritte Aufgabe, die „*Wechselseitigkeit des Verhaltens und Erlebens*“ (ebd.) zweier Partner zu verdeutlichen.

All das will die Beratungsqualifizierung im Luzerner Studiengang auch. Neben der Reklamation eines „weichen“ Begriffs von Sexualberatung für ihre Bildungszieldefinition ist eine nachdrückliche Unterscheidung zu einer klassisch sexualtherapeutischen Professionalisierung jedoch ebenso begriffsbestimmend.

3.1 Zur Geschichte des Projektes

Die Kooperation des Instituts für Weiterbildung, Dienstleistung und Forschung der Hochschule für Soziale Arbeit mit dem Institut für Sexualpädagogik mit dem Ziel des Angebots sexualitätsbezogener Qualifizierung für in Erziehung und Beratung Tätige in der Zentralschweiz begann 1998 in der Phase der Profilentwicklung des HSA-Bildungsangebotes. Zum Zeitpunkt des Abschlusses dieser Arbeit im September 2002 ist der Nachdiplomkurs „Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexualität in Pädagogik und Beratung“ als Grundlagenmodul mit einer TeilnehmerInnengruppe von 19 Personen im Januar 2002 das erste mal abgeschlossen worden. Im Aufbaumodul „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ mit einer TeilnehmerInnengruppe von 25 Personen in den beiden Spezialisierungsgängen „Sexualberatung und Familienplanung“ und „Sexualpädagogik im Jugendbereich“ sind zwei von fünf Kursen durchgeführt worden. Eine zweite NDK-Gruppe startete mit 25 Teilnehmenden im November 2002.

Ein grundsätzliches Einverständnis in Bezug auf Inhalte und didaktische Konzeption (siehe Kapitel 1 und 2) erleichterten die Kooperation bedeutsam. Eine sorgfältige und ständige Entwicklungsprüfung kennzeichnete die Zusammenarbeit von Beginn an. Konzeptionen für die Grund- wie die Aufbauqualifizierung wurden vorgelegt, geprüft und modifiziert. Qualitätssicherung wurde zudem hergestellt durch die verpflichtende Auswertung aller Veranstaltungen des sexualitätsbezogenen Qualifizierungsangebotes durch die Teilnehmenden mit einem standardisierten Auswertungsbogen (vgl. Anhang 2) und durch die Auswertungsberichte der ISP-Ausbildungsteams (vgl. Anhang 1). Dazu kommen entwicklungsbegleitende Fachzusammenkünfte zwischen den projektleitenden Mitarbeitenden des ISP und denen von HSA und der

kooperierenden Höheren Fachschule für Sozialpädagogik hsl Luzern sowie Fachzusammenkünfte zur Beurteilung der Projektentwicklung mit einer Fachgruppe, bestehend aus VertreterInnen von Fachinstitutionen zum Thema Sexualpädagogik, Schwangerschaftskonfliktberatung sowie VertreterInnen von sexualitätsbefassten Beratungsstellen in der Zentralschweiz.

Vor der Darstellung der Projektkonzeption auf der Ebene der Mesodidaktik (Kap. 3.2) werden die beiden kooperierenden Institutionen vorgestellt, um die Voraussetzungen des synergetischen Konzeptionierungs- und Erprobungsprozesses deutlich zu machen.

Das Institut für Sexualpädagogik Dortmund

Das Institut für Sexualpädagogik führt als das führende Institut für sexualpädagogische Weiterbildung im deutschsprachigen Raum seit 1989 Langzeitfortbildungen zur sexualpädagogischen Qualifizierung von außerschulisch in Pädagogik und Beratung Tätige aller Handlungsfelder durch. Diese Angebote hat das Institut sowohl alljährlich selbstständig und selbstverantwortet mit dem Ausweis effektiv bewerbungsrelevanter Teilnahmezertifizierung veranstaltet als auch für unterschiedliche Auftraggeber in fachlicher Verantwortung auf die jeweiligen Kundenbedarfe zugeschnitten. Einige wichtige Auftraggeber von ähnlicher Provenienz wie die HSA Luzern waren z.B. das Jugendamt Bozen, die Arbeiterwohlfahrt im Bezirk Westliches Westfalen oder die Caritas der Diözese Linz. Zudem war ein großer Teil des ISP-Kollegiums konzeptionell und durchführend beim Modellverbund berufsbegleitende sexualpädagogische Fortbildung der BZgA beteiligt, aus deren Arbeit ein Rahmencurriculum „Sexualpädagogische Kompetenz - Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs- Sozial- und Gesundheitswesen“ (BZgA 2001b) entstand.

Als Anbieter für sexualpädagogische Weiterbildung ist das ISP seit 1989 marktführend (vgl. BZgA 1997). Das dabei erworbene Know-How des Fachkollegiums des ISP für sexualpädagogische Qualifizierung erweiterte sich durch das Engagement führender Institutsmitarbeiter im Bereich sexualpädagogischer Ausbildung, vor allem durch das von mir und Uwe Sielert geleitete Bund-Länder-Projekt „Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung“, das 1998 am Institut für Pädagogik der Universität Kiel abgeschlossen wurde, durch das u.a. von mir fachbegleitete Modellprojekt „Sexualpädagogik in der Fachschule und Berufsfachschule für Sozialpädagogik“, das 1998 am Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der

Schule (vgl. BZgA 1999) abgeschlossen wurde und durch die kontinuierlichen sexualpädagogischen Lehrangebote von Dr. Karlheinz Valtl an der Universität Wien. Die Zusammenschau sexualpädagogischer Weiterbildung und sexualpädagogischer Ausbildung entwickelte sich so nicht nur im Prozess der Entwicklung und Evaluation sexualpädagogischer Qualifizierungsangebote, sondern auch durch organisierte und von forschungsinvolvierten Institutsmitgliedern initiierte Fachdiskurse. Deutlich wurde das zum Beispiel durch die Merseburger Tagung „Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven für sexualpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen“ (Starke / Weller 1997), veranstaltet 1997 in Merseburg in Kooperation von der Gesellschaft für Sexualwissenschaft, der Fachhochschule Merseburg, dem BLK-Modellprojekt der Universität Kiel, dem Pro Familia Bundesverband, der BZgA und dem ISP.

In Folge eines ersten Fachkontaktes der Projektleiterin im Fachbereich „Prävention“ des Instituts für Weiterbildung, Dienstleistung und Forschung der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern Enrica Zwahl mit der ISP-Ausbilderin Ina-Maria Philipps entstand die Idee der Entwicklung und Implementation einer in das sich entwickelnde Profil innovativer sozialarbeitsbezogener Studienangebote integrierungsfähigen Grundqualifizierung in sexualitätsbezogener Beratung in pädagogischen und beraterischen Kontexten. Diese Verabredung setzte konsequent um, was bereits aufgrund der steten Qualitätssicherung sexualpädagogischer Bildungsangebote durch die genannten Projekte, Initiativen und Fachdiskurse vorbereitet war.

Die Kooperation zwischen ISP und der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern zum Projekt der Entwicklung, Durchführung, Auswertung und Verstetigung eines sexualitätsbezogenen Qualifizierungsangebotes für in Erziehung und Beratung Tätige an der Hochschule wurde möglich durch die Relevanz des Themas für die Handlungsfelder sozialer Arbeit, durch die Arbeit der in sexualpädagogischer Aus- und Weiterbildung engagierten Fachgruppen und drittens durch die Entwicklung der Hochschule für Soziale Arbeit.

Die Hochschule für Soziale Arbeit Luzern

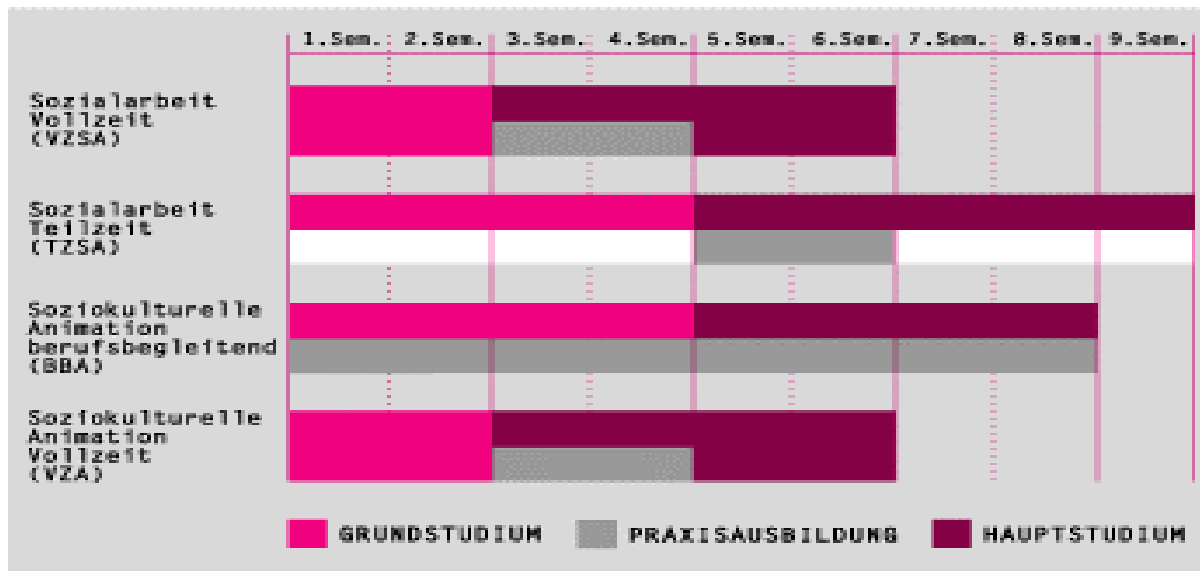
Der direkte Kooperations- und Vertragspartner des ISP für die Konzeptionierung, Durchführung und Weiterentwicklung einer sexualitätsbezogenen Nachdiplomsqualifizierung ist das Institut für Weiterbildung, Dienstleistung und Forschung der Hochschule für Soziale Arbeit

Luzern. Die Hochschule für Soziale Arbeit Luzern ist eine von fünf Teilhochschulen der Fachhochschule Zentralschweiz, die Fachhochschule Zentralschweiz ihrerseits ist eine der sieben Fachhochschulen der Schweiz. Sie bietet Aus- und Weiterbildungen an und ist die Schweizer Fachhochschule mit der größten räumlichen Konzentration, da sich alle Teilschulen in Luzern oder Umgebung befinden. Sie strebt nach Abschluss der Aufbauphase einen Stamm von 2500 Studierenden in der Diplombildung an. Die Fachhochschule Zentralschweiz erfüllt im Rahmen des Schweizer Bundesrechts sowie der interkantonalen Vereinbarungen den Auftrag, ihre Studierenden durch praxisorientierte Studiengänge auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, die die Anwendung und Weiterentwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern und ihnen Allgemeinbildung sowie grundlegendes Fachwissen zu vermitteln. Sie ergänzt die Studiengänge durch ein Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen, führt anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durch, fördert die Interdisziplinarität unter den Teilschulen, den Austausch von Studierenden, Lehrenden und Forschenden sowie die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen aus dem In- und Ausland und erbringt Dienstleistungen für Dritte. Die FHZ ist somit ein regionales Zentrum für tertiäre Bildung. Neben der Vermittlung und Förderung von fachlichen Kompetenzen will die FHZ auch allgemeine praktische Fähigkeiten und Kenntnisse wie z.B. Teamführung, Organisations- und Kommunikationstechnik sowie Mutter- und Fremdsprachen ausbilden, sowie andere Schlüsselqualifikationen wie Selbst- und Sozialkompetenz und - in den darauf ausgerichteten Teilschulen - künstlerisches Talent. Die Teilschulen der FHZ sollen sich in der Hochschullandschaft mit strategischen Schwerpunkten profilieren, sei dies durch thematisches Fokussieren auf eine erfolgversprechende Nische, sei dies strukturell durch ein eigenständiges Aus- und Weiterbildungsangebot. Ihre ethischen Leitlinien sind die Gleichstellung von Frau und Mann, von Personen unterschiedlicher Herkunft, Kultur oder Religion, sozialverträgliches Handeln und Orientierung an den Prinzipien der ökologischen Nachhaltigkeit.

Träger der HSA ist die privatrechtliche Stiftung Hochschule für Soziale Arbeit Luzern. Bislang werden dort die beiden Diplomstudiengänge Sozialarbeit (261 Studierende in 11/2001) und in Soziokulturelle Animation (108 Studierende in 11/2001) angeboten. Statt Fächerunterricht bietet die Hochschule den Lernstoff gegliedert in berufsrelevante Themen, die mit Hilfe von wissenschaftlichen Disziplinen und methodischem Handeln möglichst interdisziplinär erschlossen werden sollen. Die Kursgruppen der Diplomkurse sind 25 Personen stark und sind zu selbstverantwortlicher und teamorientierter Arbeit angehalten. Die HSA bietet die

Wahl zwischen einem Vollzeitstudium (VZSA), einem Teilzeitstudium (TZSA) und einem Ergänzungsstudium (ESA) in Sozialarbeit sowie einem Vollzeitstudium (VZA) und einer berufsbegleitenden Ausbildung (BBA) in Soziokultureller Animation.

Die Ausbildungen im Überblick



Die HSA hat nahezu seit ihrem Beginn Erfahrungen in der Weiterbildung, der Erbringung von Dienstleistungen für Dritte und in der angewandten Forschung und Entwicklung sammeln können. Dieser erweiterte Leistungsauftrag wird im Institut WDF erbracht. Es erfüllt diesen ihren Auftrag durch sein Angebot an Weiterbildung, kundenbezogene Dienstleistungen, angewandte Forschung und Entwicklung. Die Fachbereiche

- Sozialarbeit mit den Schwerpunkten Gesetzliche Sozialarbeit und Methodenentwicklung
- Soziokultur mit Schwergewicht auf soziale und kulturelle Prozesse in Gemeinwesen und
- Prävention mit den Schwerpunkten Systemorientierte Prävention und Gesundheitsförderung

bilden die fachlichen Schwerpunkte. Zum Kundenkreis des Fachbereiches Prävention zählen Fachverbände, Schulen und Schulgemeinden, Heime und privatwirtschaftliche Unternehmen. Im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) werden größere Präventionsprojekte in der deutschen Schweiz betreut. Im Fachbereich Prävention werden theoretische Grundlagen und praxisorientierte Modelle zu den Themenkreisen Prävention und Gesundheitsförderung erarbeitet. Zentrales Anliegen ist das frühe Erkennen und Erfassen von aufkommenden Problemsituationen und -feldern. Durch die Kooperation der Arbeitsschwerpunkte soll die Verbin-

derung der Erfahrungen aus Lehre und Forschung mit Bedürfnissen im sozialen Dienstleistungsbereich gewährleistet werden. Alle Fachbereiche bieten themen- und zielgruppenbezogene Weiterbildung an. Die mindestens 75 Kurstage/600 Lektionen - zzgl. 200 Lektionen für die Diplomarbeit oder eine andere selbstständige Arbeitsleistung - dauernden Nachdiplomstudiengänge (NDS) (96 Studierende in 11/2001) und die Nachdiplomkurse (NDK) (114 Studierende in 11/2001) sind weitgehend modular aufgebaut und ermöglichen den Studierenden eine individuelle und flexible zeitliche und inhaltliche Gestaltung ihrer Weiterbildungsinteressen. Fachseminare und Tagungen zu aktuellen Themen sowie Schulungen für Institutionen und Fachverbände ergänzen das Angebot. Die Dienstleistungs- und Forschungstätigkeit des Instituts WDF ermöglicht, neue Entwicklungen in der Sozialen Arbeit in Nachdiplomstudiengänge, Seminare und Kurse zu integrieren. Die HSA Luzern kooperiert bei ihren Bildungsangeboten mit Praxisinstitutionen, mit anderen Teilschulen der FHZ und durch die Zusammenarbeit mit der HSA Bern.

Die Weiterbildungsangebote im Überblick

NACHDIPLOMKURSE	NACHDIPLOMSTUDIEN				
	NDS GSA	NDS LKO	NDS P+G	NDS GSR	NDS FRESA
HSA Luzern					
NDK Soziale Sicherheit	PFLICHT	WAHL 3			
NDK Vormundschaftliche Mandate	PFLICHT	WAHL 3			
NDK Case Management	WAHL	WAHL 2			
NDK Neuorganisation Familie	WAHL	WAHL 2			
NDK Lösungs- u. Kompetenzorientierung	WAHL	PFLICHT			
NDK Mediation	WAHL	WAHL 2	WAHL		
NDK Betriebliche Sozialarbeit		WAHL 2	WAHL		
NDK Leiten von Gruppen		WAHL 2	WAHL		
NDK Praxisausbildung		WAHL 2			
NDK Konzepte der P+G		WAHL 3	PFLICHT		
NDK Gestalten von Veränderungsprozessen		WAHL 3	PFLICHT		
NDK Praxisfelder der P+G		WAHL 3	PFLICHT		
NDK Sexualität		WAHL 2	WAHL		
NDK Interkulturelle Kompetenz*		WAHL 2	WAHL		
NDK Professionelle Medienarbeit		WAHL 3	WAHL		
NDK Führung/Management (in Planung)					
HSA Bern					
NDK Case Management	WAHL	WAHL 2			
NDK Gemeinwesenarbeit		WAHL 2		WAHL	

Legende:
 WAHL 2 = Wahl für NDS LKO als 2. Modul
 WAHL 3 = Wahl für NDS LKO als 3. Modul
 * Wird an das NDS Interkulturelle Kommunikation der Universität Luzern angerechnet

Gliederung in Module von 5 und 3 Tagen. Einzelne Bausteine sind offen ausgeschrieben.

Gliederung in Pflicht- und Wahlmodule, die auch offen ausgeschrieben werden.

Die Weiterbildungsangebote des Instituts WDF an der HSA Luzern richten sich primär an diplomierte Fachpersonen, aber auch an BehördenvertreterInnen und andere Mitarbeitende im Sozialbereich. Nachdiplomstudien (NDS) sind spezifische, modular aufgebaute Weiterbildungsangebote für Fachleute, die sich in aktuellen Arbeitsfeldern und Methoden der Sozialen Arbeit spezialisieren wollen. Nachdiplomkurse (NDK) sind meist Bestandteil eines Nachdiplomstudiums, können aber auch einzeln besucht werden. Die Auswahl einzelner Nachdiplomkurse ermöglicht, Fach- und Handlungskompetenz in spezifischen Gebieten zu erlangen oder zu vertiefen.

Im Jahresbericht 2001 der HSA Luzern werden Bilanz und Ausblick der Hochschularbeit so dokumentiert, dass die Passung der ISP-Bildungsangebote zum Träger HSA plausibel wird. Während dort der Rektor der Hochschule die Umsetzung des Bologna-Prozesses - das angelsächsische Bildungssystem an den europäischen Hochschulen einzuführen - als die zentrale Aufgabe der Weiterentwicklung der Hochschulstrukturgestaltung bekräftigt (vgl. Häfeli 2001, S. 2f.), stellt die Leiterin der HSA-Diplomausbildungen für den Gestaltungsprozess der beiden Diplomstudiengänge Sozialarbeit und Soziokulturelle Animation die angestrebten Profilbesonderheiten heraus, die dem Bildungsdesign des ISP entsprechen:

“Mit dem Abschluss der ersten Phase haben wir das Berufsbild sowie das Kompetenzprofil für beide Berufe neu ausgehandelt und definiert. Wir haben uns entschieden, sowohl die Themenorientierung als auch die interdisziplinäre Vernetzung und Verknüpfung für die gesamte Ausbildung weiterzuentwickeln. Bezüglich Hauptstudium entschieden wir uns für mehr Flexibilisierung und Wahlmöglichkeiten für die Studierenden“ (Siegrist 2001, S. 4).

Schließlich betont der Leiter des Instituts WDF der HSA für seine Abteilung, wie bedeutsam der Hochschule ein differenziertes Angebotsprofil ist, das Aus- und Weiterbildung zusammendenkt, nicht aber miteinander verrührt:

„Das Institut WDF versteht sich als Kompetenzzentrum für Weiterbildung, Beratung sowie angewandte Forschung und Entwicklung mit klaren fachlichen Schwerpunkten. (...) Vor rund drei Jahren haben wir mit der Bildung der drei Fachbereiche Gesetzliche Sozialarbeit und Methodenentwicklung, Prävention sowie Soziokultur und Gemeinwesenentwicklung einen ersten Schritt der Abgrenzung vorgenommen. Dies geschah (...) aus der Überzeugung, dass wir unsere Kompetenzen längerfristig nur durch die Konzentration auf bestimmte Themen

erhalten und weiterentwickeln können. Das Tätigkeitsprogramm des Jahres 2001 zeigt, dass es uns gelungen ist, unser Portfolio auf dieses Profil hin auszurichten. (...) Integration ist nur über vorgängige Differenzierung möglich. Oder anders ausgedrückt: Nur wer sich in seinem Profil eingrenzt, ist für andere ein attraktiver Partner und kann Anschlussstellen aufzeigen. Dieses Spannungsverhältnis ist nicht auflösbar in ein Entweder-Oder. Diese Erkenntnis ist in der gesamten Institution HSA Luzern gewachsen. Die beiden Bereiche Institut WDF und Diplombildung sind unterschiedlich. Sie können sich optimal ergänzen und weiterentwickeln, wenn ihre Eigenarten zu einer gemeinsamen Perspektive verknüpft werden“ (Bürgisser 2001, S. 7).

Für die HSA und ihr Weiterbildungsinstitut ist das Qualifizierungsangebot „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ ein Bestandteil ihres sich entwickelnden modernen Profils.

Die Kooperation

Dass die Begegnung der beiden Institutionen durch die Begegnung ihrer VertreterInnen zum Projekt des Nachdiplomkurses „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ führten ermöglichte der gegenüber der Hochschule formulierte Bedarf einer sexualitätsbezogenen Qualifizierung von in Erziehung und Beratung Tätigen von Seiten der Fachverbänden der deutschen Schweiz. Der Verband der Schwangerschafts- und SexualberaterInnen, der Verein für Familienplanung und Sexualerziehung und die Vereinigung sexuelle und reproduktive Gesundheit erklärten für ihre Zuständigkeitsbereiche einen seit Jahren gleichbleibenden hohen Bedarf an psychologisch-beraterischer Unterstützung wie an sexualpädagogischer Begleitung und Betreuung von Kindern, Jugendlichen, (jungen) Erwachsenen und SeniorInnen in den Handlungsfeldern der allgemeinen und spezifischen Beratung, des Gesundheitswesens, der Schule, der Kinder- und Jugendsozialarbeit, der offenen und verbandlichen Jugendarbeit, der Behinderten- und Altenbetreuung. Dieser Bedarf nach sicherem und fachgerechtem Umgang mit Sexualität im Arbeitsfeld könne nur gedeckt werden, wenn eine systematische Qualifizierung eines Teils der pädagogisch bzw. beraterisch Tätigen durch ein Bildungsangebot erfolge, das die beraterischen und erzieherischen Handlungsfelder bedient wie die Bezogenheit aufeinander nutzt.

Das Zusammentreffen dieser Bedarfsformulierung mit der Entwicklungsphase der HSA bilden den Boden dafür, dass aus der Begegnung mit dem ISP die Idee eines Nachdiplomstudienganges „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ entwickelt wurde, deren Konzeption im folgenden Kapitel mit Stand September 2002 dokumentiert wird.

3.2 Konzeption des Studienganges

Im Wesentlichen liegt die im folgenden vorgestellte Konzeptionierung des Studienganges auf der mesodidaktischen Planungsebene, wobei die Grobkonzeptionierung der Inhaltseinheiten der Modulangebote (vgl. Kap. 3.2.1 - 3.2.3) sich auf der Grenze zur mikrodidaktischen Planung befinden. Sie fußt auf den makrodidaktischen Erwägungen, die in Kapitel 1 und 2 entfaltet wurden. Es werden die AdressatInnengruppen identifiziert; die allgemeine Weiterbildungsprogrammatische wird umrissen, um dann die Qualifizierungsziele und Bildungsintentionen des Gesamtangebots und seiner Module zu bestimmen. Wichtige infrastrukturelle und institutionsrelevante Ziele sind festzulegen, eine organisatorische wie zeitliche Grobstruktur sowie einige wichtige qualifizierungsbedeutsame Detailfestlegungen bei den Rahmenbedingungen.

AdressatInnen der Weiterbildung

Die Nachdiplomqualifizierung „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ richtet sich an Personen, die in den diversen Handlungsfeldern von Erziehung und Beratung tätig sind. Sexualität ist in diesen Handlungsfeldern kein isolierbarer und für sich separat behandelbarer „Gegenstand“ von Unterricht und Beratung, sondern eine durchgängig mitschwingende Dimension. Diese hat in den verschiedenen Situationen von Erziehung und Beratung zwar eine je unterschiedliche Relevanz, ist aber prinzipiell in allen erzieherischen und beraterischen Kontexten mit zu berücksichtigen. Sexualerziehung und auf Sexualität bezogene Beratung sind daher für weitaus die meisten Praxisfelder nicht als eigenständige Fachrichtungen zu konzipieren, sondern als eine Daueraufgabe der pädagogischen und beraterischen Arbeit. Es wird aus diesem Grund keine enge Spezialisierung auf eine ausschließlich auf sexualpädagogische Angebote eingeschränkte Handlungskompetenz angestrebt, sondern eine Zusatzqualifizierung für Interessierte aus allen pädagogisch-beraterischen Handlungsfeldern. Sie will Schlüsselqualifika-

tionen an alle vermitteln, die sich in ihrem beruflichen Handeln mit dem Thema Sexualität in Erziehung und Beratung konfrontiert sehen, und setzt diese Qualifikationen in Verbindung mit den übrigen handlungsfeldbezogenen Aufgaben. Die Konzeption der Weiterbildung versteht sich daher als berufsbegleitend in dem Sinne, dass sie auf Erfahrungen mit sexualpädagogisch relevanten Situationen in Erziehung und Beratung und auf eine bereits in Ansätzen bestehende sexualitätsbezogene Problemsensibilität der Teilnehmenden aufbaut, diese Erfahrungen thematisch in den Qualifizierungsverlauf einbezieht und in vielfältiger Weise darauf inhaltlich Bezug nimmt. Personen, die nicht in einem pädagogischen oder beraterischen Arbeitsverhältnis stehen, zählen nur unter besonderen Umständen zu den AdressatInnen der Weiterbildung. Darunter fallen

- Personen, die eher im medizinischen Sektor tätig sind (z.B. Hebammen), aber eine Ausweitung ihrer Tätigkeit anstreben;
- Personen, die bereits einschlägige Berufserfahrung haben und derzeit arbeitslos sind, die sich in Richtung Sexualerziehung und sexualpädagogische Beratung weiterqualifizieren wollen sowie
- Personen, die über im einzelnen zu prüfende Vorerfahrungen mit pädagogischer Arbeit verfügen und deren Erstausbildung schon weitgehend erfolgt, aber noch nicht abgeschlossen ist.

Die Qualifizierung ist thematisch auf vier zentral adressierte Berufsgruppen abgestimmt, die im ersten Abschnitt (Kernmodul) gemeinsam in einer Gruppe ausgebildet werden und im zweiten Abschnitt (Aufbaumodul) parallel tagende Gruppen besuchen, die thematisch differenziert sind und sich nur punktuell zu gemeinsamen Themen treffen.

Diese Berufsgruppen umfassen:

- Beraterisch tätige Personen:
 - MitarbeiterInnen in Beratungsstellen für Sexualität und Familienplanung,
 - AIDS-Fachkräfte sowie
 - MitarbeiterInnen im Gesundheitswesen, darunter auch ÄrztInnen, Hebammen und PsychologInnen (soweit diese eine pädagogisch-beraterische Zusatzqualifikation zusätzlich zu ihrer medizinischen bzw. psychologischen Grundqualifikation anstreben).

- In Schulen und im Vorschulbereich tätige Personen:
 - LehrerInnen und FachlehrerInnen für Kinder und Jugendliche aller Altersgruppen und Schulformen des öffentlichen Schulwesens, die sich im Kontext ihrer schulischen Tätigkeit sexualpädagogisch qualifizieren wollen oder die in andere Tätigkeitsbereiche wechseln wollen, in denen sie vertieft mit Fragen der Sexualpädagogik konfrontiert sind (wie z. B. FachreferentIn für Unterrichtsfächer mit hoher sexualpädagogischer Relevanz oder Personen, die in der LehrerInnenbildung tätig werden wollen),
 - SchulsozialarbeiterInnen, Pädagogische AssistentInnen und andere Personen, die an Schulen pädagogisch tätig sind, ohne Unterricht zu erteilen.
 - Fachkräfte der Vorschulerziehung

- In der außerschulischen Jugendarbeit tätige Personen:
 - SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen in Heim- und offenen Einrichtungen,
 - Mitarbeitende von Jugendverbänden,
 - Mitarbeitende der öffentlichen Jugendpflege und
 - in der sozio-kulturellen und Gemeinwesenarbeit tätige Personen.

- In der Behindertenhilfe und der Betagtenarbeit tätige Personen

Diese vier Berufsgruppen, an die sich die Weiterbildung schwerpunktmäßig richtet, verstehen sich als relativ offene Bereichsabgrenzungen. Es spricht viel für eine hinsichtlich der Grundberufe heterogene TeilnehmerInnenschaft, weil daraus interdisziplinäre Sichtweisen resultieren und die Pluralität von Erfahrungen und Kenntnissen fruchtbar erlebt werden kann (vgl. Kap. 2.3.3). Die Bestimmung der AdressatInnengruppen erfolgt aus der historisch gewachsenen Prominenz des Themas „Sexualität“ in deren Handlungspraxis, im Konzeptionierungsstadium erst einmal jenseits der subjektiv dezidierten Formulierung von Bedarf durch die in den Handlungsfeldern Agierenden und/oder ihrer institutionellen Vertretungen im konkreten Einzugsbereich des HSA-Angebots. Die Resonanz auf das Angebot sollte dann zur Erwägung weiterer Bewerbungsinitiativen und der weiterführender Spezialisierungskonzeptionierungen die Grundlage bilden.

AdressatInnen der Qualifizierung

Bereich Beratung

- **MitarbeiterInnen von Familienplanungsstellen**
- **MitarbeiterInnen von Ehe - und Lebensberatungsstellen**
- **MitarbeiterInnen von Jugendberatungsstellen**
- **Schwangerschaftskonfliktberaterinnen**
- **MitarbeiterInnen von Sexualberatungsstellen**
- **MitarbeiterInnen von Erziehungsberatungsstellen**

- **AIDS-BeraterInnen**
- **MitarbeiterInnen der Fachstelle für Sexualpädagogik**

- **Hebammen und Krankenpflegekräfte, die mit Jugendlichen oder Erwachsenen pädagogisch bzw. beraterisch arbeiten**
- **MitarbeiterInnen von schulärztlichen Diensten**
- **ÄrztInnen und Ärzte**

- **MitarbeiterInnen von Suchtpräventions - und Suchtberatungsstellen**

Bereich Jugendhilfe und Jugendarbeit

- **MitarbeiterInnen der offenen Jugendarbeit**
- **MitarbeiterInnen der Jugendverbandsarbeit**
- **MitarbeiterInnen der stationären und ambulanten Jugendhilfe**

Bereich Behindertenarbeit

Bereich Betagtenarbeit

Bereich Vorschule und Schule

- **Fachkräfte im Vorschulbereich**
- **Lehrkräfte aller Schulformen**
- **Lehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsinstitutionen**

Die Weiterbildung ist darüber hinaus für geschlechtsheterogene Gruppen konzipiert, da sowohl im Team als auch unter den Teilnehmenden die Sichtweisen beider Geschlechter vertreten sein sollen und sich die Dynamik der inhaltlichen Arbeit nach aller bisheriger Erfahrung allgemeiner sexualitätsbezogener Bildungsangebote zu einem Teil aus dem Austausch dieser unterschiedlichen Sichtweisen speist. Es ist daher und für ein Repertoire an vielfältigen „Geschlechtergeschichten“ günstig, wenn das Zahlenverhältnis von Frauen und Männern in allen Gruppen zumindest so weit ausgeglichen ist, dass sich keine krasse Minderheitenposition für eines der beiden Geschlechter ergibt. Diese Notwendigkeit des Austauschs und Bezugs aufeinander bleibt auch in Zeiten der Genderdebatte prinzipiell sinnvoll, da die Dimension des Geschlechts als Existenzweise (vgl. Maihofer 1995) bei aller gebotenen Beachtung verändernder Entwicklungen (vgl. Hartmann 2000) in ihrer Bedeutung für die Ausprägung von (sexuellen) Identitäten stabil bleibt.

Voraussetzung für die Weiterbildungsteilnahme ist eine abgeschlossene Berufsausbildung und ein Arbeitsfeld, in dem bereits sexualberaterisch bzw. sexualpädagogisch gearbeitet wurde und neue Erfahrungen gemacht werden können.

Weiterbildungsprogrammatik

Im Konzeptionierungskontext - also an dieser Stelle - ist eine komprimierte Programmaussage didaktisch unerlässlich, die für diese Funktion auf Grundlage der Ausführungen in Kapitel 1.1 und 1.2 im folgenden zusammengestellt ist.

Die Bildungsarbeit des Kollegiums des beauftragten Fachinstituts basiert auf einem humanistisch-ganzheitlichen Ansatz mit Methoden des lebendigen Lernens entsprechend den Grundsätzen der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn und der aktuellen sexualpädagogischen Didaktik, der

- sowohl die kognitiven Fähigkeiten als auch die Gefühle, Sinne, den Körper und die soziale Bezogenheit der Qualifizierungsteilnehmenden (und deren AdressatInnen) berücksichtigt,
- Bezug nimmt auf die aktuellen Entwicklungen in der sexuellen Kultur und in den verschiedenen, mit Sexualität befassten wissenschaftlichen Disziplinen (Sexualforschung, Psychologie, Frauenforschung, Gender Studies, Medizin u.a.) und

- in der Tradition der emanzipatorischen Sexualpädagogik steht und den Umgang mit Sexualität im Kontext politisch-gesellschaftlicher Bedingungen betrachtet.

Die Aufgabe der Sexualpädagogik und Sexualberatung ist es nach diesem Ansatz, Menschen auf ihrem Weg zu sexueller Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit zu begleiten und zu unterstützen. Sexualpädagogik bzw. sexualitätsbezogene Beratung sollen dabei Orientierung geben, ohne zu reglementieren, und Perspektiven aufzeigen, ohne zu indoktrinieren. Sie bieten damit den Einzelnen, Paaren oder Gruppen Lernmöglichkeiten zur Entwicklung der Kompetenzen, die die Grundlage sexueller Mündigkeit bilden. Dazu zählen u.a. Wissen über Sexualität, Einfühlung in die Bedürfnisse anderer, Reflexion sexueller Erfahrungen sowie die Fähigkeit, über Sexualität zu sprechen und bewusst Wertentscheidungen treffen zu können. Soweit es sich um Beratungsangebote für Erwachsene handelt, steht die Unterstützung bei der Klärung gegenwärtiger Beziehungen oder sexueller Unzufriedenheit bzw. Schwierigkeiten im Vordergrund. Die KlientInnen können Informationsdefizite über die körperlich-sexuelle Entwicklung im Alterungsprozess beseitigen und sich übernommener sexueller Mythen bewusst werden. Die sexualitätsbezogene Begleitung zur Förderung der genannten Kompetenzen ist weiterhin gekennzeichnet von einer Balance von offenem Gespräch und Respekt vor persönlicher Intimität sowie von aktiven pädagogischen bzw. beraterischen Angeboten und Vermeidung bevormundender Einmischung.

Sexualpädagogik wie sexualitätsbezogene Beratung sollten realistisch sein und die vielen Aspekte berücksichtigen, unter denen Sexualität seitens der verschiedenen Zielgruppen heute erfahren werden kann, sei es als lustvoll und identitätsstiftend, als problematisch und grenzverletzend oder als von untergeordneter Bedeutung. Dahinter steht ein Bild von Sexualität, das diese als sozial geformt und als individuell kultiviert betrachtet. Sexualität hat demnach, je nach Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung und gesellschaftlichem Umfeld, eine Vielfalt von Ausdrucksformen, die unter günstigen gesellschaftlichen Bedingungen neben- und nacheinander gelebt werden können.

Der Mensch wird dabei begriffen als eine dynamische Einheit von Leib, Seele und Geist. Neben der Vernunft prägen körperliche Befindlichkeiten, Bedürfnisse, Gefühle, bewusste und unbewusste Motive, Konventionen und Routinen das Verhalten von Menschen. Dies gilt in besonderer Weise für den Bereich der Sexualität, in dem Psyche und Soma, Bewusstes und Unbewusstes, Rationalität und Emotionalität unauflöslich aufeinander bezogen sind. Die Rede von der Ganzheitlichkeit darf jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass menschliche

Individualität in jedem Lebensmoment und jeder Lebensphase in je anderer Form ungleichgewichtig, einseitig und besonders ist. Achtung vor dem Leben als einer zentralen Maxime von Beratung und Erziehung bedeutet daher auch Achtung vor dem Eigenrecht aller Dimensionen und Akzentuierungen, in denen sich menschliches Leben abspielt.

Sexualität kann damit auch verstanden werden als eine "allgemeine Lebensenergie, die sich des Körpers bedient, aus vielfältigen Quellen gespeist wird, ganz unterschiedliche Ausdrucksformen kennt und in verschiedenster Hinsicht sinnvoll ist." (Sielert u.a. 1993, S. 43) Natur- und Kulturaspekt von Sexualität gehören zusammen, sind ineinander verwoben und liegen zugleich im Streit miteinander. Sexualität hat ihre Wirklichkeit nur im Erleben und Verhalten konkreter Individuen. Lust, Beziehung, Identität und Fruchtbarkeit sind als Sinnaspekte der Sexualität mitsamt der in ihnen enthaltenen Gegenpole in Mann-Frau-Beziehungen ebenso wie in Mann-Mann- und Frau-Frau-Beziehungen erlebbar. Die sexuellen Orientierungen gelten emanzipatorischer Sexualpädagogik und Sexualberatung als gleichwertig.

Sexualpädagogik und sexualitätsbezogene Beratung haben vor diesem Hintergrund die Aufgabe, soziale Lernorte zur Verfügung zu stellen, in denen ohne Gängelung, aber mit dem offenen Angebot unterstützender Begleitung selbstgewählte Lernprozesse ablaufen können. Sie sieht Erziehung - und Beratung allemal - zu einem großen Teil als Hilfe zur Selbstwerdung, geht von der Notwendigkeit einer lebenslangen Identitätsherstellung in der postmodernen Gesellschaft aus und betrachtet Brüche und Konflikte in diesem Prozess als dazugehörig und entwicklungsförderlich. Sie will eine Pädagogisierung und Therapeutisierung sowohl der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als auch von sozialen und gesellschaftlichen Problemen vermeiden, und versucht durch dieses lebensweltorientierte Wirken einen Beitrag zu einer weiterführenden Humanisierung der Gesellschaft zu leisten.

Kompetenzbildende Ziele der Qualifizierungsmaßnahme

Das Richtziel des Qualifizierungsangebots ist eine professionelle sexualitätsbezogene Handlungskompetenz in Erziehung und Beratung. Sie ist umfassend und systematisiert in ihren Aspekten von Sielert und Valtl 2000 zusammengestellt worden (vgl. S.55). Die TeilnehmerInnen sollen dem gemäß zur Gestaltung einer hilfreichen Begleitung der psycho-sexuellen Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen befähigt werden, und sie sollen

themenbezogen Selbst- und Verantwortungsbewusstsein sowie Sach- und Sozialkompetenz in einem Rahmen erwerben, der einen angestammten und identitätsstärkenden Umgang mit dem Thema Sexualität ermöglicht.

Die pädagogische bzw. beraterische Haltung, die dem zugrunde liegt, verpflichtet sich dem Recht eines jeden Menschen auf individuelle Selbstbestimmung, Menschenwürde und Entfaltung all seiner Potentiale, verbunden mit der Fähigkeit zur Gestaltung von partnerschaftlichen Beziehungen, in denen sich die PartnerInnen gegenseitig in ihrer Selbstbestimmung achten und unterstützen. Sexuelle Selbstbestimmung meint dabei insbesondere die Fähigkeit, das eigene Handeln im Bereich der Sexualität im Wissen um und mit Sensibilität für die eigenen Bedürfnisse und Wünsche, die Bedürfnisse und Wünsche des Partners/der Partnerin und die Erwartungen und Normen des sozialen Umfelds/der Gesellschaft und im Wissen um die sachlichen Implikationen eigenständig und kompetent in rationaler und/oder emotionaler Wertentscheidung leiten zu können.

Ausgehend von dieser Grundlage verwirklicht sich die professionelle sexualitätsbezogene Handlungskompetenz in den im folgenden detailliert ausgeführten Grundkompetenzen von

- personbezogener Reflexionskompetenz / Selbstkompetenz
- Interaktions- und Kommunikationskompetenz
- sachbezogener Reflexionskompetenz

und korrespondiert mit den Handlungsmodalitäten von direkter Interaktion, Vermittlung von Inhalten und Handeln im institutionell-organisatorischen und politisch-gesellschaftlichen Rahmen.

Die Teilnehmenden des Qualifizierungsangebots sollen diese handlungsbezogenen Grundkompetenzen in eine professionelle Identität integrieren, bestehend aus Orientierungswissen, sexualpädagogischen bzw. -beraterischen Grundhaltungen und Verfügung über themenbezogene Handlungsmuster mit dem Ziel eines relativ stabilen, auf das professionelle Thema Sexualität bezogenen beruflichen Selbstkonzeptes. Dieses mithilfe der Weiterbildung zu entwickelnde professionelle Selbstbild soll ein Bewusstsein von professioneller und persönlicher Zuständigkeit für die Aufgaben der Begleitung in sexuellen Fragen im jeweiligen Handlungsfeld, ein Selbstbewusstsein in bezug auf die eigene Fähigkeit, diese Aufgaben bewältigen bzw. qualifiziert weitervermitteln zu können sowie ein Wissen um die Grenzen professionell-begleitender Einflussnahme umfassen.

Die genannten Grundkompetenzen setzen sich zusammen aus den folgenden Teilkompetenzen, die als didaktische Feinziele angestrebt werden:

Personbezogene Reflexionskompetenz / Selbstkompetenz

Die Teilnehmenden sollen ein reflektiertes Verhältnis gewinnen

- zu der eigenen sexuellen Biografie, zum eigenen Körper und zur aktuellen sexuellen Lebensform,
- zu den eigenen sexualitätsbezogenen Wünschen, Ängsten, Projektionen und wiederkehrenden "Themen" sowie
- zu der eigenen Geschlechtsrolle,

und sie sollen deren Wirkungen auf das eigene Denken und Wertesystem, auf das berufliche Selbstkonzept und auf das professionelle Handeln reflektieren können.

Dazu zählen im einzelnen die folgenden selbstkompetenzbezogenen Lernziele:

- Bewusstwerdung von und Akzeptanz der unterschiedlich ausgeprägten Bedeutung von Sexualität für sich selbst und für andere
- Anerkennung der Komplexität und Unterschiedlichkeit von Sexualität
- Bewusstsein über die eigene Körpersozialisation und sexuelle Biografie und ihre Einflüsse auf die eigene sexualerzieherische bzw. beraterische Praxis
- Wahrnehmung und kritische Reflexion eigener Werthaltungen hinsichtlich zentraler Aspekte von Beziehung und Sexualität
- Bereitschaft zur Entfaltung von Sinnlichkeit und Kenntnis der persönlichen Grenzen
- Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität und deren Wirkung auf Psyche und Beziehungen
- Geklärtes Selbstverständnis als Frau bzw. als Mann und Auseinandersetzung mit geschlechtstypischem Rollenverhalten
- Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Orientierung sowie homoerotischen oder homophobischen Anteilen
- Toleranz gegenüber von der eigenen Haltung und Praxis abweichenden Einstellungen und Lebensweisen
- Achtung gegenüber Menschen mit unterschiedlicher sexueller Orientierung, Lebensform und Kultur

- Bereitschaft zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und Grenzen im jeweiligen Arbeitsfeld

Sachbezogene Reflexionskompetenz

Die Teilnehmenden sollen folgende sachbezogene Reflexionskompetenzen erwerben:

- ein Verständnis von Sexualität in ihrer gesellschaftlich-kulturellen Einbettung unter den Aspekten der verschiedenen mit ihr befassten Wissenschaften,
- ein Verständnis der Lage der AdressatInnen in bezug auf ihre sexuelle Entwicklung,
- die Fähigkeit zur Reflexion persönlicher Erfahrung von Sexualität als Teil des eigenen Lebens im gegebenen kulturellen Kontext und
- ein Verständnis von Sexualpädagogik bzw. Sexualberatung als theoretisch-wissenschaftlicher Disziplin.

Dazu zählen im einzelnen die folgenden sachkompetenzbezogenen Lernziele:

- Sexualwissenschaftliche Grundkenntnisse zu den Bereichen “Psychosexuelle und körperliche Entwicklung im Lebenslauf”, “Sinnkomponenten und Ausdrucksformen der Sexualität”, “Sexuelle Orientierungen”, “Sexualität und Beziehung”, “Sexualität und Geschlecht”, “Sexualität, Gesundheit und Reproduktion”
- Kenntnis soziologischer Einflussfaktoren auf das Sexualverhalten und die Gestaltung von Beziehungen sowie von Sexualität in den unterschiedlichen Lebensaltersphasen (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, ältere Menschen)
- Kenntnis von und Beurteilungsfähigkeit gegenüber sexualkulturellen Entwicklungstendenzen und fachlichen wie populären Sexualitätsdiskursen
- Kenntnis von den grundlegenden Positionen in der Sexualpädagogik/Sexualberatung und von deren gesellschaftlichen und historischen Zusammenhängen sowie von den aktuellen Streitfragen im Fachdiskurs.
Klärung des eigenen fachlichen Standpunktes innerhalb dieses Horizonts
- Klärung der Besonderheit von Beratung mit dem Focus auf Sexualität (Geschlecht und Alter von BeraterIn und Ratsuchender/Ratsuchendem; Thema, Sprache, etc.) und Abgrenzung von therapeutischen Fällen
- Auseinandersetzung mit der kulturellen Geformtheit von Sexualität anhand verschiedener Ethnien

Interaktions- und Kommunikationskompetenz

Die Teilnehmenden sollen die folgenden professionellen sexualitätsbezogenen Interaktionskompetenzen erwerben:

- die Fähigkeit zu Rollenhandeln und zur Einfühlung in die Rollen der InteraktionspartnerInnen im sexualpädagogischen bzw. beraterischen Kontext (einschließlich der Fähigkeit zum angemessenen Management von Nähe und Distanz und zum Schutz von Intimität),
- selektive Authentizität im Rahmen der eigenen professionellen Rolle,
- Achtsamkeit für gruppendynamische Prozesse und gegenüber den konkreten individuellen Ressourcen der Gruppenmitglieder,
- Achtsamkeit sowohl für die Dynamik bei einer Einzel- bzw. Paarberatung als auch für die Motivation und die Ressourcen der Ratsuchenden sowie
- die Verfügung über ein Repertoire von professionellen sexualpädagogischen bzw. beraterischen Interventionsformen.

Die Teilnehmenden sollen die folgenden sexualitätsbezogenen Kommunikations- und Sprachkompetenzen erwerben:

- Bewusstsein und Sensibilität für die Wirkung von Sprachstilen und -ebenen,
- die Fähigkeit, sich der unterschiedlichen Sprachstile und Sprachebenen im Sprechen über Sexualität situationsadäquat bedienen zu können,
- die Fähigkeit zur Verständigung über Schicht- und Altersgrenzen hinweg,
- die Fähigkeit zum klärenden Verhandeln sexueller, beziehungs-, geschlechts- und gefühlsbezogener Sachverhalte sowie
- die Fähigkeit, die genannten Sprachkompetenzen vermitteln zu können.

Die Teilnehmenden sollen folgende person- und gruppenbezogenen Handlungskompetenzen für direkte Interaktion erwerben bzw. vertiefen:

- die Fähigkeit, einen Beratungsprozess angemessen gestalten und lenken zu können,
- die Fähigkeit, Gruppen leiten und auf gruppendynamische Prozesse angemessen reagieren zu können,
- die Fähigkeit, in sexualitätsbezogenen sozialen und gruppendynamischen Prozessen situativ angemessen intervenieren zu können,

- die Fähigkeit, das pädagogische bzw. beraterische Verhältnis im Hinblick auf die Prozesse von Vorbildwirkung, Identifikation und Imitationslernen gestalten zu können,
- die Fähigkeit, im persönlichen Gespräch den Bedürfnissen der AdressatInnen und der eigenen professionellen Rolle gemäß reagieren zu können,
- die Fähigkeit, Menschen in bezug auf sexuelle Themen Hilfe, Stütze und Orientierung geben zu können,
- die Fähigkeit zu Teamarbeit und zum Austausch mit KollegInnen sowie
- die Fähigkeit, sexualpädagogische Intentionen in der Elternarbeit vertreten und vermitteln zu können.

Die Teilnehmenden sollen folgende didaktische Kompetenzen zur Vermittlung von Inhalten in direkter Interaktion erwerben:

- Kenntnis von allgemeinen und themenspezifischen Verfahren zur Aufbereitung sexualpädagogischer und auf Beratung zu sexuellen Themen bezogenen Themen und Inhalte,
 - Kenntnis von medialen Anregungen sowohl im Beratungsprozess als auch zur häuslichen Weiterarbeit der Ratsuchenden,
 - Kenntnis von Arbeits- und Sozialformen zur Gestaltung von interaktiven Lehr- und Lernprozessen,
 - Fertigkeit in der Anwendung dieser Verfahren durch konkrete Einübung,
 - Einfühlung in die kognitiven und emotionalen Prozesse der AdressatInnen bei der Beteiligung an diesen Arbeitsformen und
 - Kenntnis von hilfreichen Medien zur Vermittlung sexualpädagogischer oder -beraterischer Inhalte
- jeweils unter Berücksichtigung der besonderen Rahmenbedingungen der Handlungsfelder Jugendarbeit, Schule und Beratung.

Die Teilnehmenden sollen Handlungskompetenzen zur Vernetzung ihrer Arbeit mit jeweils anderen Institutionen (aus den Bereichen Schule, Gesundheitswesen, Sozialarbeit, Beratung u.a.) erwerben. Dazu zählen im einzelnen die folgenden sozial- und kommunikationskompetenzbezogenen Lernziele:

- Fähigkeit, zu sexuellen Themen im (halb)öffentlichen Raum des Handlungsfeldes und des Kollegiums zu kommunizieren, unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Sprachcodes, die sich aus den Divergenzen von Kulturen, Generationen, Schichten und

Kommunikationssettings ergeben (gelassener Umgang mit sexuellen Jargons)

- Kenntnis der Interventionsformen im jeweiligen Arbeitsfeld. Bereitschaft und Fähigkeit, verschiedene sexualpädagogische Methoden und Medien zu erproben und sozialformvariant situationspezifisch angemessen anzuwenden
- Konzipierung, Durchführung und Reflexion eines Praxisprojektes
- Fähigkeit zu kollegialer Kooperation
- Fähigkeit zur Einflussnahme auf pädagogische und politische Institutionen, Akquisition von Ressourcen und Selbstevaluierung (Management)
- Fähigkeit zur kritischen Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Beratung im jeweiligen Handlungsfeld

Ergänzende Gesichtspunkte zu den drei dargestellten Kompetenzbereichen

1. Zum Verhältnis von professioneller Kompetenz und Alltagskompetenz:

Viele der hier dargestellten professionellen Grundkompetenzen stellen Erweiterungen von lebensweltlichen Alltagskompetenzen sozialen Handelns dar (vgl. Kap. 2.3.3). Im Rahmen des Qualifizierungsangebots sollten daher die allgemeinen sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden als Ausgangsbasis für die Weiterbildung bewusst gemacht, wertgeschätzt und weiterentwickelt werden. Es sollte dabei auch angestrebt werden, die nationalen und regionalen Besonderheiten der Umgangs- und Kommunikationsformen mit Sensibilität in den professionellen pädagogischen und beraterischen Zusammenhang zu integrieren.

2. Zum Verhältnis von Reflexionskompetenz und Handlungskompetenz:

Reflexions- und Handlungskompetenz sind in der hier vorgelegten Konzeption wechselseitig aufeinander bezogen. Reflexionskompetenz erhält ihren Wert dadurch, dass sie zu Handeln befähigt, und Handlungskompetenz beinhaltet unverzichtbar die Reflexion von Ich, Gruppe bzw. Klient/Klientin (einzeln oder im Paar) und Thema. In der Qualifizierung sollen daher sowohl eine Isolierung der Reflexionskompetenz (als akademische Wissensvermittlung ohne Praxisbezug) als auch eine Isolierung der Handlungskompetenz (als Vermittlung von didaktischen Versatzstücken ohne eigenständige Gestaltungseinsicht) vermieden werden (vgl. Kap. 2.3.3). Jedoch ist eine Gewichtung dieser beiden Kompetenz-Pole insofern vorzunehmen, als wegen der Vielfältigkeit von Praxissituationen und

ihrer Abhängigkeit von einer unübersehbaren Zahl von Randbedingungen einer “handlungsbezogenen *Reflexionskompetenz*” das größere Gewicht gegeben werden muss, um Praktizismus zu vermeiden.

3. Zum Verhältnis von Grundlagenmodul und Aufbaumodul:

Das Grundlagenmodul vermittelt vor allem jene selbst-, sach- und adressatInnenbezogenen Grundkompetenzen für sexualitätsbezogenes professionelles Handeln, die in den Handlungsfeldern aller Teilnehmenden relevant sind. Eine Differenzierung nach gruppenpädagogischen und beraterischen Situationen dient dabei nur punktuell der handlungsbezogenen didaktischen Konkretisierung. Das Aufbaumodul hingegen hat seinen Fokus auf der Erhöhung der arbeitsfeldspezifischen Reflexions- und Handlungskompetenz und soll feldübergreifende Inhalte nur in einzelnen gemeinsamen Themenblöcken behandeln.

4. Selbstreflexion und Persönlichkeitslernen:

Nachweislich stellen die beraterischen bzw. pädagogischen Fachkräfte als Personen das zentrale Medium im Vermittlungsprozess dar (vgl. Kap. 2.3.3). Um dieses Potential zu nutzen und verantwortlich mit den möglichen Wirkfaktoren umzugehen, bedarf es gründlicher Selbstreflexion und bewusster Auseinandersetzung bezüglich der zentralen Aspekte von Sexualität. Ziel ist, dass die zukünftigen Fachkräfte über so viel Einsicht in die eigene Persönlichkeit verfügen, dass eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen vorhanden ist und unreflektierte Projektionen oder Übertragungen vermieden werden.

5. Zum Verhältnis von Beratungskompetenz und Gruppenarbeitskompetenz:

Im Bereich der sozialen und kommunikativen Kompetenzen liegt der didaktische Fokus des Grundlagenmoduls auf den Handlungsmodalitäten für die pädagogische Arbeit mit Gruppen (in Schule, Jugend- und Altenarbeit, Kindergruppen, Behindertengruppen u.a.) stärker als auf beraterischer Tätigkeit. Diese gruppenpädagogischen Kompetenzen sind auch für die Personen von beruflicher Relevanz, die an Beratungsstellen arbeiten, da dort in der Regel nicht ausschließlich in Settings mit Einzelpersonen und Paaren gearbeitet wird, bzw. für Beratungsstellenteams, die eine Ausweitung auf sexualpädagogische Angebote planen. Die Handlungsmodalität des Beratens nimmt die zweite Priorität ein. Hierbei geht es sowohl um intendierte Beratung innerhalb einer Beratungsstelle als auch um situative Beratung von einzelnen am Rande eines Gruppenangebots oder von Eltern, deren Kinder an einer sexualpädagogischen Veranstaltung teilgenommen haben und die nun Un-

terstützung suchen. Im Aufbaumodul liegt der Fokus der Züge zu Schule und Jugendarbeit erneut auf den Kompetenzen der Gruppenpädagogik. Der Zug „Behindertenhilfe“ wird voraussichtlich Beratungs- und Gruppenarbeitskompetenz ausgeglichen ausbilden. Der Fokus des Zuges zu Beratung liegt auf den Kompetenzen für sexualitätsbezogene Beratung. Dieser Zug des Aufbaumoduls soll keine grundständige allgemeine Beratungsausbildung darstellen, sondern eine ergänzende Qualifizierung für bereits in der Beratung Tätige durch eine grundlegende Reflexion der Sachfragen von Sexualität und Sexualpädagogik sowie durch themenspezifische Selbstreflexion vermitteln. Die Teilnehmenden aufgrund dieser Qualifizierung nicht befähigt, sexualtherapeutisch zu arbeiten.

Infrastrukturelle und institutionsrelevante Zielen der Qualifizierungsmaßnahme

Neben den auf Kompetenzbildung bei seinen AdressatInnen bezogenen Zielen hat das Projekt für die gesellschaftliche Akzeptanz und qualitätsgesicherte Verstetigung wichtige Zielinteressen, die für ein besseres, ihrer Bedeutung angemessenes Standing der sexualitätsbezogene Erziehungs- und Beratungsleistungen im Effekte zeitigen sollen.

1. Vernetzung und Kooperation

Die durch den Nachdiplomkurs vermittelte Qualifikation befähigt zu einem “Handeln in offenen Netzwerken” als einer bedeutsamen Bedingung für die Wirksamkeit und den Güterhalt ihres Angebots. Sie umfasst als wesentlichen Bereich

- die Fähigkeit und Bereitschaft zur Vernetzung des eigenen Handelns mit den Angeboten der bereits auf diesem Sektor tätigen Institutionen, wie z. B. Einrichtungen der Gesundheitsförderung und Beratungseinrichtungen,
- die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit KollegInnen (z. B. zur Erarbeitung einer institutionsinternen sexualpädagogischen Konzeption, zum Team-Teaching oder zur Organisation von kollegialer Fortbildung und Supervision),
- die Fähigkeit und Bereitschaft, die Unterstützung durch wissenschaftliche Fachlichkeit und andere staatliche infrastrukturelle Hilfen wahrnehmen zu können.

2. Qualifizierung der sexualitätsbezogenen Begleitungs- und Hilfsangebote nach dem Standard der Professionalität

Sexualpädagogisches Handeln und / oder Beratung zu sexuellen Fragen waren mit variierenden Graden von Reflexion und Kompetenz immer schon Teil professionellen Handelns in den Bereichen Erziehung, Beratung, soziale Hilfen und Gesundheitsfürsorge im weitesten Sinne. Es ist durch das Bildungsangebot angestrebt, dieses autodidaktisch erworbene und nicht systematisch reflektierte Handeln aufzuklären und gezielt um diejenigen Kompetenzen zu erweitern, die es auf eine professionelle Qualifizierungsebene heben. Dadurch soll der Prozess einer langanhaltenden Qualitäts- und Statusverbesserung der sexualitätsbezogenen Begleitungs- und Hilfsangebote initiiert werden und eine "sexualpädagogische bzw. sexualberaterische Professionalität" etabliert werden, an die entsprechende öffentliche Kompetenzerwartungen gestellt werden können.

3. Die HSA als Ort der Qualifizierung

Eine in diesem Sinne professionalisierte Kompetenz braucht einen konstanten und gesellschaftlich angesehenen Standort der Qualifizierung in einer eingeführten Ausbildungsinstitution. Die Hochschule für Soziale Arbeit bietet diese Voraussetzungen in geeigneter Weise und erhält dadurch ein zusätzliches Merkmal, das zu einer Differenzierung und Aktualisierung ihres Profils beiträgt (vgl. Kap. 3.1). Dieser imagerlevanten Wechselbeziehung ist bei öffentlichem Angebot und inhaltlicher Ausgestaltung des Qualifizierungsganges Rechnung zu tragen. Denn unter dem Blickwinkel einer Langzeitperspektive geht es bei dem hier konzipierten Bildungsvorhaben u.a. um eine möglichst stabile Implementation von Sexualpädagogik als bedeutende Fachdisziplin der Pädagogik im Bewusstsein und in den Planungsprozessen der Einrichtungen und Institutionen der Ausbildung, des Gesundheitswesens, der sozialen Arbeit und des Schulwesens. Ebenso geht es um die grundsätzliche Anerkennung sexualitätsbezogener Beratungsangebote als wichtigen Beitrag zur Ausbildung einer möglichst nicht massiv gestörten psycho-sexuellen Identität im Auftrag an erzieherische, soziale, pflegende und gesundheitsfördernde Arbeit.

Didaktische Grundfiguren und Projektmanagement

Die Konzeption des Nachdiplomstudiengangs folgt in ihrem Aufbau inhaltlichen und didaktisch-gruppendynamischen Prinzipien, wie sie in Kapitel 2.2 ausführlich dargelegt wurden

und hier mit dem Ziel operationaler Zuspitzung auf das Konzeptformat komprimiert sind. Ausgegangen wird dabei von einem gruppenpädagogischen Ansatz, der sich an der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn orientiert und in dem die interaktive Erarbeitung der Seminarinhalte im Vordergrund steht. In der Planung der Lernschritte und in der Moderation wird auf eine Balance zwischen den Einzelpersonen und ihrem individuellen Lernen, den Gruppenprozessen und -themen, dem didaktischen Gegenstand und dem "globe", verstanden als das Gesamt der wirksamen Außenfaktoren, geachtet. Die Themen der einzelnen Weiterbildungssequenzen werden jeweils didaktisch so erschlossen, dass die Momente von Sachreflexion und von Selbstreflexion miteinander verbunden sind. Die Handlungsformen der Sexualpädagogik und sexualitätsbezogenen Beratung werden im Qualifizierungsverlauf vorgestellt und eingeübt, wobei die Arbeitsformen auch aus der AdressatInnenperspektive erfahren werden können. Die Didaktik der Qualifizierungsbausteine beruht auf einem Wechsel der Arbeitsformen und Medien, in dem Phasen des Inputs durch die Leitung sich abwechseln mit Phasen der Einzel- und Kleingruppenarbeit und der Plenumsdiskussion, auf der Verschränkung von Themenansicht und handwerklicher Handlungsqualifizierung und auf der Vielfalt gewählter Zugangsweisen und Arbeitsformen. Entsprechend dem Menschenbild vom vernunftbegabten, gefühlshaften und sinnlichen Menschen werden Vielfalt und Multi-sinnlichkeit der Methoden angestrebt, die nicht Selbstzweck sind, sondern Hilfsmittel für den angestrebten Lern- und Erkenntnisprozess (vgl. Valtl 2001b, S. 161ff.). Im Methodenangebot und in der Medienwahl wird auf die Balance von Herausforderung und Überforderungsvermeidung geachtet, so dass den Teilnehmenden der Qualifizierung "am eigenen Leib" didaktische Erfahrung ermöglicht wird, die der sukzessiven Klärung des eigenen Stils und seines Entfaltungspotentials förderlich sind. Es können dabei exemplarische didaktische Zugangsweisen der Sexualpädagogik bzw. Interventionsformen der Sexualberatung aus der Teilnehmendenperspektive erfahren werden, wodurch das Einfühlungsvermögen in die subjektive Befindlichkeit der Teilnehmenden in der künftigen eigenen sexualpädagogischen bzw. -beraterischen Arbeit gefördert wird.

Die Seminarleitung erfolgt durch jeweils eine Frau und einen Mann in wechselnden Konstellationen. Auf diese Weise sollen den Weiterbildungsgruppen eine größere Vielfalt von Kompetenzen, Leitungsstilen und persönlichen Fähigkeiten geboten werden, von denen die Teilnehmenden profitieren können und die ihnen unterschiedliche Identifikationsangebote machen (vgl. Philipps 2001, S. 31f.). Die TeamerInnen fungieren dabei auch als Modellpersonen für einen aufgeklärten Umgang mit Sexualität und der eigenen Geschlechtsrolle, für Partner-

schaftlichkeit im Umgang zwischen Männern und Frauen und zwischen Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung.

Die sexualpädagogischen Werthaltungen der Weiterbildungsleitung drücken sich dabei auch in den folgenden Wertprämissen aus:

- Respekt, Toleranz und Intimitätsschutz
- Realismus statt Dogmatismus und Missionierung
- Perspektiven eröffnen statt Indoktrination
- Orientierung statt Reglementierung.

Das inhaltlich verantwortliche und die Bildungssequenzen veranstaltende Kompetenzteam des Instituts für Sexualpädagogik besteht aus Fachleuten sexualitätsbezogener Aus- und Fortbildungen, deren Qualifikationen sich gerade aufgrund der unterschiedlichen Handlungsfelder der Zielgruppen, aber auch aufgrund des Anspruches von Multidisziplinarität vielgestaltig zeigen mussten. Es war also bei der Zusammenstellung der Fachleitungsgruppe darauf zu achten, dass Aus- und Weiterbildungsqualifikationen für sowohl die erzieherischen als auch die beraterischen Handlungsfelder zusammenkamen, Erfahrungen in den Bildungssettings von Hochschule und berufsbegleitenden Weiterbildungen, Grundqualifikationen der geisteswissenschaftlichen Disziplinen Psychologie und Pädagogik und fundierte Kenntnisse der für das Qualifizierungsvorhaben bedeutsamen Handlungsfelder Schule, außerschulische Jugendarbeit, Beratung, Gesundheitswesen und Behindertenhilfe. Das Team umfasste in der Konsequenz dieser benötigten Qualifikationspalette die folgenden acht Personen: Die Meraner Psychologin Dr. Cinzia Cappelletti, Leiterin einer Frauenberatungsstelle und ausgebildet in der Therapie psycho-somatischer Störungen, die Berliner Diplompsychologin Gudrun Jeschonnek, Mitarbeiterin in der Abteilung für Gesundheitsförderung und AIDS-Prävention beim Berliner Landesamt für Gesundheit und Soziales und lehrbefähigt für die Fachbereiche Anatomie, Physiologie und Entwicklungspsychologie, der in Systemischer Familientherapie ausgebildete Luzerner Diplom-Sozialarbeiter Daniel Kunz, die Düsseldorfer Lehrerin, Ehe- und Lebensberaterin und Sexualtherapeutin Ina-Maria-Philipps, der Münchener Lehrer Dr. Karlheinz Valtl, Lektor für Sexualpädagogik an den Universitäten Köln und Wien, der Wiesbadener Diplomsozialpädagoge Reiner Wanielik, Medienpädagoge, Fachmann für Gesundheitsförderung und Jugendarbeit, die Berliner Diplompsychologin Lucyna Wronska, Gesprächspsychotherapeutin und Paar- und Sexualtherapeutin und mich als Sexualwissenschaftler und Medienpädagogen, Vorsitzenden des Instituts für Sexualpädagogik und als solcher vor allem - zusammen mit

Ina-Maria Philipps - der Projekt-, Teamleiter und verantwortlicher Konzeptentwickler für den Nachdiplomstudiengang.

Die Fachleitung ist wie oben begründet pro Einheit durch ein gemischtgeschlechtliches TeamerInnenpaar zu besetzen gewesen. Die Auswahl der TeamerInnen für die einzelnen Seminare erfolgte nach dem Kriterium der Qualifikation für die jeweiligen Themen. Alle AusbilderInnen sind langjährig erfahren in internationalen Fortbildungen - in den Ländern Deutschland, Schweiz, Österreich, Italien, Polen, Portugal und Estland.

Das Gesamtteam kommt zu Teambesprechungen zwischen den Weiterbildungsblöcken regelmäßig zusammen, um die für die Umsetzung der Konzeption erforderlichen richtungsweisenden Planungsentscheidungen zu treffen. Die Feinplanung der einzelnen Weiterbildungsblöcke obliegt dem jeweiligen TeamerInnenpaar. In größeren Abständen berät sich die Projektleitung - Ina-Maria Philipps und ich - mit den Projektverantwortlichen der HSA und der beigegebenen Fachgruppe über die aus der stattgefundenen Entwicklung und den auswertungsgesicherten Resonanzen der Qualifizierungsteilnehmenden resultierenden Konsequenzen und Maßnahmen in einem Prozess rollender Reform.

Zusammenfassende Übersicht über die organisatorische, zeitliche und inhaltliche Struktur

Für die Gesamtqualifikation des Nachdiplomkurses „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ war entsprechend den Zeitumfängen anderer Nachdiplomkurse an der HSA Luzern ein Stundenvolumen von 316 Stunden zu wählen, um sie damit mit anderen NDKs zu individuell gestaltbaren Nachdiplomstudiengangprofilen in den NDS-Zügen „Lösungs- und kompetenzorientierte Sozialarbeit“ oder „Prävention und Gesundheitsförderung“ kombinierfähig zu machen, aufgeteilt in ein Volumen von 200 Stunden im Grundlagenmodul und 116 Stunden im Aufbaumodul (davon 3 x 4 Stunden Praxisberatung). Aus der folgenden Übersicht ist zu ersehen, dass bei der zeitlichen Konstruktion darauf zu achten war, die Arbeitsbelastungen der potentiellen Teilnehmenden zeitlich so zu gestalten, dass die Zumutungen im Verhältnis zur ordentlichen Berufstätigkeit tragbar schienen und gleichzeitig die Gesamtlänge von Modulen und Gesamtqualifikation im Rahmen üblicher berufsbegleitender Zusatzqualifikationsgänge lagen. So war eine Mischung von überwiegend (dreitägigen) Wochenendseminareinheiten mit zwei 5-Tage-Blöcken im Grundlagenmodul und im Aufbaumodul das Angebot von je zwei

drei- und viertägigen Seminareinheiten die zeitliche Belastungsvorgabe, auf deren Grundlage die Themenbausteine zusammengestellt und zugeordnet werden mussten. Zu sehen ist auch, dass die Inhaltsbereiche des Grundlagenmoduls thematisch festgelegt wurden, die des Aufbaumoduls in der ersten Konzeptionierungsphase vor Qualifizierungsbeginn jedoch nicht, um die Erfahrungen im Grundlagenmodul und die Bildungsbedarfe der realen Teilnehmenden für die thematische Gestaltung des Aufbaumoduls zu berücksichtigen. Nach der schematischen Darstellung der Einheitenkomposition mit ihren Volumen und der Zeitstruktur der Einheiten des Grundlagenmoduls werden sowohl die zentralen Intentionen für das Bildungsangebot des Grundlagenmoduls konzeptionskomprimiert dargestellt als auch die noch nicht mit den Interessen der Teilnehmenden und den Erfahrungen der Grundmodularbeit abgeglichenen Themenbereiche wie die zentralen Intentionen für das Bildungsangebot des Aufbaumoduls. Dadurch ist ermöglicht, die oben entfalteten Ziele der Gesamtqualifikation in Themennummern und Intentionsspezifizierungen für Grundlagen- und Aufbaumodul getrennt bestimmt zu sehen. Diese durchführungsvorgängigen Themen- und Intentionenfestlegungen mit dem Ziel einer umfassenden Übersicht bilden die Grundlage für die Entfaltung der thematischen und Ziel-Detailfestlegungen im Zusammenhang der Feinkonzeptionierung des Grundlagenmoduls (Kapitel 3.2.1) und des Aufbaumoduls (Kapitel 3.2.2)

Volumen und Struktur des Grundlagenmoduls

Grundlagenmodul	
25 Tage = 200 Arbeitseinheiten (AE á 45 Min.)	
Leitung durch jeweils 2 TeamerInnen, max. 25 Teilnehmende	
Seminar 1 Einstieg / Praxisorientierte Reflexion I	(3 Tage/ 24 AE)
Seminar 2 Aspekte der Sexualwissenschaft / Sexuelle Biographie	(5 Tage/ 40 AE)
Seminar 3 Körper- und Sexualaufklärung	(3 Tage/ 24 AE)
Seminar 4 Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion	(3 Tage/ 24 AE)
Seminar 5 Sexuelle Identitäten und Orientierungen	(3 Tage/ 24 AE)
Seminar 6 Sexuelle Werte, Normen, Orientierungen und Moral / Das andere Gesicht der Sexualität / Sinne und Sinnlichkeit	(5 Tage/ 40 AE)
Seminar 7 Abschluss Kernmodul / Praxisorientierte Reflexion II	(3 Tage/ 24 AE)

Volumen und Struktur des Aufbaumoduls

Aufbaumodul 16 Tage = 104 AE á 45 Min., Leitung durch 2-3 TeamerInnen (1 pro Gruppe), 25-30 Teilnehmende (verteilt auf 2-3 Gruppen)
Seminar 1 (4 Tage/ 32 AE) Seminar 2 (3 Tage/ 24 AE) Seminar 3 (3 Tage/ 24 AE) Seminar 4 (3 Tage/ 24 AE)

Zeitstruktur der Seminarblöcke im Grundlagenmodul

3-Tage-Seminar

Wochentag	Beginn: (Begrüßungskaffee) Arbeitsbeginn	Anzahl der AE			Ende
		Vormittags	nachmittags	abends	
Montag	(14.30 h) / 15.00 h	-	4	3	ca. 22.00 h
Dienstag	/ 9.15 h	4	4	3	ca. 22.00 h
Mittwoch	/ 9.15 h	4	2	-	15.00 h (ohne Kaffee)

5-Tage-Seminar (entweder nur unter der Woche oder in Verbindung mit einem Wochenende)

Wochentag	Beginn: (Begrüßungskaffee)/ Arbeitsbeginn	Anzahl der AE			Ende
		vormittags	nachmittags	abends	
Montag	(14.30 h) / 15.00 h	-	4	3	ca. 22.00 h
Dienstag	/ 9.15 h	4	4	2	ca. 21.00 h
Mittwoch	/ 9.15 h	4	4	-	18.00 h (mit d. Abendessen)
Donnerstag	/ 9.15 h	4	4	3	ca. 22.00 h
Freitag	/ 9.15 h	4	-	-	13.00 h (mit d. Mittagessen)

Die zentrale Intentionen im Bildungsangebot des Grundlagenmoduls sind - aufgrund der Notwendigkeit einer Basisqualifikation für sexualitätsbezogenes Handeln in den Handlungsfeldern von Beratung und Erziehung (hier in einem ersten fachwissenschaftlichen und allgemein berufsbezogenen Zugang zum Lebensbereich Sexualität) - einem alltäglichen professionellen dezidierten und durchdeklinierendem Handlungsfeldbezug vorgängig:

- Grundlegende Qualifikation für den alltäglichen Umgang mit Sexualität im institutionellen Alltag, für Sexualberatung und geplante sexualpädagogische Arbeit und
- Kompetenzförderung in den Bereichen Wahrnehmung, Kommunikation, Interaktion, Fachwissen und Reflexion, bezogen auf sexualitätsbezogenen Themen und Handlungsaspekte.

Die ausgewählten Themen und zentralen Intentionen im Bildungsangebot des Aufbaumoduls sind entsprechend der Differenzierung der angestrebten Handlungsfelder in zwei bis drei parallel arbeitenden Gruppen im folgenden nacheinander entfaltet.

Die Themen im Angebotszug „Sexualberatung und Familienplanung“ sollten zu den folgenden Inhaltsbereichen ausgewählt werden, da sie die häufigst auftauchenden Anliegen und Themen der Ratsuchenden (vgl. Jahresberichte des Pro Familia Bundesverbandes 1998-2001) sind:

- Ansprechen von Sexualität in der Beratung
- Kenntnisse über Funktionsstörungen (Abgrenzung der Beratung von Therapie)
- Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf Paardynamik, Familienplanung, gleichgeschlechtliche Partnerschaften und Umgang mit HIV und AIDS
- Ungewollte Kinderlosigkeit / Spontanaborte
- Schwangerschaftskonflikt
- Medizinische Veränderungen: HIV und AIDS, Pränataldiagnostik, Reproduktionsmedizin
- Verhütung ungewollter Schwangerschaften und Geschlechtskrankheiten

Die zentralen Intentionen der vertiefenden Qualifizierung in den im Kernmodul erworbenen Kompetenzbereichen und die arbeitsfeldspezifische Kompetenzerweiterung im Angebotszug „Sexualberatung und Familienplanung“ sollten sein:

- Sicherheit im Thematisieren von Sexualität bei Einzelnen, Paaren und Gruppen und Sensibilität für unterschiedliche Sprachstile sowie Kommunikationshemmnisse

- Grundlegendes Wissen über aktuelle medizinische Erkenntnisse und Errungenschaften sowie potentielle problematische Konsequenzen für die PatientInnen (Verhütungsmittel, Pränataldiagnostik, Reproduktionsmedizin, HIV/ AIDS, Hilfen bei sexuellen Funktionsstörungen)
- Kenntnis soziologischer Veränderungen im Geschlechterverhältnis und der Geschlechterrollen mit ihren Wirkungen auf Paardynamik, Familien- bzw. Lebensplanung und partnerschaftliche Sexualität sowie Akzeptanz individueller Lösungsansätze für strukturelle Schwierigkeiten
- Fähigkeit, schwierige und belastende, ggf. traumatisierende Aspekte von Sexualität (HIV-Infektion, Erfahrungen sexueller Übergriffe und Gewalt als Opfer bzw. als TäterIn, ungewollte Schwangerschaft bzw. Kinderlosigkeit, Schwangerschaftsabbruch oder Fehlgeburt, Prostitution, sexuelle Ängste) anzusprechen und abzuklären, ob diese im Rahmen von Beratung besprochen werden können oder therapeutisch bearbeitet werden müssen (Kenntnis von Fachstellen und -kräften; Weiterverweisung)

Die Themen im Angebotszug „Sexualpädagogik im Jugendbereich (Gruppenarbeit und Beratung)“ sollten zu folgenden Inhaltsbereichen ausgewählt werden:

- Sprechen über Sexualität in der Gruppe und mit Einzelnen
- Kindliche und jugendliche Sexualität und Beziehungsgestaltung
- Sexualität in verschiedenen kulturellen Settings
- Körper- und Sexuaufklärung in diversen institutionellen Settings
- Prävention von ungewollter Schwangerschaft, Geschlechtskrankheiten und sexueller Gewalt
- Sexualität und Medien in allgemeiner Öffentlichkeit und konkreten Institutionen
- Elternarbeit; Kooperation mit anderen Handlungsträgern

Die zentralen Intentionen der vertiefenden Qualifizierung in den im Kernmodul erworbenen Kompetenzbereichen und die arbeitsfeldspezifische Kompetenzerweiterung im Angebotszug „Sexualpädagogik im Jugendbereich (Gruppenarbeit und Beratung)“ sollten sein:

- Differenziertes Kommunikationsvermögen zu sexuellen Sachverhalten in Klarheit über die kinder- und jugendphasen-typischen Kommunikationsvarianten mit Angehörigen der Elterngeneration und in Angemessenheit gegenüber den Zielgruppen- und Handlungsfeld-besonderheiten

- Kenntnis wesentlicher physiologischer und psychischer Entwicklungs- und Reifungsphasen, der entsprechenden körperlichen Veränderungen von Frauen und Männern von der Kindheit bis zum Alter sowie der dazu gehörigen zentralen Fragen von Jugendlichen und ihren Begleitpersonen
- Kenntnis der wesentlichen Untersuchungen zu Jugendsexualitäten, jugendlichem Beziehungsverhalten und Geschlechtsspezifika im Entwicklungsverlauf von Jugendleben; grobe Kenntnis der wichtigsten sexualitätskonnotierten Entwicklungsphänomene in Pubertät und Adoleszenz
- Verfügung über ein didaktisches Grundrepertoire zur Gestaltung von Jugendlichensexualaufklärung und von Erwachsenenbildungsangeboten zum Themenbereich „Jugendsexualität“
- Empathievermögen gegenüber sexualitätsbezogenen Jugendkultur- und Jugendarbeitsrealitäten; Kenntnis der eigenen Gewissheiten, Unsicherheiten und Empfindlichkeiten bezüglich (Jugend-)Sexualität und jugendlicher Beziehungsgestaltung

Die Themen im Angebotszug „Sexualpädagogik/Sexualberatung im Bereich Geistig- und Mehrfachbehinderung“ sollten aufgrund der Diskussion zur Entwicklung der Behindertenhilfe und ihrer dezidierten Auffächerung in der sexualitätsbezogenen Fachliteratur (vgl. Walter 1996) zu folgenden Inhaltsbereichen ausgewählt werden:

- Sexualität und Behinderungsarten
- Sexualitätsbezogene Kommunikation und Interaktion mit Menschen mit Behinderung
- Sexualitäts- und Beziehungsgestaltung in Einrichtungen der Behindertenhilfe
- Geschlecht, sexuelle Orientierung, Lebensalter und ethnische Herkunft als Variablen sexualitätsbezogener Behindertenhilfe
- Intimität und Öffentlichkeit in Betreuung, Pflege und Begleitung von Menschen mit Behinderung
- Behinderte Sexualität und Normalisierungsprinzip
- Elternarbeit; Kooperation mit anderen Handlungsträgern

Die zentralen Intentionen der vertiefenden Qualifizierung in den im Kernmodul erworbenen Kompetenzbereichen und die arbeitsfeldspezifische Kompetenzerweiterung im Angebotszug „Sexualpädagogik/Sexualberatung im Bereich Geistig- und Mehrfachbehinderung“ sollten

aufgrund des weitgehenden Fehlens dieser Kompetenzen in der institutionellen Behindertenhilfe sein:

- Kenntnis der wesentlichen Ereignisse in der Geschichte „behinderter Sexualität“, der wesentlichen psycho-somatischen Zusammenhänge von Sexualität und den wichtigsten Behinderungsformen, der zentralen Diskurses im Verhältnis von Sexualität und Behinderung sowie der wichtigsten medizinisch-psychiatrischen und juristischen Sachverhalte zur Sexualität geistig und körperlich behinderter Menschen
- Ethische, juristische und fachliche Grundsicherheit im Umgang mit sexualitätsbezogenen oder sexualitätsnahen Problemsituationen des Begleitungsalltags
- Verfügung über ein didaktisches Grundrepertoire zu Gestaltung von Jugendlichen- und Erwachsenenbildungsangeboten zum Themenbereich „Sexualität und Behinderung“
- Selbstreflexion zum Thema „Sexualität und deren Beeinträchtigung“ bezogen auf den Körper in seiner Gesamtheit und seinen Teilen

Als gemeinsame Themen für alle Handlungsfelder in beiden Modulen sollten aufgrund ihrer gesellschaftlichen, fachlichen und sexualkulturellen Bedeutung in der Gesamtqualifizierung

- Sexuelle Gewalt, sexuelle Ausbeutung
- Sexualität und Sinnlichkeit
- HIV und AIDS im institutionellen Alltag

in noch näher zu bestimmender Weise, jedoch nicht auf eine thematische Seminareinheit fokussiert berücksichtigt werden. Zudem wurden als Querschnittsthemen für alle Handlungsfelder in beiden Modulen die Differenzierung gebietenden Handlungsdimensionen

- Geschlechtsspezifisch
- Kulturelle Unterschiede und
- Gesundheit

zur besonderen Berücksichtigung bei der Ausdifferenzierung der jeweiligen Themen anempfohlen. Zu dieser Bestimmung des Verhältnisses von seminaridentifizierten Themenschwerpunkten und übergreifenden Inhaltsaspekten ist anzumerken, dass sie nicht aus bloß fachinhaltlichen Erwägungen rühren können; die Seminarthemenfestlegungen können prinzipiell variieren. Sie sind abhängig von den besonderen Interessen der Auftraggeber und vor allem von der Einschätzung der je konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, in die das Qualifizierungsangebot eingepasst werden soll. Im Fall der Luzerner Qualifizierungskonzeptionierung konnte unter Berücksichtigung des Auftraggeberinteresses vorgeschlagen werden, den Quali-

fizierungskorpus flankierende Zusatzangebote zu machen, deren Besuch den Teilnehmenden des NDK "Sexualität in Pädagogik und Beratung" als Wahlkurse oder Workshops freigestellt war und die - wo möglich und sinnvoll - als öffentliche Veranstaltungen organisiert werden konnten.

Es sollten vom ISP-Fachteam so folgende Angebote gemacht werden:

- Wahlkurs „Sexualität und Medien“
 - Wahlkurs „Umgang mit Sexualität in verschiedenen Kulturen“
 - Wahlkurse 1 + 2 (aufeinander aufbauend): „Sexuelle Gewalt / sexuelle Ausbeutung“
 - Wahlkurs „Jugendsexualität“
 - Workshop „Körper- und sinnesbezogene Arbeitsformen der Sexualpädagogik I“ für die Zielgruppe Kinder und Jugendliche in Schule und Jugendarbeit
 - Workshop „Körper- und sinnesbezogene Arbeitsformen der Sexualpädagogik II“ für die Zielgruppe Erwachsene in Beratungskontext und Erwachsenenbildung
- und ein Fachseminar „Rechtliche Aspekte der Sexualpädagogik“ unter der Leitung eines schweizerischen Rechtsexperten.

Weitere strukturelle Rahmenbedingungen

Aus den Erfahrungen bisheriger sexualpädagogischer Qualifizierungsmaßnahmen an der Hochschule und in berufsbegleitenden Langzeitweiterbildungen konnten im Konzeptstadium noch einige Vorschläge für die strukturelle Ausgestaltung des Nachdiplomstudiums gemacht werden:

- Der Wahlkurs Sexualität und Medien sollte in der Zeit der TeilnehmerInnenwerbung als ein Kennenlernangebot für Interessierte fungieren, um ihnen zu ermöglichen, die Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an dem angebotenen NDK erfahrungsfundiert zu treffen.
- Sollten sich mehr InteressentInnen für die Teilnahme am Grundlagenmodul anmelden als Plätze zur Verfügung stehen, so können von Seiten der HSA in Rücksprache mit dem ISP mit den InteressentInnen Eingangsgespräche durchgeführt werden, die über eine Auswahl entscheiden. In diesen Gesprächen sollte darauf geachtet werden, dass sich alle Teilneh-

menden freiwillig für die Teilnahme angemeldet haben und dass keine “Abordnung” von ihrer jeweiligen Dienststellen vorliegt. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass die Weiterbildungsgruppen möglichst paritätisch mit Männern und Frauen besetzt sein sollten.

- Für diejenigen, die sich zur Teilnahme entschieden haben, ist der Besuch aller Seminarblöcke verpflichtend. Der HSA wird empfohlen, eine Nacharbeits-, bzw. Ausgleichsregelung für diejenigen Teilnehmenden zu treffen, die aus Krankheitsgründen am Besuch (eines Teils) eines Seminarblocks verhindert sind.
- Die Teilnehmenden des Grundlagenmoduls sind über die reine Seminarzeit hinaus gehalten, eigenständige Literaturarbeit durchzuführen. Sie erhalten dazu Literaturempfehlungen sowie eine umfassende Textzusammenstellung als Handout.
- Begleitend zum Aufbaumodul findet dreimal eine Praxisberatung a 4 Stunden unter Leitung von Schweizer ExpertInnen statt.
- Teil der von den Teilnehmenden zu erbringenden Leistungen ist das Verfassen einer Abschlussarbeit zum Abschluss des Kernmoduls, die in der Regel ein sexualitätsbezogenes Praxisprojekt zum Thema hat. Diese Arbeit wird von einem Mitglied des Leitungsteams als AnsprechpartnerIn betreut und von diesem und einer weiteren Fachperson der HSA bewertet.
- Über die erfolgreiche Teilnahme am Grundlagen- und Aufbaumodul entscheidet formell ein Abschlusskolloquium, das von einer Lehrkraft der HSA und einer MitarbeiterIn des ISP geführt wird.
- Die Zertifizierung erfolgt durch die Übergabe einer von der HSA und dem ISP gemeinsam ausgefertigten und unterzeichneten Urkunde.

3.2.1 Grundlagenmodul

Auf der Grundlage der allgemeinen Studiengangskonzeptionierung kann nun die Gestaltung des Grundlagenmoduls benannt werden, die ich in Abstimmung mit Ina-Maria Philipps und Karlheinz Valtl 1998 entwickelte. Sie wurde von der begleitenden Fachgruppe und der HSA 1999 als Grundlage eines ersten erprobenden Durchganges des Grundlagenmodulangebots mit zu Beginn 22 Studierenden angenommen. Im Kapitel 3.3 der Projektverlaufsdarstellung werden die wesentlichen Erfahrungen dieses ersten Durchlaufes zusammengestellt.

Die Darstellung der Konzeptionierung des Grundlagenmoduls erfolgt in drei Schritten: Zuerst werden die Erwägungen bei einer dem Qualifizierungsauftrag angemessenen Themenauswahl und -komposition aufgezeigt, danach Begründungslinien für die Auswahl der einzelnen Qualifizierungsthemen entwickelt und schließlich werden die Inhalte, Programm, Ziele und - auf der Grenze von Meso- zu Mikrodidaktik liegende - Inhalte der Seminarthemen in ihrem Bezug aufeinander in der Reihenfolge der Themenveranstaltung im Grundlagenmodul als Richtlinien für die mikrodidaktische Feinplanung operationalisierungsnah zusammengestellt.

Zur thematischen Struktur des Grundlagenmoduls

Der Grundkurs des NDK „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ gliedert sich in eine Abfolge von neun thematischen Blöcken, die in etwa den gleichen zeitlichen Umfang haben und von denen vier in Doppelblöcken mit je zwei, einmal drei Themen zusammengefasst sind. Die Themenauswahl folgt den folgenden Gesichtspunkten:

- Möglichst vollständige Erfassung des Gegenstandes Sexualität auf der Höhe der Zeit im Hinblick auf wissenschaftliche Forschung, sexuelle Kultur und lebensweltliches Reflexionsvermögen und in allen ihren Aspekten und Dimensionen, jeweils gesehen aus der Perspektive von Sexualpädagogik und Sexualberatung
- Gewichtung nach dem Grad ihrer Relevanz für die Zielgruppen, mit denen die Teilnehmenden künftig sexualpädagogisch bzw. sexualberaterisch arbeiten werden
- Ertrag im Hinblick auf den Erwerb der in 3.2 ausführlich beschriebenen Handlungs- und Reflexionskompetenzen
- Durchschnittlich zu erwartender Interessens- und Kenntnisstand der Teilnehmenden

Die gute Begründung der Themenwahl für sexualpädagogische und zur sexualitätsbezogenen Beratung qualifizierende Grundlagenausbildung nach makro-, mehr noch mesodidaktischen Erwägungen ist schon andernorts dokumentiert worden (Herrath 1998a, Sielert / Valtl 2000) und wird im folgenden noch einmal zusammengestellt, weil sie geprüft auch für die Komposition des Grundlagenmoduls des NDK-Studienganges gilt. Sielert / Valtl (2000) bestreiten zu Recht, dass es einen quasi objektiven, fachlich unstrittigen Themenkanon für - sexualpädagogische - Qualifizierungsvorhaben gäbe:

„Bildungsveranstaltungen haben zwar - wie jede menschliche Kommunikation - jeweils ‚Themen‘, doch wie diese genau mit dem Gegenstand des Lernens, den lernenden Individuen, den angestrebten Kompetenzen, den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, den lehrenden Individuen und dem Prozess des Lehrens und Lernens zusammenhängen, ist komplex und kaum allgemein zu bestimmen. Welche Themen konkret ausgewählt werden, bleibt damit bis zu einem gewissen Grad der freien Verfügung überlassen“ (S. 79).

Das ist keine bedauernde Hinnahme von Beliebigkeit, sondern zeigt, wie begründungsvielfältig und beweglich Themenbestimmungen auch für grundständige Fachqualifizierungen sind und bleiben müssen. Andererseits gibt es fachliche Leitpunkte, die die thematische Ausrichtung des Luzerner Projektes begründen. Sie ergeben sich nicht zuletzt aufgrund der inneren Verwiesenheit der Planungsaspekte im Zusammenhang des in den ersten Teilen der Arbeit ausführlich dargestellten didaktischen Systems. Die Wahl der Themen, die ein hochschulverortetes Fachstudium zur Erlangung sexualitätsbezogener Professionalität aufweisen soll, die begründete Benennung von Zielen und Prinzipien sexualitätsbezogener Qualifizierung für pädagogische und beraterische Handlungsfelder, sowie die zu definierenden Handlungskompetenzen, die die Studierenden in diesem Bildungsgang erwerben sollen, sind voneinander getrennte Planungsaufgaben. Dennoch ist der Zusammenhang der folgenden vor allem mesodidaktischen Konzeptionierungsteile stark: Handlungskompetenzen finden sich im Prinzipienspektrum wieder, Prinzipien lassen sich in Zielformulierungen umwandeln, aus Zielbestimmungen ergeben sich thematische Schwerpunktsetzungen. Die fachwissenschaftlich begründete Bestimmung der Themen der Grundlagenqualifizierung rekurriert zudem auf der Ebene der Makrodidaktik auf die Einschätzung des aktuellen Zusammenhangs von Sexualerziehung und gesellschaftlicher Entwicklung (vgl. Kap. 1.1) und auf die theoretische Fundierung emanzipatorischer Sexualpädagogik unter Berücksichtigung der Themenstellungen der sexualpädagogischen und sexualwissenschaftlichen Fachdiskussionen (vgl. Kap. 1.2).

Es sind schließlich vor allem drei Faktoren, die die Konstituierung der für die einzelnen Seminarblöcke vorgeschlagenen Themen bedingen und die die Kriterien für deren Auswahl bilden (vgl. Sielert / Valtl 2000, S. 80):

1. Entsprechend des Sexualitätsbildes emanzipatorischer Sexualpädagogik kann es sexualitätsbezogener Qualifizierungsplanung nicht mehr nur um den nach wie vor wichtigen klassischen Themenbereich der Körper- und Sexualaufklärung gehen - meist aufgefasst als Teil der Humanbiologie und akademisch verortet in deren Didaktik. Sexualität, die sich nicht auf Genitalität, also Körperfunktionen und Fortpflanzungsgeschehen reduziert, wird von emanzipatorischer Sexualpädagogik mit ihren Aspekten von Fruchtbarkeit, Lust, Identität und Beziehung als ein wesentliches „Querschnittsthema“ der Persönlichkeit gedacht. Sie äußert sich im Sex als ein der allgemeinen Lebensenergie verwandtes biopsychisches Potential, in der Erotik als ein differenziertes Bedeutungs- und Regelsystem und in der Liebe als die am tiefsten empfundene Gefühlsqualität des Menschen. Wenn dem entsprechend Sexualpädagogik heute ein breit aufgefächertes Themenspektrum anzubieten hat, bedeutet dies jedoch keinesfalls ihre Auflösung in einer entgenitalisierten, von aller Triebdynamik bereinigten Geschlechterpädagogik. Ein erstes Kriterium für die Auswahl von Themen ist damit deren Beitrag für ein volles Verständnis der ganzen Sexualität aus pädagogischer und beraterischer Perspektive.
2. Nicht alle Aspekte von Sexualität können für eine sexualitätsbezogene Qualifizierung gleichermaßen wichtig sein. Die Wichtigkeit einzelner Aspekte bemisst sich vor allem nach ihrer Bedeutung für das Leben der Menschen, mit denen sexualpädagogisch oder beraterisch gearbeitet werden soll. Als ein zweites Kriterium der Auswahl von Themen tritt damit deren Bildungsbedeutsamkeit für die Zielgruppe hinzu. Die Auswahl nimmt Bezug auf den Entwicklungsstand, die Interessen, Entwicklungsthemen und Problemlagen der künftigen Zielgruppen sowie auf die für sie formulierten Bildungsziele. Gleichzeitig werden auch die Methoden und Handlungskompetenzen zur Vermittlung dieser Inhalte an die Zielgruppe zu Themen für die Qualifizierung. In diesen beiden letztgenannten Bereichen - Bildungsziele für die Zielgruppen und Handlungskompetenzen der Teilnehmenden - haben Sexualpädagogik und sexualitätsbezogene Beratung ihre „eigenen Themen“, unabhängig von den Details ihrer Wahrnehmung des Gegenstandes Sexualität.

3. Die Themenschwerpunkte für eine sexualitätsbezogene Qualifizierung entstehen zu einem erheblichen Teil auch aus der Auseinandersetzung mit dem durchschnittlich vermutlich anzutreffenden Lernstand und den wahrscheinlichen Interessen der jeweils Teilnehmenden. Die Bildungsbedeutsamkeit für die Teilnehmenden (v.a. bezogen auf den Erwerb der drei Grundkompetenzen Selbstkompetenz, Interaktions- und Kommunikationskompetenz sowie Sachkompetenz) ist damit das dritte Kriterium für die Auswahl eines Themas.

In dieser Dreiteilung drückt sich einmal mehr die konzeptionelle Nähe zu Ruth Cohns (hier etwas modifizierten) Kategorien von (Sach-)„Thema“, (Ziel-)„Gruppe“ und (Teilnehmenden-) „Ich“ aus, daneben aber auch - in dem doppelten Rückbezug auf die Bildungsbedeutsamkeit für die Zielgruppe und für die Teilnehmenden - die Nähe zu jenen Theorien von Didaktik, die deren Aufgabe nicht allein in der Vermittlung von gesellschaftlich vorgegebenen Inhalten, sondern auch und ganz wesentlich in der Auswahl von Inhalten und Themen im Hinblick auf deren Bedeutung für die personalen Lernprozesse der Menschen sehen. Ergänzend dazu betont die emanzipatorische Sexualpädagogik die Zieloffenheit, Gesellschafts- und Selbstgestaltungsbezogenheit dieses Lernens, was den Themenbereich sexualitätsbezogener Qualifikationsvorhaben entsprechend akzentuiert.

Die genannten Kriterien bestimmen zusammen mit weiteren situativen und zeittypischen Rahmenbedingungen mehr oder weniger bewusst reflektiert die Auswahl von Themen für eine sexualitätsbezogene Qualifizierung für pädagogische und beraterische Handlungsfelder. Wie weit die Entscheidungen für und gegen einzelne Themen dabei differieren können, zeigen die Themenkataloge unterschiedlicher Angebote auf dem Bildungsmarkt und die immer wieder zu leistende Auseinandersetzung um die Themen und ihre Reihenfolge in Bildungsprojekten. Nicht zuletzt fällt die Entscheidung darüber auch unter Abwägung der Faktoren Umfang und Finanzrahmen.

Für den Kernbereich des HSA-Studienangebotes zur Sexualität wurden auf der Grundlage der genannten Auswahlaspekte die im folgenden erläuterten Themen als Seminarinhalte gewählt:

- Aspekte der Sexualwissenschaft
- Sexuelle Biografie
- Körper- und Sexualaufklärung
- Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion
- Sexuelle Identitäten und Orientierungen

- Sexuelle Werte, Normen, Orientierungen und Moral
- Das andere Gesicht von Sexualität
- Sinne und Sinnlichkeit
- Praxisorientierte Reflexion

Sie werden im folgenden nacheinander entfaltet und in ihren Akzentuierungen dargestellt - was zu ihrer Begründung und der Begründung ihrer Bedeutung in sexualitätsbezogener Grundlagenbildung beiträgt.

Thema 1: Aspekte der Sexualwissenschaft

Der Seminartitel betont schon die notwendige Auswahl von theoretischen Aspekten für eine Seminareinheit mit der Aufgabenstellung, theoretische Fundierung sexualitätsbezogenen Handelns in der Berufspraxis mitzubilden. Für die universitäre Qualifikation bestimmte die Kieler Projektgruppe die Ausdifferenzierung des Themas so:

„Zum Thema ‚Sexualität‘ sind die anthropologischen und gesellschaftlichen Grundlagen zu vermitteln, die verschiedenen Sexualitäten und Lebensweisen sind in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und es sind orientierende Hinweise auf sexualwissenschaftliche Theorietraditionen zu geben. Zum Thema ‚Sexualpädagogik‘ ist ihre Geschichte nahezubringen, ihre Theorietraditionen und die aktuelle Verfassung der sexualwissenschaftlichen und sexualpädagogischen Szene der BRD, die bedeutsamsten klassischen pädagogischen Diskurse - z.B. um kindliche Sexualität, Wirkungen gezeigter Sexualität oder die angemessene Bestimmung sexualpädagogischen Handelns gemäß den Lebensphasen - als auch die wichtigsten Prämissen emanzipatorischer Sexualpädagogik. Schließlich sind die gesellschaftliche Bedeutung von Sexualerziehung unter der Bedingung zunehmender Vergesellschaftung von Erziehung und ihre Platzierung in den pädagogischen Entwicklungslinien zu reflektieren“ (Herrath 1998a, S.100).

Die Detailthemenauswahl für dieses Seminar geschah mit der Entscheidung für folgende Bildungselemente:

- Vergewisserung der eigenen und fachbestimmenden handlungsleitenden Vorstellungen über Sexualität, deren Genese und ihre Stellenwert für die menschliche Existenz

- Kenntnisnahme zentraler wissenschaftlicher Erkenntnisse zu den Forschungsthemen Sexualität, Sexualität und Geschlecht, Sexualität und Gesellschaft und Sexualkultur
- Differenzierung sexueller Entwicklung im Lebenslauf und die daraus folgenden Aufgaben für Sexualberatung und Sexualpädagogik.

Die Akzentuierung der detailthematischen Bildungsangebote ist je nach Qualifizierungssetting gerade in diesem Themenfeld variant. Gleich bleibt die Notwendigkeit der Verweisung der Studierenden auf die für eine qualifizierte sexualitätsbezogene Tätigkeit unabdingbare Weiterbeschäftigung mit grundlegenden wie aktuellen sexualwissenschaftlichen Wissensbeständen über die Seminarveranstaltungen hinaus, unterstützt im Luzerner Studienangebot durch die Verpflichtung der Teilnehmenden auf die Lektüre weiterer ausgewählter sexualwissenschaftlicher Beiträge, zusammenstellt in einer vom Institut für Sexualpädagogik gefertigten Textsammlung. Aufgrund der Erfahrungen in der MultiplikatorInnenaus- und fortbildung der letzten Jahre, in der die ISP-AusbilderInnen auf die Subjektstärkung bei der eigenen Theoriebildung besonderen Wert legten, entschied sich das Luzerner Ausbildungsteam nun für die Erhöhung des Anteils „harter“ Wissensbestandsvermittlung auch im Seminarzusammenhang, weil der Wissensstand zu sexualitätsbezogenen Grundlagen auch bei Fachleuten der mit dem Thema Sexualität stark konnotierten Feldern Sozialer Arbeit gering war. Aufgrund der Handlungsfeldbreite und der gewünschten Handlungsbezogenheit des Studiums geschah diese Wissensbestandsverbesserung durch eine intensive und umfassende sexualitätsbezogene Lebensphasenanalyse. Die beiden anderen Hauptreflexionsangebote innerhalb des in Rede stehenden thematischen Segments waren die theoriehaltige und theorieorientierte Ansicht ausgewählter prototypischer Praxissituationen und die textgestützte Debatte von aktuellen zentralen sexualitätsbezogenen Diskursthemen soziologischen Bezugs (Medialisierung sexuellen Lebens, Wahlpflicht sexueller Orientierung und zur Konsistenz der Tabuisierung von Sexualität). Zur Bekanntmachung mit den wichtigsten gesellschaftsbezogenen Debatten des letzten Jahrzehnts wurden die TeilnehmerInnen darüber hinaus zur Lektüre von Gunter Schmidts „Das große DerDieDas“ (1986) und zur Kenntnisnahme der Theorie der Sexualerziehung durch die Lektüre von Valtls gleichnamigen Aufsatzes in „Sexualpädagogik lehren“ (2000, S. 127ff.) verpflichtet. Der Begriff der Sexualwissenschaft umfasst natürlich weit mehr grundsätzliche Überlegungsstränge, die die sexualerzieherisch und -beraterisch relevanten Aspekte der Sexualtheorie und -forschung, die geschichtliche wie theoretische Betrachtung von Sexualität und Sexualpädagogik (vgl. Valtl 2000, S. 127ff.) und die systematische Entfaltung sexualpädagogischer und -beraterischer Reflexion betreffen (vgl. Kapitel 1.1 und 1.2).

Dieses Thema hat wegen seines eher akademisch ausgerichteten Fragehorizonts seinen guten Platz in der Hochschulausbildung. In Anbetracht unseres ständig zunehmenden Wissens über Sexualität und Sexualitätsbegleitung hat das bewusst an den Qualifizierungsbeginn gesetzte Thema die Aufgabe, den Qualifikationsteilnehmenden eine sie in ihrem Handeln stärkende Übersicht über den Stand der Fachdiskussion zu geben. Selbstverständlich bedeutete diese Auftaktthemenstellung nicht den Abschluss sexualwissenschaftlicher Erwägungen im Qualifizierungs-gesamt des Grundmoduls des Luzerner NDK. Alle folgenden themenzentrierten Seminarangebote enthielten unabdingbar theoriereflektierende Elemente, inkl. einer immer wieder neu gefütterten Beschäftigung mit den Ziel- und Funktionsbestimmungen moderner Sexualerziehung und sexualitätsbezogener Beratung.

Die Auswertung der Qualifizierungsgänge an der CAU in Kiel und an der HSA Luzern wie alle Rückmeldungen zu den Durchgängen berufsbegleitender Langzeitfortbildung des ISP zeigen gleich intensiv, dass das Bedürfnis nach Hintergrundwissen - sexualwissenschaftlich und didaktisch - von den Qualifizierungsteilnehmenden besonders stark geäußert wurde. Im Verlauf der Qualifizierungen, mit zunehmender Eröffnung von Fragestellungen aus der intensiver werdenden Beschäftigung mit den vielfältigen Aspekten sexualitätsbegleitender Theorie und Praxis, nahm dieses Bedürfnis zu. An zweiter Stelle wurden - ebenfalls im Rückblick auf erfolgte Themenverhandlung stärker als vor diesen Verhandlungen - sogenannte „Standpunktdiskurse“ - zum Beispiel zum Geschlechterverhältnis oder zum Thema „Perversion“ - für besonders bedeutend für die Ausbildung einer professionellen wie persönlich stimmigen Position bewertet.

Thema 2: Sexuelle Biografie

Sexualitätsbezogene Arbeit mit gleich welcher Zielgruppe setzt eine Klarheit im Umgang mit der eigenen Sexualität, ihrer biografischen Gewordenheit und den damit zusammenhängenden Wünschen, Ängsten und Projektionen voraus. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität qualifiziert ebenso wie theoretisch-inhaltliche Auseinandersetzungen für eine angemessene und hilfreiche Begleitung der Entwicklung anderer. Das Thema „Persönlichkeitslernen“ im Hinblick auf die eigene sexuelle Biografie und die durch sie vermittelten begleitungsrelevanten Werthaltungen ist deshalb für eine Qualifizierung professioneller sexualitätsbezogener Begleitung so unverzichtbar und grundlegend wie die theoriebezogene Auseinandersetzung

mit den zentralen Befunden der Sexualwissenschaft und muss dem zur Folge auch als Grundlagenthema zu Beginn einer sexualitätsbezogenen Basisqualifizierung mit einem eigenständigen Seminar platziert sein (vgl. Burchardt 1999 und 2000).

Persönlichkeitslernen als Thema zielt auf die Erhöhung des Bewusstseins vom Selbst. Erzieherische und beraterische Verantwortung kann erst bei entsprechend hinreichender Kenntnis des Eigenen verwirklicht werden. In einer Didaktik der Moderne (vgl. Kap. 2.2) ist die Klarheit von der Erfordernis beständiger Selbstreflexion für eine gelingende professionelle Tätigkeit keineswegs nur in sozialen Handlungsfeldern unstrittiger Ausgangspunkt für die Gestaltung von Berufsqualifizierungen und erfährt in der Debatte um die Renovierung von Schul- und Hochschulbildungsdesigns die Weihen einer Schlüsselqualifikation, ohne dass bislang eine konsequente Didaktisierung und auch hinsichtlich des zuzuweisenden Volumens für die entsprechende Qualifizierung unmissverständliche Verortung in den modernisierten Studiengangskonstruktionen ausmachen wäre.

Biografische Arbeit mit dem Ziel des Persönlichkeitslernens zur Qualifizierung einer bewussten, pfleglichen und effektiven Ausgestaltung der Berufsrolle ist keineswegs das „Privatvergnügen“ gefühlicher und den „human factor“ eigentlich unwissenschaftlich auslegenden „Entgleisungen“ im geisteswissenschaftlichen Bereich sondern disziplinunabhängig qualitätssichernd und unverzichtbar. Diese Bedeutungsaussage gilt dann auch für alle anderen für einen Qualifizierungsgang mit dem Titel „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ relevanten Themen jenseits des Seminarangebotes zur Arbeit an der für ein fachlich kompetentes Arbeiten notwendigen Klärung der eigenen sexuellen Biografie im gebotener Weise begrenzten Rahmen eines nicht-therapeutischen Kontextes einer themenzentrierten Qualifizierung (vgl. Valtl 2001a, S. 83ff.). Persönlichkeitslernen ist gleichzeitig Prinzip, Ziel und Handlungsmodalität. Selbstverständlich beschränkt es sich dann auch nicht auf den entsprechend betitelten Seminarblock, sondern ist deshalb im Qualifizierungsverlauf des Grundlagenmoduls themenzusammenhängend immer weiter zu qualifizieren, ohne die Themenzentrierung aufzugeben (vgl. Kap. 2.3.3).

Thema 3: Körper- und Sexualaufklärung

Die Bedeutung des traditionellen Kernbereichs sexualerzieherischer Tätigkeit, der Körper- und Sexualaufklärung, die bei näherem Hinsehen auch einen gehörigen Anteil im Beratungs-

geschehen gegenüber Jugendlichen und Erwachsenen ausmacht, ist sowohl unstrittig wie auch immer wieder hinsichtlich der notwendigen Akzentsetzungen in diesem großen Themenkonsortium neu zu prüfen (vgl. Jeschonnek / Kunz 2001, S. 189ff.). Während dieser Bereich in den letzten zehn Jahren - abgesehen vom Thema der Möglichkeit und der Prävention einer HIV-Übertragung - zugunsten der Behandlung von Beziehungsthemen - in Extremisierung der "anti-biologistischen" Ganzheitlichkeitsbestrebungen der (Sexual-)Pädagogik der 70er und 80er Jahre - in den Hintergrund getreten ist, wird er seit Ende der 90er Jahre wieder verstärkt ins Blickfeld gerückt. Denn gerade hinter der Fassade angeblicher lückenloser Aufgeklärtheit als postmoderner Norm, gerade im Schatten der allmedialen Präsentation nackter Körper in Bewegung und des atemlosen Ausstoßes öffentlicher Stellungnahme zu jeder Besonderheit sexuellen Lebens verbirgt sich zunehmend Un- und Halbwissen zu sexuellen Sach- und Gefühlsverhalten, das durch die Verstecke in Gestalt von Posen selbstverständlicher Aufgeklärtheit schlecht sichtbar wird und sich umso besser ausbreiten kann.

Die Erfahrungen der ISP-Fortbildungsarbeit der letzten Jahre mit MultiplikatorInnen diverser Handlungsfelder bestätigt die Vermutung um das Schwinden des Wissens zu den inneren Themen der Körper- und Sexualaufklärung (vgl. Herrath / Philipps 2000). Mediale Aufklärungsangebote sind teilweise ungenau oder bleiben wegen des mangelnden Interesses ihrer AnbieterInnen an der Nachhaltigkeit bei der Gestaltung der Vermittlungsart nicht haften (vgl. Neutzling 2000). Schließlich haben repräsentative Untersuchungen festgestellt haben, dass die Eltern kaum mit ihren Kindern über die körperliche und sexuelle Entwicklung reden und dass in den Freundschaftsgruppen nicht selten Falschinformationen und Halbwahrheiten weitergegeben werden (Schmid-Tannwald/ Kluge 1998). Auch bei den Teilnehmenden von sexualitätsbezogenen Qualifizierungen kann das Wissen über diese Bereiche nicht einfach vorausgesetzt werden (vgl. Herrath 1998b) und auch nicht das Wissen um eine nachdrückliche, vor allem nachhaltige Vermittlung; es bedarf daher einer ausdrücklichen Thematisierung. Zwar ist bei Jugendlichen ein Wissenszuwachs im Bereich Körper- und Sexualaufklärung festzustellen (vgl. BZgA 1998b), jedoch ist er unter anderem gerade einem Nichtnachlassen im Aufklärungsbemühen geschuldet und zudem weder durchgängig festzustellen noch ungefährdet (vgl. BZgA 2002). Nicht grundlos ist deshalb das Recht auf Sexualinformation im Schwangeren- und Familienhilfegesetz festgelegt worden. Leichtfertig und schnell könnte dieses gute Ergebnis langanhaltender Aufklärungsmühen verspielt werden, machte sich unter erwachsenen BegleiterInnen jugendlichen Lebens die irriige Annahme breit, die mediale Präsenz des Themas und die Erreichbarkeit jeglicher Information mache personale Sexualaufklärung mehr

und mehr unnötig. Außerdem ist das repräsentativ als quantitativ hinreichend festgestellte sexualitätsbezogene Eltern-Kind-Gespräch bei näherem Hinsehen nicht unbedingt eine feste Bank für gründliche Aufklärung. Kluge stellt mit einer Repräsentativbefragung (vgl. BZgA 1996a) fest, dass Eltern die Sexualinformation ihrer Kinder zwar ernster nehmen, vorwiegend aber die Töchter damit von ihren Müttern bedacht werden und dass Eltern z.B. kaum über Geschlechterrollen oder körperliche und sexuelle Entwicklung Jugendlicher mit ihren Kindern reden. Franzkowiak / Sabo (1996) stellen mit einer qualitativen Interviewstudie ebenfalls Defizite fest: Ab der mittleren Adoleszenz wird die innerfamiliäre Kommunikation nahezu abgebrochen, Eltern neigen zur „Verkindlichung“ sexuell aktiver Jugendlicher, die Jungen kommunizieren mit ihren Peers weniger dicht als die Mädchen, Kommunikationsdefizite zeigen sich zwischen Vätern und ihren Söhnen, zwischen Müttern und Vätern sowie zwischen Jungen und Mädchen. Zudem gibt es keinerlei Forschungsergebnisse zur Qualität der Kommunikationen über sexuelle Fragen, auch nicht hinsichtlich der Peerkommunikation. Und schließlich wird auch angesichts der verbesserten Möglichkeiten, sich massenmedial zu informieren, die personale Kommunikation im Bereich der Sexualinformation in der Sexualaufklärungsentwicklungen beobachtenden Literatur an keiner Stelle für verzichtbar erklärt. Meta-reflexiv hilft eine neue Besinnung auf "Körper- und Sexualaufklärung" als Kernthema sexualerzieherischen Angebots dem emanzipatorischen Interesse von Einmischungsvermeidung, da eine hochgradig beziehungsorientierte Sexualpädagogik stärker Gefahr läuft, sich in die Beziehungsgestaltung anderer vehement einzuschalten. Die Behandlung des Themas „Körper und Sexualaufklärung“ hat also auch eine Selbstreflexionsdimension für die angehenden SexualpädagogInnen. Dannecker beschreibt einen der Selbstreflexionsaspekte indirekt mit dem Blick auf die AIDS-Präventionskräfte, wenn er davon spricht, dass der wahre AIDS-Aufklärer davon ausgehe,

„dass die Menschen, mit entsprechendem Wissen versehen, zu richtigem und adäquatem Handeln in der Lage sind. Diese Überzeugung unterscheidet ihn von den Genauaufklärern, die zwar ebenfalls mit Informationen und Wissen hantieren, aber schon vorweg von der Unfähigkeit der Menschen überzeugt sind, das Wissen adäquat umzusetzen und mit den aus dem Wissen ableitbaren Aufgaben zurechtzukommen“ (Dannecker 1988, S.73).

Wie auch immer: Der Themenbereich ist in der Gesamtpalette sexualitätsbezogener Qualifizierungsgänge (wieder deutlicher) zu berücksichtigen, schon gar, wenn für den Bereich der sexualitätsnahen Beratung (Schwangerschaftskonfliktberatung, Eheberatung, Paarberatung

und „normale“ Einzelberatung Erwachsener) ein entsprechend ausgebildetes Fachwissen ebenfalls nicht vorausgesetzt werden kann. Für das Luzerner Grundlagenmodul wurde aufgrund einer aspektreichen Mischung von fachlichen Erwägungen festgelegt, dass Bildung zu den sexuellen und körperlichen Entwicklungen von Männern und Frauen in den verschiedenen Lebensphasen geschehen sollte, zum Bereich der sexuellen Reaktionen und Sexualpraktiken, zum Thema Schwangerschaft, zum Thema der Verhütungsmittelinformation wie des Verhütungsmittelumgangs und zum Thema sexuell übertragbarer Krankheiten. Im didaktischen Feld sollten Methoden zur Sexualaufklärung geprüft werden. Im Beratungssegment sollte es zu den interessierenden Fragestellungen zu sexuellen Schwierigkeiten und Störungen gehen.

Thema 4: Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion

Das angemessene Sprechen von und über Sexualität gehört zu den Grundvoraussetzungen sowohl der Prävention unerwünschter Persönlichkeitsbeeinträchtigungen wie der gelingenden Intervention bei sexuellen und sexualitätsassoziierten Problemlagen als auch aller anderen Bemühungen zur Verwirklichung sexualpädagogischer und sexualberaterischer Ziele - u.a. wo möglich auch einer weitgehend problemverschonten Gestaltung eines befriedigenden sexuellen Lebens. Insbesondere angesichts der öffentlichen Geschwätzigkeit über Sexualität und der Notwendigkeit, den Intimitätsschutz zu betonen, bedarf das Sprechen über Sexuelles der verstärkten Reflexion. Gleichzeitig brauchen sexualpädagogisch und zu sexuellen Themen beraterisch Tätige ein ständiges Training dieses Sprechens, da es eine wichtige Voraussetzung für ein möglichst unbefangenes Auftreten gegenüber den Zielgruppen ist und da im Verlauf dieses Trainings wesentliche Aspekte der eigenen sexualitätsbezogenen Haltungen bewusst gemacht und bearbeitet werden können.

Das angemessene Sprechen von und über Sexualität ist für ein sexualitätsbezogenes Qualifizierungsangebot - ähnlich dem Thema „Persönlichkeitslernen“ - (Querschnitts-)Thema wie auch Ziel, Prinzip und Handlungsmodalität. Obwohl grundlegend, ist das Thema in den verfügbaren sexualpädagogischen Materialien seltsamerweise vernachlässigt. Die Bedeutung personaler Kommunikation zu sexuellen Belangen im „privaten“ Raum wie in erzieherischen und beraterischen Kontexten verringert sich aller Voraussicht nach nicht - wenn sie sich nicht sogar verstärkt. Die relevanten Aspekte des Themas „Sprache und Sprechen“ für eine reflek-

tierte Professionalität im beruflichen Handlungsfeld sind zahlreich: Identifikation der Codes, Geschlechts-, Schicht- und Generationsspezifika (vgl. Kluge 1996), der ethnologische und der Herrschaftsaspekt, Analyse von populärer und Fachsprache, Sprechen als ProfessionelleR in Reflexion der eigenen „Sprech-Geschichte“, Geschichte der Wörter, Ausdrücke und des Sprechens von und über Sexualität (vgl. Müller 1996), Verhältnis des Sprechens zu anderen Kommunikationsarten, Körpersprache im besonderen, Kenntnis und Reflexion der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zum Thema (vgl. Sabo / Wanielik 1994), Realisierung der unterschiedlichen Bedingungen und Phänomene der Paar- und der Gruppenkommunikation (vgl. zu vielen der genannten Aspekte zusammenfassend Herrath 1992).

Unter den verschiedenen Handlungsmodalitäten im Kontakt mit Einzelpersonen und Gruppen zum Thema Sexualität verdient Beratung besondere Beachtung. Dies einmal deshalb, weil sie eine relevant aufgesuchte Form Erwachsener zur Klärung sexualitätsbezogener Fragen und Probleme ist, weil sie zum anderen neben den gruppenspezifischen und interaktiven Arbeitsformen die wichtigste Form der personalen Kommunikation in der Sexualpädagogik ist (vgl. Tolkmitt 2000, S. 301ff.). Diese Form der face-to-face-Kommunikation bietet in Bezug auf das Thema Sexualität eine nicht zu unterschätzende Chance, aufklärend, motivierend und die individuelle Orientierungssuche unterstützend zu intervenieren. Für sexualpädagogisch Tätige ist es wichtig, dass sie sich dieser Chancen, aber auch der speziellen Anforderungen an sexualpädagogische Beratung bewusst werden und sie auch dort gezielt einzusetzen lernen, wo es sich scheinbar nur um ein „kleines Gespräch am Rande“ handelt. Für beraterisch Tätige bietet das Thema die Möglichkeit der Selbstreflexion und des kollegial intervenierten Kommunikationstrainings. Für Angehörige beider Gruppen entsteht die Chance, das Profil des eigenen pädagogischen, bzw. beraterischen (Kommunikations-) Stils zu realisieren und gegebenenfalls zu bearbeiten.

Thema 5: Sexuelle Identitäten und Orientierungen

Bei dieser Bildungseinheit geht es sowohl um die Geschlechtsdimension als Bedingung sexuellen Lebens als auch um die sexuellen Lebensstile zwischen und mit den Orientierungsmarkierungen Hetero-, Homo- und Bisexualität (vgl. Sohr / Günther 2001, S. 131ff.). Seit der Genderdebatte, eigentlich seit des Wiederhalls der Pluralisierung von Lebensformen in postmoderner Gesellschaft in sexuellen Beziehungen gehen mit der ehemals vermeintlich klaren

Orientierung für Polpositionen manchmal sogar die Begriffe als Orientierungsmarken verloren. Dies geschieht zumindest im Fachdiskurs; aber auch die Differenz zur „gefühlten Realität“ bei den meisten Nichtfachleuten jenseits der Avantgarde macht das Thema bedeutsam. Für die Luzerner Grundqualifikation wurden zu dieser Themenverhandlung im Detail die gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskussion zum Geschlechterverhältnis, die Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Orientierung und Geschlechtsrolle sowie dem Verhältnis zu Männlichkeit und Weiblichkeit und die Klärung persönlicher und professioneller Toleranzgrenzen gegenüber eigenartigen Identitäten als Aspekte ausgewählt.

Schwierig bleibt das Zusammendenken der beiden Diskursbereiche „Geschlecht und Sexualität“ (vgl. Martin / Braun / Sielert 2000, S. 387ff.) und „Sexuelle Orientierungen“ (vgl. Braun / Lähmann 2000, S. 417ff.) in der Praxis einer beschränkten Seminareinheit gerade jetzt, wo die Genderdebatte Unordnung schafft. Die Bilder von Frau-Sein und Mann-Sein, das subjektive Identitätsgefühl als Frau/Mann und die damit verbundenen Lebensentwürfe und Selbstgestaltungsformen sind in unserer Kultur seit mehreren Jahrzehnten stark in Bewegung geraten. Das sich verändernde gesellschaftliche Verhältnis der Geschlechter und das mit dieser Veränderung verbundene Konfliktpotential sind zu einem wesentlichen Motor der Veränderung von Sexual- und Beziehungsverhältnissen - auch schon im Jugendalter (vgl. Pawellek / Syllwasschy 2001, S. 111ff.) - geworden und vermitteln einen direkten Einfluss der gesellschaftlichen Arbeitsbedingungen (und hier v.a. der veränderten geschlechtsbezogenen Arbeitsteilung) in den privaten Lebensraum. Beratung hat mehr denn je zu tun mit den Verunsicherungen in Intimbeziehungen zu tun, wie denn Weiblichkeit, Männlichkeit und individuell „angemessenes“ Sexualverhalten in der Paarinteraktion auszugestalten ist. Und auch moderne Pädagogik sieht sich mit Kochs Feststellung: „*Sexualerziehung ist in ihrem Kern Geschlechtererziehung*“ (1995, S.23) konfrontiert. Die Beschäftigung mit der „Geschlechterfrage“ zielt nach wie vor auf die Wahrnehmung und Reflexion der bipluralen Geschlechtssozialisation und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Sexualpädagogik und Beratung, auch wenn zwischenzeitlich aufgrund der Dauer des Themas und der Zumutung von Desorientierung übersättigte Ablehnungshaltungen bei den Qualifizierungsteilnehmenden gegenüber dem Thema "Geschlechtsrollen" zu erwarten waren und sind, da sie - die NDK-Studierenden - in den alltäglich-privaten als auch (semi-) fachlichen Diskurs schon lange involviert sind und ihn gleichzeitig als mühsam und notwendig empfinden, da er jetzt schon jahrzehntelang immer neue Wellen schlägt. Andererseits beschäftigt die Menschen das Thema nicht nur auf der kognitiven Ebene. Die Umbruchsituation im Geschlechterverhältnis, vielleicht sogar im grö-

ßeren Maßstab noch in den Gestaltungsvorlagen für sexuelle Identität, bringt die private wie fachbezogene Auseinandersetzung mit dem Qualifizierungsthema immer wieder hervor.

Die Pluralität der Lebenswelten und die Varianz der Lebensformen machen deutlich, dass menschliches (auch sexuelles) Leben ein Kontinuum mit vielen möglichen intraindividuellen Varianten ist und dass es nicht mehr darum gehen kann, Homo- Hetero- und Bisexualität nur als isoliert nebeneinander bestehende Subkulturen oder gar als Abweichungen von der Normalität zu betrachten. Homosexualität kann nicht einfach additiv zur heterosexuellen Norm hinzugefügt werden (vgl. Herrath 2002), sondern fordert dazu heraus, Konzepte distinkter sexueller Festgelegtheiten zu revidieren und mehr denn je die Plastizität der menschlichen Sexualität bewusst werden zu lassen. Der thematische Zusammenhang von Geschlechtsrollen und sexuellen Orientierungen ist somit evident. Sexuelle Identität wird jedoch noch von weiteren Bedingungsfaktoren mitgebildet (Ethnische Herkunft u.a.), die bei der Themengestaltung im Qualifizierungsgang mit berücksichtigt werden müssen.

Thema 6: Sexuelle Werte, Normen, Orientierungen und Moral

Wie schon in den Kapiteln 1.1 und 1.2 auf der makrodidaktischen Ebene ausführlich dargestellt, verlangt postmoderner Pluralismus von den Individuen ein erhöhtes Maß an selbst zu erbringender Orientierungsleistung, ja setzt sie durch das Angebot einer Mehrzahl scheinbar gleichermaßen zugänglicher Lebensformen einem neuen Orientierungsdruck aus (vgl. Holler / Limmer 2001, S. 65ff.). Vor diesem Hintergrund sind Sexualpädagogik und sexualitätsbezogene Beratung verstärkt vor die Aufgabe gestellt, Ethik, Moral und Wertorientierung im Bereich der sexuellen Identität zu thematisieren.

„Die angemessene Wahrnehmung der Freiheit zur eigenständigen Orientierung, das Ausbalancieren eigener Sehnsüchte mit den Wünschen anderer und allgemein akzeptierten Werten erfordert ein hohes Maß an Informationen und Orientierungswissen, einen gewachsenen Grad an Selbstreflexion und die Fähigkeit zum Diskurs“ (Sielert 1993, S.14).

Moralische Qualifizierung bedeutet immer auch Persönlichkeitslernen, nicht als Programm der Werteübermittlung, sondern als Steigerung der Sensibilität für Werte und Wertentscheidungen wie auch als Erhöhung des Bewusstseins über das eigene Selbst mit dem Ziel der

Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Für den Bereich der Sexualpädagogik formuliert Sielert den Pfad moralischer Qualifizierung so:

„Ethisches Bewußtsein und moralisches Urteilsvermögen entwickelt und qualifiziert sich bei Jugendlichen in der pluralistischen Gesellschaft

- nicht durch Vermittlung eines fertigen Konzepts gelungen gelebter Sexualität, sondern durch die Auseinandersetzung um gelungene Sexualität;

- nicht durch Empfehlung eines ‘Tugendsacks’, sondern durch Hilfen zur Entwicklung körperlicher, seelischer, sozialer und situativer Umsicht; (...)

- nicht durch einen geschlossenen Moralkodex, sondern durch die Fähigkeit, bewährte Werte lebens-, welt- und situationsbezogen zu konkretisieren“ (1994b).

Die zur Stellungnahme herausfordernde, die eigene Werthaltung bewusst machende und zum Austausch anregende Konfrontation mit den einzelnen Themen sexualethischer Herausforderung ist ein durchgängiges Prinzip der hier vertretenen Qualifizierungsdidaktik und gilt als Anforderung für die Handlungsbereiche Erziehung und Beratung gleichermaßen. Gleichwohl erfordert die auch in Zeiten einer angeblich herrschenden, sich indifferent oder plural gebenden „anything goes“-Moral immer wieder in Alltagsdebatten und für -entscheidungen jeweils konkret bedeutsam werdende Aufgabe der Wertentscheidung nicht zuletzt in Fragen sexueller Lebensgestaltung ein qualifizierendes Training. Dem wird die prominente Berücksichtigung des Themenbereichs in einer Seminareinheit gerecht. Für die Grundqualifizierung ging es dabei konkret um die Reflexion von Wertorientierungsprozessen im Wertestreit, um die individuelle Identifizierung eigener aktueller oder mitgenommener Wertkonflikte, um die Prüfung der Geschlechtsbezogenheit von Wertsystemen, Wertpositionierungen oder des Umgangs mit Wertekonflikten sowie um die lebensweltbezogene Auseinandersetzung um die Dimensionen sexualitätsbezogener Verantwortung.

Thema 7: Das andere Gesicht von Sexualität

Der Thementitel ist ein journalistischer. Richtiger müsste es zumindest „die anderen Gesichter von Sexualität“ heißen, womit der gemeinte Themenbereich immer noch nicht klarer gegriffen wäre. Gemeint ist mit diesem Themenversuch, dass Sexualität auch in ihren Facetten von Aggression und Destruktion, mit ihren unterdrückten, ungewünschten, unerkannten, ängsti-

genden, fremden, ungewöhnlichen Anteilen wahrgenommen und zumindest analytisch angenommen werden und zur Besprechung und Befühlung bereit gestellt werden muss, wenn tatsächlich ein ganzheitlicher Begriff von ihr gebildet werden soll. Was alles an konkreten, alltagsrelevanten Nuancen dieses großen und schillernden „Unterhauses“ angesehen, bearbeitet und in sexualitätsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen eingebracht werden soll und kann, ist je nach AdressatInnengruppe, eigenem Geschmack und Vermögen der AusbilderInnen bislang sehr unterschiedlich ausgestaltet gewesen. Ob „Aggression, Lustlosigkeit, Pornografie und Devianzen“ ausgewählt werden (vgl. Holler / Limmer 2001, S. 253ff.), Prostitution, Partnertauschkulturen, die guten alten Perversionen, Analverkehr oder - in heterozentrierter Gesellschaft keinesfalls unbedingt diskriminierend motiviert - Homosexualität, ist anheim gestellt.

Es ist sicher eine Aufgabe moderner Sexualerziehung, sowohl der Idealisierung wie der Dämonisierung von Sexualität entgegenzutreten und ein unverklärtes, nicht ideologisch oder geschmacklich vorsortiertes Sexualitätsbild mitzuzeichnen, getragen von einer unerhitzten differenzierten Ansicht auch der abgelehnten, verdrängten und gesellschaftlich sanktionierten Seiten von Sexualität, die auch die individuelle und kollektive Dynamik, die hinter der moralischen Bewertung steht, mit einbezieht (vgl. Schorsch 1993). Jedenfalls kommt der Erwägung des Verhältnisses von Sexualität und Gewalt nicht nur, aber auch nicht zuletzt wegen der Sexualitätsdebatten der letzten Jahrzehnte eine besonders markante Stellung in diesem Themenkanon zu. Sexualitätsbezogene Erziehung sollte der ideologischen Aufladung des öffentlichen Diskurses um Sexualität und Gewalt mit wissenschaftlicher Aufklärung entgegenwirken, sexualitätsbezogene Beratung kann nur gelingen, wenn ihr Sexualitätsbegriff unromantisch ist.

Eine Besichtigung und Befühlung des Verhältnisses von Sexualität und Gewalt kann prinzipiell mit oder ohne besondere Zuwendung zum Themenbereich „Sexueller Missbrauch“ geschehen (vgl. Janssen / Haland 2001, S. 275ff.). Mit Verweis auf zahlreiche qualifizierte Fortbildungsangebote zu diesem Thema in Vergangenheit und Gegenwart von Seiten entsprechender Fachstellen, die dem Umfang und der gesellschaftlichen Bedeutung des Themas durch themengerechte Differenzierung besser gerecht wurden und werden und der ausführlich vorhandenen Literatur (Finkelhor 1984, Enders 1995, Marquard-Mau 1995, Rutschky 1992, Rutschky / Wolff 1994, Julius / Boehme 1997, Lange 1998, Bange / Körner 2002 u.a.), wurde auf eine explizite Seminarschwerpunktsetzung „Sexueller Missbrauch“ verzichtet, aber auch

deshalb, weil häufig die Fokussierung der Auseinandersetzung zum Verhältnis von Sexualität und Gewalt auf sexuellen Missbrauch oft nur den Wunsch nach vordergründig zufriedenstellender Präventionsdidaktik evoziert, statt mit einer weiten Perspektive dieses Verhältnis - inkl. der Entdeckung der geschlechtsspezifischen Aspekte der Themenverhandlung und des Einblicks in die auf dieses Thema bezogenen Rollen-, Macht- und Identitätstheorieansätze - wissenschaftlich zu erhellen, was in einem sexualitätsbezogenen Grundlagenstudium vornehmlich erreicht werden sollte. Dabei braucht gar nicht prononciert auf eine „Befreundung“ mit dem so genannten anderen Gesicht von Sexualität (vgl. Sielert u.a. 1993) gezielt werden, um Widerspruch zu erfahren: *„In der heutigen Zeit allgemeiner Mißbrauchs- und Kinderschänderhysterie existiert wenig Toleranz gegenüber differenzierter Erörterung“* (Weller 1996, S.4).

Gerade durch das öffentliche Geplauder über alle erdenklichen Formen und Formate, sexuelle Befriedigung zu erlangen, die Normalität des Auftritts von pornografisierter Sexualität in Jugendleben (Möller 2001) und die nicht unwahrscheinlichen Bedrückungen einer gazettenerklärten Norm von facettenreichem Figuren-, Methoden- und Instrumentenspektakel schon in Jugendsexualität wird die Notwendigkeit der ruhigen Auseinandersetzung mit den vielen anderen Gesichtern der Sexualität für Beraterisches und auch für sexualpädagogisches Handeln aktuell.

Aufgrund dieser Themenbegutachtung ergibt sich für die ganze Strecke einer Nachdiplomqualifizierung, dass jenseits exponierter Gegenstandsverhandlung die ausgebreiteten Aspekte des Inhaltsbereichs in den Fallbesprechungen, im Zusammenhang der anderen Themen und quer zu ihnen eingestreut eingegeben werden sollten, soll nicht einem geschönten Sexualitätsbegriff gefolgt werden. Das kann eine dezidierte Themenverhandlung im Seminarvolumen nicht ersetzen. Schwerpunkte könnten sein die Selbstreflexion der Qualifizierungsteilnehmenden zum eigenen Standpunkt zu den verschiedenen „dunklen“ Seiten der Sexualität inkl. der Identifizierung der eigenen Grenzen jenseits eines professionellen Normstandards, dazu die Kenntnisnahme des wissenschaftlichen Diskurses zu Sexualität, Aggression, Gewalt und die gesellschaftspolitische Reflexion der Entwicklung hin zu einer grenzenlosen Begehbarkeit aller Kammern des Spukschlusses menschlicher Sexualität als - eventuell interaktiveR - ZuschauerIn.

Sexualität ist kein primär intellektuelles Phänomen. Wer nachhaltige Erkenntnisse zu diesem Erfahrungsbereich will, muss noch andere Inkorporationsmöglichkeiten erwägen als kognitionsorientierte Erklärungen per Medium. Lernen gelingt so nur mäßig, und zwar nicht nur sexualitätsbezogen.

„Die Humanwissenschaften haben seit rund fünf Jahrzehnten eine große Menge an Belegen zusammengetragen, die die These stützen, dass sinnliche Stimulation vom intrauterinen Lebensabschnitt an bis ins hohe Alter von außerordentlicher Wichtigkeit für die Entwicklung des Menschen und für seine Gesundheit ist“ (Valtl 2001b, S. 163).

Valtl mahnt an, dass die Befähigung zur Verfügung über die Sinne sexualpädagogischem Bemühen wesentliche Aufgabe sein muss, will sie Eigensinn stärken, Fremdverfügung schwer machen und zur Entwicklung gebildeter Persönlichkeit(en) beitragen.

„Die Geschichte der Pädagogik der letzten 200 Jahre war eine Geschichte der zunehmenden Rationalisierung und Entsinnlichung: Die Körper wurden ruhiggestellt, die Aufmerksamkeit wurde kanalisiert und auf einen verbindlichen Input festgelegt und die Unberechenbarkeit der primären Erfahrung wurde ersetzt durch Sprache, Papier und standardisiertes Material. (...) In einem Bildungswesen, in dem dergestalt fast jede sinnliche Erfahrung verlorengegangen ist, hat Sexualpädagogik eine denkbar schlechte Ausgangsbasis - wenn sie mehr sein will als nur platte Übertragung gängiger intellektualistischer Arbeitsformen auf einen neuen Gegenstand, der dann treffend heißt 'Sexualkunde'. (...) Pestalozzis Ideal von einer „allseitigen Menschenbildung“ umfaßt eben auch Genußwerte. Aber auf diesem Ohr hören die Bürger traditionell schlecht. Dabei sind es so einfache und unspektakuläre, fast unschuldig zu nennende Übungen, um die es hier geht, zu Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen und Sehen. Sie haben nur einen Makel: Sie machen Spaß. Und das macht sie suspekt. Lust, ja womöglich Anflüge von Erregung im deutschen Bildungswesen - darf das denn sein?“ (1997, S. 58f.).

Sexualitätsbezogene Qualifizierung kann im Interesse emanzipatorischen Wirkens diese Mahnung nicht ignorieren und sollte die Problematisierung sinnlichkeitsferner sexualitätsbezogener professioneller Hilfen ernsthaft bedenken. Diese postmoderne Herausforderung (vgl. ISP 2000) ist ein wesentlicher Begründungsstrang für die Auswahl des Themas für den Kanon

der sexualitätsbezogenen Grundlagenqualifizierung an der HSA Luzern. Mit der Entscheidung für einen Qualifizierungsbaustein „Sinne und Sinnlichkeit“ geschieht zudem noch eine quasi inhaltliche Akzentuierung: Gegen die tendenzielle Überschattung des Sexuellen mit Gewaltaspekten im populären Empfinden setzt eine sexualfreundliche Sexualpädagogik die Sensibilisierung der Sinne und Sinnlichkeit als Thema für die theoretische und praktische Arbeit auch deshalb, weil den Menschen in unserer Gesellschaft - heranwachsenden wie erwachsenen - viele primäre Körper- und Sinneserfahrungen fehlen bzw. diese mit Verletzungserfahrungen belegt sind. So ist eine Aufgabe des „Geraderückens“ dazu gekommen: Sexualität auch als potentielle Quelle von Lust weiterzubeschreiben und die Bewegung der Sinne als sexualerzieherische Aufgabe nicht überdecken zu lassen. So ist die Themenwahl begründet. Aus ihr ergeben sich als Detailschwerpunkte, die Bedeutung der Sinne im Zusammenhang der Entwicklung sexuellen Selbstbewusstseins, allgemeiner personaler Identität sowie zur Qualifizierung von sexualitätsbezogener Kommunikation und Interaktion zu realisieren, die Phänomene von Tabuisierung, Schamentwicklung und Peinlichkeit wahrzunehmen und in ihrer Bedeutung für gelebte Sexualität anzuerkennen (vgl. Neutzling 2000), sowie Angebote zur Sinnlichkeitsschulung im Kontext pädagogischer Arbeit zu erwägen wie die Bedingungen für sinnliches beraterisches und erzieherisches Wirken zu prüfen.

Thema 9: Praxisorientierte Reflexion

Detaillierte sexualpädagogische Methoden und Handlungskompetenzen lassen sich nicht isoliert von konkreten inhaltlichen Themen erarbeiten. Aus diesem Grund stellen die einzelnen Themenbausteine immer auch exemplarische Beispiele für die didaktischen Prinzipien, Methoden und Sozialformen der Sexualpädagogik und sexualitätsbezogenen Beratung dar. Insofern hatte jede der bisher geschilderten Themen Sachinformation, Selbstreflexion und eben als praxisorientierte Reflexion eine in doppeltem Sinne offene Kompetenzdimension anzubieten.

Praxisorientierte Reflexion kann Selbstreflexion, Methodenreflexion, Handlungsfeldreflexion, Reflexion von Interaktionsvorgängen und auch von theoretischen Aspekten im Lichte der Praxiserfahrung bedeuten. Offen ist aber vor allem, welche Praxissituationen in den angebotenen Seminareinheiten von den Teilnehmenden gewählt werden, um sie meist vor allem durch kollegiale Intervision zu klären. Neben den Themenverhandlungen sind solche Foren praxisorientierter Reflexion vor allem zu Beginn und zum Ende des Bildungsganges zur Ver-

fügung zu stellen, um sie aus der Praxis abzuholen und in die Praxis zu entlassen. Deshalb wurden zwei rahmende Seminareinheiten zur Praxisorientierten Reflexion gesetzt, die jeweils auch mit den gruppenspezifischen Themen von Begrüßung / Kennenlernen und Verabschiedung zusammengehen. Während bei dem ersten Seminarangebot ein systematischer einschätzender Blick auf den persönlichen Stellenwert sexualitätsbezogenen Handelns in der jeweiligen Berufspraxis geworfen wird, im Stil kollegialer Intervision Besprechungen von sexualitätsbezogenen Fällen aus der eigenen Praxis angeboten sind und eine Selbstversicherung der professionellen sexualitätsbezogenen Kompetenzen und des persönlichen Qualifizierungsbedarfs ermöglicht wird, bietet das Seminarangebot zum Ende des Grundlagenmoduls vielfältige Möglichkeiten des Kommunikationstrainings und eine feedbackgefütterte erneute Selbstversicherung zum individuellen Kompetenzstand.

Weitere Themen für sexualpädagogische und sexualitätsbezogene beraterische Grundlagenqualifizierung

Themenwahl in der Konzeptionierungsphase eines Bildungsgangs mit dem Titel „Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexualität in Pädagogik und Beratung“ bedeutet Auswahl. Sie erfolgt auf Grundlage der Vorgaben der Beauftragung nach fachthemenbezogenen Erwägungen unter möglichst umfassender Berücksichtigung des spezifischen Qualifizierungssettings. Hier sind vor allem die fachbezogenen Erwägungen beschrieben worden; andere, hier für den Hauptkanon im Grundlagenmodul nicht gewählte Themen sind jedoch als Querschnittsthemen in den Einheiten integriert behandelt, scheinen als Seitthemen auf, sind als Fachveranstaltungen ausgelagert oder auf die Qualifizierungsphase eines möglichen Aufbauangebots verwiesen. Nicht alle für sexualitätsbezogene Grundqualifizierung bedeutsamen Themen haben also ihr Äquivalent in Veranstaltungsangeboten.

- „Sprache und Sprechen in Sexualpädagogik und sexualitätsbezogener Beratung“ ist ein Querschnittsthema für sexualitätsbezogenes professionelles Handeln, das in den beiden Praxisreflexionsseminaren und vor allem im Seminarangebot „Sexuelle Kommunikation und Interaktion“ behandelt ist, dazu immer wieder in der fortlaufenden Qualifizierung von themenbezogener Kommunikationskompetenz Platz hat. Mit mehr verfügbarem Zeitvolumen im Grundlagenmodul könnte eine entsprechende Seminareinheit mit guter Begründung erwogen werden. Allerdings könnten prinzipiell große Anteile der Ausbildung von kommunikativen Grundkompetenzen auch mit Verweis auf die Wertigkeit als Schlüssel-

kompetenz in fachübergeordneten Qualifizierungsangeboten einer Hochschule geschehen.

- „Sexualität im Spannungsfeld der Kulturen“ ist gerade angesichts der Diskussion um eine Pädagogik der Vielfalt als Radikalisierung kritischer Erziehungswissenschaft (vgl. Pregel 1995), möglicherweise sogar als Paradigmenwechsel ein bedeutendes Bildungsthema mit außerordentlicher Handlungsrelevanz in multikulturellen Gesellschaften. In Beachtung dieser Bedeutung ist es bei vielen Themenverhandlungen der Grundlagenqualifizierung mitgedacht. Aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung dieses Themas (vgl. Kunz / Wronska 2001, S. 221ff.), ist für zukünftige Themenzusammenstellungen zu erwägen, eine entsprechende Bildungsveranstaltung anzubieten, die im Zusammenhang der Modellprojektentwicklung von berufsbegleitenden Jahresfortbildungen durch die BZgA in Berlin/Brandenburg, Hamburg und Schleswig-Holstein entwickelt wurden.
- „Sexueller Missbrauch“ war zum Zeitpunkt der Konzeptionierung der Luzerner Qualifizierung immer noch ein Thema erhöhter gesellschaftlicher Aufmerksamkeit und kam den in Erziehung und Beratung tätigen Teilnehmenden des Grundlagenmoduls wahrscheinlich in ihrer beruflichen Tätigkeit oft vielgestaltig „auf den Tisch“. Die Entscheidung gegen ein Seminarangebot mit der Prominenz der anderen für ein Grundlagenstudium gewählten Themen ist schon bei der Themenwahlbegründung zum anderen Gesicht der Sexualität begründet. Man kann den Ausführungen von Meixner und Kleiber grundsätzlich folgen, die die Konzeptionsentwicklung der sexualpädagogischen Langzeitqualifizierungen verschiedener Bundesländer im Auftrag der BZgA in den späten 90er Jahren evaluierten:
“Es erscheint wenig sinnvoll, grundsätzliche Empfehlungen für oder wider die Aufnahme des Themas ‚Sexueller Missbrauch‘ oder anderer spezifischer Problemthemen in sexualpädagogische Langzeitfortbildungen auszusprechen. Angemessen ist es, eine Entscheidung dieser Frage bedarfsgerecht unter Berücksichtigung der jeweiligen Zusammensetzung der AdressatInnengruppe zu treffen. Insofern wäre ein optionaler Baustein empfehlenswert, mit dem flexibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen werden kann“ (2001, S.58).

Schließlich stellt jedoch wieder die Notwendigkeit der Orientierung am Möglichen in der

Zumutung von Bildungsverpflichtungen bei Berufstätigen eine harte Relativierung der Erwägung des Angebots optionaler Bildungsveranstaltungen.

- „Schwangerschaftsberatung und Schwangerschaftskonfliktberatung“ ist als Thema im Luzerner Grundlagenstudium deshalb nicht als besonderes Bildungsthema gewählt worden, weil einerseits die sexualpädagogisch Interessierten hier notwendig auf die FachkollegInnen weiterverweisen sollten, wenn sie über ihr Basiswissen hinaus zur Fachbegleitung angefordert sind, und andererseits ein erheblicher Teil der Qualifizierungsteilnehmenden der Beratungsfelder aus dem Fachgebiet zu erwarten war.
- Trotz oder gerade wegen nachlassender Relevanz des Themas „HIV/AIDS“ in der öffentlichen und auch privaten Erörterung in den letzten Jahren im Verhältnis zur nicht nachlassenden epidemiologischen Bedeutung (vgl. die regelmäßig erscheinenden Epidemiologischen Bulletins des Robert Koch-Instituts) hätte eine besondere, über die integrale Berücksichtigung im Baustein „Körper- und Sexualaufklärung“ hinausgehende Würdigung erwogen werden können; das hätte aber vor allem der grundsätzlichen Haltung emanzipatorischer Sexualpädagogik widersprochen, sich nicht zur vordergründigen Gefahrenabwehrdisziplin instrumentalisieren zu lassen. Zudem ist die entsprechende Fachlichkeit in den AIDS-Hilfen gut beheimatet und öffentlicher Inanspruchnahme nach wie vor gut zugänglich.
- „Trennungs- und Scheidungsberatung“ sowie „Familienplanung und Reproduktionsmedizin“ sind beides zu sexualitätsentfernte Detailthemenbereiche, als dass sie in einem Grundlagenangebot sinnvoll untergebracht sind; wären sie im zur Rede stehenden Kontext angeboten, müsste das auch als anmaßend gegenüber den entsprechenden beraterischen und medizinischen Kompetenzfeldern beurteilt werden. Zudem sind sie im Vergleich zu den gewählten Themen auch einfach zu klein.
- Erwägenswert bleibt allerdings, das Spannungsverhältnis von „Sexualität und Gesundheit“ (vgl. Stumpe 2001, S. 293ff.) im Grundlagenmodul nicht nur integrativ zu bearbeiten, schon gar, wenn die Qualifizierung im Gesundheitswesen intensiv beworben ist und TeilnehmerInnen aus diesem Bereich zu erwarten sind. Aber auch unabhängig davon bewegen die steigenden Ansprüche an Gesundheitspflege, Gesundheitserhalt und die gesellschaftliche Wertschätzung von Gesundheitsförderung die Menschen, traktieren sie mitun-

ter. Sexualität wird nicht selten mit Gesundheit zusammengedacht - zentral im WHO-Begriff von der „sexuellen Gesundheit“ - und tatsächlich ist der Körper für Sexualität Medium und wesentlichste Bedingung. Sowohl theoretisches wie praktisches Material bietet dieses Spannungsverhältnis hinreichend, um ein nützliches Qualifizierungssegment anzubieten. Letztlich entschied der Abwehrimpuls emanzipatorischer Sexualpädagogik und kritischer Sexualwissenschaft gegenüber dem „ganzheitlichen“ Zugriffsbemühen gesunder Lebensgestaltungsprogramme auf das doch wenigstens im Konzept wesentlich anarchische Sexuelle, die Implikationen dieses Zusammenhangs im Seminar zur „Körper- und Sexualaufklärung“ mit einzubringen und sich auf eine notwendige grundlegende Bezugnahme der beiden großen Dimensionen für den Entwurf gelingender Sexualität nicht einzulassen.

- Auch das Thema „Soziologie der Sexualität“ verlockt zur Hineinnahme in den Grundthemenkatalog einer sexualitätsbezogenen Basisqualifizierung. Historische und (inter-)kulturelle Aspekte der Sexualität sind für bedeutsames sexualitätsbezogenes Basiswissen wesentlich. Ohne den Zwang zur Beschränkung im Angebotsvolumen könnte sicherlich gerade hier kaum ein Einwand gegen ein entsprechendes Bildungssegment bestehen. In der didaktischen Grundkonzeption des Grundlagenmoduls ist die Sicherung der Berücksichtigung der theoretischen Dimensionen der Themen verankert; weil das so ist und zusätzliche Theoriebeschäftigung mit eben psychologischer und soziologischer Akzentuierung jenseits der Seminararbeit verlangt wird - dem Eigenstudium überantwortet und der Debatte in den Lerngruppen anempfohlen - würde ein gesondertes sexualitätssoziologisches Seminarangebot einen Überhang an Theoriearbeit zuungunsten erklärter Praxisorientierung bedeuten.
- „Sexualität im Alter“ ist ein in den nächsten Jahren sicher zunehmend bedeutsames Thema für die Agogik und bei der Beschäftigung mit Sexualität im Lebenszyklus. Wieder nur mit dem Argument notwendiger Schwerpunktsetzung im beschränkten Kontingent des Qualifizierungsangebots und aufgrund der bislang noch geringen Anforderung der Themenbehandlung aus der agogischen Praxis konnte auf ein entsprechendes Veranstaltungsangebot verzichtet werden. Bei zukünftig eventuell vermehrtem Zuspruch von in der Altenarbeit Tätigen sollte erwogen werden, sowohl im Aufbaumodul einen eigenständigen Spezialisierungszug zu berücksichtigen, als auch ein Seminarangebot im Grundlagenstudium zu plat-

zieren, da die Alten eine immer bedeutendere gesellschaftliche Gruppe werden, denen das Thema immer weniger als Zumutung erscheinen wird.

- „Sexualität und Behinderung“ ist als Thema in der Behindertenhilfe und somit in der Sozialen Arbeit wie in der öffentlichen Diskussion in den letzten Jahren zunehmend präsenter geworden (vgl. Kunz / Winkler 2001, S. 327ff.). Vor allem hier ist das Interesse nicht nur auf der Seite der Anbieter fachlicher Qualifizierung, sondern auch bei MitarbeiterInnen ambulanter und stationärer Behindertenarbeit. Ein entsprechendes Spezialisierungsangebot sollte formiert werden. Behinderung als Eigenart in den Bedingungen für sexuelle Lebensgestaltung (nur) mitzudenken, entspricht zwar dem Anspruch, Behinderung nicht durch Fixierung von Menschen auf diesen Teil ihrer Besonderheit sekundär zu verstärken (vgl. Walter 1996a, S. 29ff.), jedoch vielleicht nicht der Aufgabe temporärer besonderer Beachtung im Gesamtbereich Sozialer Hilfen, um die Einübung des „vielfältigen Blicks“ exemplarisch zu ermöglichen und um diejenigen zu unterstützen, die eine sexualfreundliche Unterstützung von Menschen mit Behinderung als Normalbefindlichkeit von Behindertenhilfe nachhaltig integrieren wollen. Insofern ist in einem nächsten Durchgang sexualitätsbezogener Grundlagenqualifizierung an der HSA Luzern die Aufnahme des Themas in den Themenkatalog noch einmal gründlicher zu erwägen (vgl. Herrath / Martin 1998 und Jeschonnek 2000).
- Aus der Perspektive der jeweiligen (Detail)disziplinen ergeben sich immer starke Argumente für die Notwendigkeit der besonderen Berücksichtigung ihrer Themen in verwandten oder nahen Nachbardisziplinen. Das ist auch beim Zusammenhang von „Sexualität und Medien“ so (vgl. Herrath 2000, S. 343ff.):

„Sexualpädagogische Tätige sind zur Kenntnisnahme der Wechselwirkungszusammenhänge von Sexualität, Medien und Pädagogik herausgefordert, weil die Begleitung der psychosexuellen Entwicklung Heranwachsender nur unter Kenntnisnahme der medialen Verhandlung des Themas Sexualität gelingen kann“ (ebd. S. 345).

Das stimmt modifiziert auch für die sexualitätsbezogene Beratung und Begleitung Erwachsener. Da aber Medienumgangskompetenz mit Recht zu den Schlüsselkompetenzen zählt und vor allem an anderen Stelle erworben werden muss und gleichzeitig moderne Sexualpädagogik, teilweise auch Sexualberatung und also auch deren Qualifizierung grundsätz-

lich mediengestützt veranstaltet wird, ist eine besonders exponierte Beachtung - durch die Aufnahme in den Themenkanon für Grundlagenseminare - nicht wirklich zu begründen.

- Wieder eine nicht speziell sexualpädagogische / -beraterische Qualifikation ist die Fähigkeit, in und mit Organisationen effektiv zu handeln. Die Befähigung dazu wird als Qualifikationsziel in der Erstausbildungen zunehmend angestrebt und schlägt sich vermehrt in Studiumsangeboten zu Organisationsentwicklung und social management nieder. Als allgemeine Handlungsmodalität ist sie zwar auch für sexualpädagogische, sexualberaterische Qualifikation bedeutsam, kann aber in einer Grundlagenqualifikation „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ wie auch andere dort nützliche überfachliche Qualifikationen - Kenntnis von und Umgang mit gruppendynamischen Prozessen, Verfügung über verschiedene Präsentationsformen - nicht ausgebildet werden.

Bevor nun im Folgenden die einzelnen Seminarthemen des Grundlagenmoduls in der Zusammenschau von Programm, Zielen und Inhalten konzeptionskonzentriert vorgestellt werden, sind noch einige Überlegungen zur Gesamtkomposition voranzustellen, die vor allem zeigen, dass die Themenreihenfolge in einer „Mischkalkulation“ aus sachlogischen und fortbildungsdidaktischen Erwägungen bestimmt wurden.

Der Einstieg in die Gesamtqualifikation erfolgt zum Beispiel durch eine differenzierende Reflexion der bisherigen Praxiserfahrungen der Teilnehmenden, was gleichzeitig eine Aktualisierung und Bewusstmachung bereits bestehenden impliziten Handlungswissens gestattet, an den Interessenslagen der Teilnehmenden anknüpft und Gelegenheit zu einem sowohl personal als auch arbeitsfeldbezogenen Kennenlernen bietet.

Das Thema „Aspekte der Sexualwissenschaft“ findet seinen Platz im Anschluss an den Einstieg sachlogisch, weil es die systematische Grundlage für die weiteren themenbezogenen Reflexionen herstellt; fortbildungsdidaktisch und gruppendynamisch ist es günstig, diese immer noch sowohl im Weiterbildungskontext wie an der Hochschule als „schwerer Brocken“ empfundenen konzentrierte Befassung mit Theorie nicht lange vor sich herzuschieben.

Das Thema „Sexuelle Biografie“ ist fortbildungsdidaktisch an dritter Stelle eine emotionale Herausforderung für die Teilnehmenden, da die Arbeit daran so früh im Kursablauf noch

nicht auf eine längere Beziehungsgeschichte der Teilnehmenden aufbauen kann. Der scheinbare Nachteil aus der Sicht der Teilnehmenden des noch nicht bestehenden Vertrauens ist jedoch aus der Sicht der Leitung ein fortbildungsdidaktischer Vorteil: Durch die Meisterung dieser Herausforderung wächst das Vertrauen in der Gruppe erfahrungsgemäß schneller als durch eine Arbeit an anderen Themen, zudem kann eine angemessene Balance von Nähe und Distanz, Veröffentlichung und Intimitätsachtung in sexualitätsbezogener Kommunikation und Interaktion eingeübt werden, was eine Art Schlüsselqualifikation sexualitätsbezogenen professionellen Handelns darstellt. Die Verbindung des Themas „Sexuelle Biografie“ mit dem Thema „Aspekte der Sexualwissenschaft“ in einem Doppelblock schafft schließlich einen Ausgleich zwischen einer überwiegend intellektuellen und sachbezogenen und einer emotional-intellektuellen und selbstbezogenen Beanspruchung.

Der Dreischritt Praxisreflexion - Theorie - Biografie zu Beginn des Grundlagenmoduls spiegelt die drei Grundkategorien des Bedingungsgefüges der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn wider („Gruppe“, „Thema“ und „Ich“), die für alle weiteren Themen den Horizont konstituieren und ist deshalb konstruktiv für Qualifizierungsgänge wie dem beschriebenen empfehlenswert.

Seminar 1 Weiterbildungseinstieg / Praxisorientierte Reflexion I

Dauer: 3 Tage / 24 AE

Programm:

- Kennenlernen der Qualifizierungsgruppe
- Vorstellung des Qualifizierungsgangs und seiner Aspekte, Verabredungen/„Vertrag“
- Praxisorientierte Reflexion der Handlungsmöglichkeiten im jeweiligen Arbeitsfeld
- Medientvorstellung

Ziele:

- Sensibilisierung der psychosozialen Wahrnehmung
- Förderung der Sprachfähigkeit

- Reflexion unbewusster Interpretationsmuster für das Verhalten der AdressatInnen sowie eigener Verhaltensmotive
- Erprobung von alternativen Verhaltensweisen
- Information über und Erprobung von vielfältigen “Methoden” (didaktischen Erschließungsstrategien)
- Kennenlernen in der Gruppe

Inhalte:

Dieses Seminar beinhaltet neben Übungen zum Kennenlernen untereinander und zur Klärung von Erwartungen und Befürchtungen Fallbesprechungen, die Reflexion eigener Kompetenzen und institutioneller Rahmenbedingungen sowie die Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Grenzen von Sexualpädagogik und Sexualberatung. Anhand von Fallbesprechungen sollen Bewusstheit und Sensibilität für die konkrete Praxis erworben werden. Der Austausch über institutionelle Rahmenbedingungen soll den Teilnehmenden helfen, Freiräume für sexualpädagogische Aktionen und beraterische Initiativen erkennen und nützen zu lernen und mehr Sicherheit in beraterisch oder pädagogisch schwierigen Situationen zu erlangen. Im Rahmen dieser Auseinandersetzungen haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich über ihre Rolle als BeraterInnen bzw. PädagogInnen und ihre Modellfunktion klar zu werden.

Seminar 2 Aspekte der Sexualwissenschaft / Sexuelle Biografie

Dauer: 5 Tage / 40 AE

1. Aspekte der Sexualwissenschaft

Programm:

- Information über zentrale Aspekte, Positionen und Strömungen in Sexualpädagogik, Sexualberatung und Sexualwissenschaft
- Information über wesentliche Elemente sexueller Entwicklung von Mädchen und Jungen, Männern und Frauen im Lebenslauf
- Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Pädagogik, Beratung und Sexualität

- Klärung der eigenen Theoriebildung

Ziele:

- Kenntnis der wichtigsten Positionen und Theorien der Sexualpädagogik
- Kenntnis der psychosexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen
- Kenntnis der körperlichen und sexuellen Veränderungen im Lebensverlauf Erwachsener
- Reflexion der gesellschaftlichen Bedingtheit von sexuellen Äußerungs- und Beziehungsformen
- Formulierung einer eigenen sexualpädagogischen bzw. sexualberaterischen Position
- Reflexion der eigenen sexualitätsbezogenen Werthaltung

Inhalte:

Inhalte dieser Qualifizierungseinheit sind die grundlegenden Theorien und Positionen der Sexualpädagogik, Eckpfeiler der Sexualberatung sowie die Vermittlung und der Praxisbezug von ausgewählten sexualwissenschaftlichen Ansätzen auf dem Hintergrund der Information über die psychosexuelle Entwicklung von Mädchen/Frauen bzw. Jungen/Männern. Des Weiteren sind Informationen zu Zielen und Inhalten der Sexualerziehung und Sexualberatung vorgesehen. Dabei sind der Austausch und die Diskussion der Teilnehmenden untereinander zu den erlangten Informationen unterstützend und bereichernd, weil sie zur Formulierung des eigenen Standpunktes beitragen.

2. Sexuelle Biografie

Programm:

- Reflexion der eigenen Sozialisations- und Bildungsprozesse im Hinblick auf Sexualität, Geschlechtsrolle und sexuelle Identität
- Austausch in intimitätsgeschützten Kleingruppen
- Reflexion des Zukunftsbezugs der gegenwärtigen eigenen Lebensform

Ziele:

- Reflexion der eigenen Entwicklung und des eigenen Bildungsprozesses im Bereich des Sexuellen
- Bewusstsein vom Stellenwert von Sexualität im gegenwärtigen Leben und von den ungeliebten Anteilen
- Sensibilisierung für die geschlechtstypischen Unterschiede in der sexuellen Entwicklung und ihre Bedeutung für Verhaltensweisen, Wahrnehmungen und Einstellungen im pädagogischen Prozess
- Bewusstmachung eigener Wertvorstellungen und -haltungen und ihrer biografischen sowie soziologischen Bedingtheit

Inhalte:

Bestandteil dieser Einheit ist die Beschäftigung mit und Reflexion über die eigene Lebensgeschichte und mit der sexuellen Sozialisation als Frau bzw. Mann. So soll geprüft werden, welchen Einfluss die Biografie auf die sexualerzieherische bzw. -beraterische Praxis hat. Thematisiert werden zudem die momentane Beziehungs- und Lebenssituation sowie eigene Wertvorstellungen, die sich in der pädagogischen/beraterischen Arbeit wiederfinden lassen.

Seminar 3

Körper- und Sexualaufklärung

Dauer: 3 Tage / 24 AE

Programm:

- Information über biologische Grundlagen der Sexualität und Erprobung methodischer Zugänge zum Thema im Hinblick auf unterschiedliche Zielgruppen und Handlungsfelder
- Überprüfung der Aufgaben von Sexualaufklärung/-information in der Gegenwart
- Kritische Sichtung vorhandener Informationsquellen für Jugendliche und Erwachsene
- Übung und Reflexion zentraler Methoden praktischer Sexualaufklärung für unterschiedliche Zielgruppen

Ziele:

- Kenntnis zentraler Informationen über Körperentwicklung und sexuelle Reaktionen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie älteren Menschen beiderlei Geschlechts, zudem über Schwangerschaft, Verhütungsmittel und -methoden sowie sexuell übertragbare Krankheiten
- Fähigkeit, die Relevanz dieses Wissens für die praktische Arbeit mit den einzelnen Zielgruppen einzuschätzen
- Verständnis der subjektiven Einschätzung, die die AdressatInnen von der eigenen Lage in bezug auf ihre sexuelle Entwicklung in Abhängigkeit von ihrem Alter haben
- Fähigkeit zu kritischer Analyse bestehender Konzepte und Medien der Körper- und Sexualaufklärung im Hinblick auf deren weltanschauliche Position und Intention

Inhalte:

Die Qualifizierungseinheit gibt den Teilnehmenden die Gelegenheit, das jeweils persönlich verfügbare Wissen über die grundlegenden Themen der Körper- und Sexualaufklärung zu überprüfen, zu aktualisieren und zu erweitern. Der aktuelle Stellenwert der Körper- und Sexualaufklärung in einer ganzheitlichen, gegenüber älteren biologistischen Konzeptionen erweiterten Sexualpädagogik wird kritisch untersucht. Es werden Konzeptionen und Medien zur Körper- und Sexualaufklärung gesichtet, auf ihre Eignung für unterschiedliche AdressatInnengruppen und auf ihre ideologische Tendenz hin geprüft. Die beratenden Anteile einer hilfreichen Körper- und Sexualaufklärung werden realisiert und im Setting kollegialer Intervention geübt.

Seminar 4

Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion

Dauer: 3 Tage / 24 AE

Programm:

- Training zum Sprechen über Sexualität
- Zum Verhältnis und zur Differenz von Beratung und Sexualpädagogik

- Gütekriterien professioneller Beratung (Intimitätsschutz, Grenzachtung, Prozessorientierung etc.)
- Intervention von Beratungshandeln in Fallbesprechungen und Rollenspielen
- Klärung des eigenen professionellen Stils

Ziele:

- Bewusstmachung der unterschiedlichen geplanten und ungeplanten Wirkungsmöglichkeiten im Beratungsgeschehen
- Entwicklung eines Rollenselbstbewusstseins als Beratende/r; Identifizierung der persönlichen Kompetenzbegrenzungen
- Schulung der Wahrnehmung der Ereignisse in einem Kommunikationsgeschehen
- Entwicklung eines Gespürs für die Setting- und Handlungsfeldangemessenheit von Beratung
- Stärkung des Selbstbewusstseins für Beratungshandeln in Respekt vor den professionellen Fachkompetenzen ausgebildeter BeraterInnen
- Kenntnis der institutionellen Infrastruktur sexualpädagogisch bedeutsamer Beratungsangebote (einschließlich der Angebote medialer Kurzberatung)

Inhalte:

In diesem Seminar werden die Qualitätskriterien von sexualitätsbezogener Beratung vermittelt, ihre Verortung zwischen sexualpädagogischer Gruppenarbeit und Einzelgespräch geklärt. Die Teilnehmenden können das Spektrum der sexualitätsbezogenen Themen, zu denen Beratung angefragt wird, realisieren und ihr Wissen zu zentralen sexuellen Themenzusammenhängen verbessern, ebenso wie ihre Fähigkeit, sich in Kommunikationssituationen zu orientieren, sowie Kommunikationsstrategien und -signale differenziert wahrzunehmen. Mit Hilfe des Durchspielens von Beratungssituationen werden Kommunikationsebenen erfahrbar gemacht (Beratungslernen als konkretes Erfahrungslernen). U.a. kann die für Beratung in der Sexualpädagogik zentrale Frage "Wie gelingt eine Verbalisierung emotionaler Erlebnisse, die den KlientInnen eine möglichst effektive Unterstützung im Beratungsverlauf bietet?" geklärt werden.

Seminar 5 Sexuelle Identitäten und Orientierungen

Dauer: 3 Tage / 24 AE

Programm:

- Reflexion der eigenen sexuellen Identität als Frau und Mann sowie der Nähe bzw. Ferne zum eigenen und zum anderen Geschlecht
- Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten der Geschlechterfrage, von lesbischen, schwulen, bi- und heterosexuellen Lebensformen und den Konsequenzen für Pädagogik und Beratung

Ziele:

- Sensibilisierung für die gesellschaftlich bedingten Veränderungen sexuellen Lebens und Erlebens von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern und deren Folgen für die Identitätsentwicklung
- Bewusstsein für die eigene Geschlechtsrolle und deren individuelle Ausgestaltung
- Wahrnehmung der Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Ausgestaltung der Geschlechtsrollen heutiger Mädchen und Jungen und der Bedeutung für das sexuelle Erleben unter Berücksichtigung der jeweiligen kulturellen Zugehörigkeit
- Reflexion der eigenen Einstellung und Haltung gegenüber Hetero-, Homo- und Bisexualität
- Wissen über die Entwicklung sexueller Orientierungen und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Inhalte:

Zentrale Inhalte dieses Seminars sind die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischem Rollenverhalten sowie mit weiblicher und männlicher Homosexualität. Dabei haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, das Verhältnis zu ihrer eigenen Sexualität, eventuell auch zu eigenen gelebten und ungelebten homosexuellen Anteilen, sowie die verschiedenen Facetten von Homosexualität anzusehen. Im geschützten Rahmen können mögliche Ängste aufgearbeitet und alte Sichtweisen überprüft werden. Dies ist für die Praxis wertvoll, weil ein Pädagoge / eine Pädagogin bzw. eine Beraterin / ein Berater, der / die sich mit eigenem Rollenverhalten und sexueller Orientierung auseinandergesetzt hat, zum Beispiel einem Mädchen oder Jungen,

das / der sich noch in der Orientierungsphase befindet, reflektierter und sicherer begegnen kann. Ein solches Selbstbewusstsein ist notwendig und hilfreich auch für Anfragen von älteren Erwachsenen, die in der Lebensmitte Identität, Beziehungen und Perspektiven überprüfen und manchmal gravierende Veränderungen anstreben.

Seminar 6
Sexuelle Werte, Normen, Orientierungen und Moral /
Das andere Gesicht von Sexualität /
Sinne und Sinnlichkeit

Dauer: 5 Tage/ 40 AE

1. Sexuelle Werte, Normen, Orientierungen und Moral

Programm:

- Reflexion eigener Werte und deren biografisch-gesellschaftlich bedingten Veränderungen
- Diskussion zentraler Wertkonflikte im Bereich von Sexualität und Partnerschaft unter besonderer Berücksichtigung kultureller Unterschiede

Ziele:

- Förderung der Sprachfähigkeit (persönliches Reden im halböffentlichen Raum; Formulierung von Wertvorstellungen)
- Erleben der Pluralität von Wertvorstellungen innerhalb der Weiterbildungsgruppe, Förderung gegenseitiger Akzeptanz sowie kritischer Auseinandersetzung und Aufbau professioneller Kooperationsfähigkeit
- Auseinandersetzung mit geschlechtstypischer Differenz in der moralischen Entwicklung und in der Formulierung von Werten
- Reflexion eigener Werte sowohl als Privatperson als auch als Pädagoge / Pädagogin bzw. BeraterIn

Inhalte:

Diese thematische Einheit dient der Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit sexuellen Werten, Normen und Moralvorstellungen. Grundlage ist die Balance von "Ich", "Wir / Gruppe" und "Es / Thema" gemäß TZI. Dabei können sich die TeilnehmerInnen ihrer eigenen

Standpunkte bewusst werden und diese in Kommunikation mit den anderen darlegen. Dadurch kann die Einseitigkeit mancher Standpunkte entdeckt und durch Diskussionen können vielseitige Perspektiven der Betrachtung möglich gemacht werden.

Durch Fallarbeit wird außerdem verdeutlicht, in welchem Ausmaß beraterischen bzw. pädagogischen Entscheidungen immer wieder moralische Urteile zugrunde liegen, die häufig in einem moralischen Konflikt entschieden werden müssen („Was ist wichtiger ...?“).

2. Das andere Gesicht von Sexualität

Programm:

- Praxisorientierte Wahrnehmung persönlicher Berührungspunkte und Grenzen im Bereich von Erotik und Pornografie
- Auseinandersetzung mit gesellschaftlich eher ausgeblendeten Facetten von Sexualität
- Umgang mit diesen Themenbereichen in den verschiedenen Handlungsfeldern

Ziele:

- erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit den sogenannten dunklen Seiten der Sexualität: Pornografie, Prostitution, sexuelle Aggressivität
- Bewusstsein für den Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturen und dem Umgang mit Prostitution und Pornografie
- Wahrnehmung möglicher geschlechtstypischer Unterschiede in der Bewertung von Pornografie
- Erkennen und Benennen eigener Grenzen
- Reflexion der eigenen erotischen Ansprechbarkeit
- Erprobung des pädagogischen bzw. beraterischen Umgangs mit Pornografie

Inhalte:

In diesem Seminar können sich die TeilnehmerInnen intensiv mit den eigenen, als "dunkel" eingeschätzten Anteilen von Sexualität auseinandersetzen. Mit Hilfe interaktiver Methoden,

die über die rein intellektuelle und verbale Beschäftigung mit diesem Themenbereich hinausgehen, können häufig existierende Tabuisierungen und Ängste bearbeitet und eventuell gemindert werden. Da die beraterisch oder pädagogisch Tätigen in ihrem Arbeitsbereich immer wieder mit Formen sexueller Aggression, Pornografie, Perversionen etc. konfrontiert sind und sich hier häufig hilflos fühlen, ist eine Auseinandersetzung mit diesem Teilbereich der Sexualpädagogik bzw. Beratung bedeutsam.

3. Sinne und Sinnlichkeit

Programm:

- Reflexion der Bedeutung von Sinnlichkeit für sexualpädagogisches Arbeiten und beraterische Settings
- Einübung in einen kreativen und lustbetonten Einsatz sinnlicher Erfahrungsmöglichkeiten in der Praxis
- Auseinandersetzung mit der Sinnlichkeit klassischer und “neuer” Medien für Jugendliche und Erwachsene

Ziele:

- Realisierung der Bedeutung der Sinnesansprache in (pädagogischen) Interaktionen durch Selbsterfahrung
- Repertoireerweiterung hinsichtlich sexualpädagogischer Methoden, die zielgerichtet die jeweiligen Sinne ansprechen, und die Reflexion ihrer Einsatzbedingungen
- Professionelle “innere” Sicherheit in der individuell stimmigen Medienverfügung
- Klärung der Bedeutung der Sinne für das Erfahrungslernen

Inhalte:

Das auf die Sinne bezogene Erfahrungslernen wird in diesem Seminarteil “am eigenen Leib” bewusst gemacht und bezüglich dessen passender Ausformung in den differenten pädagogischen Handlungsfeldern und Vermittlungssituationen geprüft. Mobilisierende Sinnesansprache als Gütekriterium sexualpädagogischen und beraterischen Handelns wird eingeübt und didaktisch reflektiert. Gesellschaftlich wie anthropologisch wird erwogen, welche Anregun-

gen einer Verkümmernng der jeweiligen sinnlichen Erlebnisfähigkeiten gegenüber dem Primat kognitiv zentrierter Kommunikation entgegen wirken können.

Seminar 7

Abschluss des Grundlagenmoduls / Praxisorientierte Reflexion II

Dauer: 3 Tage / 24 AE

Programm:

- Reflexion der im Grundlagenmodul erworbenen Erkenntnisse und praktischen Fertigkeiten
- Vertiefung handlungsrelevanter Kompetenzen
- Abschluss des Grundlagenmoduls, Ausblick Aufbaumodul

Ziele:

- Fähigkeit und Bereitschaft, unbekannte und unvertraute Methoden auszuprobieren und auf ihre Eignung für die Lerngruppe zu prüfen
- Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen eigener Einstellung zu bestimmten Themen und Methoden und ihrer Wirkung auf die AdressatInnen
- Entwicklung von selbstbewusster Kreativität bei der Gestaltung sexualpädagogischer und beraterischer Arbeit
- Kenntnis von und kritisches Bewusstsein zu vorhandenem sexualpädagogischen Material
- Erhöhung der Sprachfähigkeit zu sexuellen Themen
- Fähigkeit und Bereitschaft, Rückmeldung geben und empfangen zu können

Inhalte:

Der letzte Seminarbaustein beinhaltet die Überprüfung von Praxiserfahrungen, die während des Grundlagenmoduls gemacht wurden. Des Weiteren werden sexualpädagogische und gruppenpädagogische Methoden vorgestellt. Die Kommunikationskompetenz wird durch entsprechende Übungen erweitert. Die Teilnehmenden lernen, auf die Besonderheiten sexualpädagogischer Methoden zu achten und durch die persönlichen Erfahrungen mit diesen Methoden mit sich und den anderen behutsam umzugehen. Schließlich finden nach der Auswertung der bisher absolvierten Grundlagenqualifizierung Schlussrückmeldung

und Abschied statt. Daneben wird ein Ausblick auf das Programm des Aufbaumoduls gegeben und der Zusammenhang von Grundlagen- und Aufbaumodul erläutert.

Die Feinkonzeptionierung der hier im Abriss dargestellten Seminare erfolgt durch das jeweilige Leitungsteam auf der Grundlage der vom Institut für Sexualpädagogik erarbeiteten und optimierten Ablaufplanungen, die im Anhang 1 dokumentiert sind. Sie dienen als mikrodidaktische Groborientierung, die je nach der Prozessdynamik in der Gruppe auch aktuell verändert werden können. Prinzipiell stehen die inhaltlichen und lernzielorientierten Anforderungen im Vordergrund. Die Prozessorientierung ordnet sich dieser Verpflichtung gegenüber den Qualifizierungszielen unter, ohne dabei aber vernachlässigt zu werden.

3.2.2 Quereinsteiger-Update

Die HSA entschied sich in Absprache mit dem Fachteam des ISP, langjährig in Beratung und Erziehung Tätigen, die auch mit sexuellen Themen in ihrer Alltagsarbeit befasst sind, die Teilnahme am Aufbaumodul zu ermöglichen. Es handelt sich dabei vor allem um BeraterInnen in Schwangerschaftskonfliktberatungsstellen, in Beratungsstellen, die Einzel- und Paarberatung anbieten und langjährig sexualpädagogisch Tätige. Es wird dabei davon ausgegangen, dass sexualitätsbezogene Professionalität in erzieherisch und beraterischem Tun bei diesem Personenkreis über eine längere Strecke beruflicher Praxis gebildet wurde und so ihre Teilnahme an einem grundqualifizierenden Angebot wie dem Grundlagenmodul nicht angemessen wäre. Gleichwohl bräuchte es zwei Seminarblöcke, die eine Auffrischung sexualitätsbezogener Fachlichkeit ermöglichen. Die das Qualifizierungsprojekt begleitende beratende ExpertInnengruppe hielt ein solches Angebot sowohl für fachlich ausreichend, um die Basis für eine gemeinsame Teilnahme mit den GrundmodulabsolventInnen am Aufbaumodul zu schaffen, als auch für so zumutbar, dass die notwendige Teilnehmendenzahl zustande käme.

Für die thematische Gestaltung des ersten Seminarangebotes sollten Themen gewählt werden, die im Fokus beraterischen und erzieherischen Tun auf die aktuellen sexualitätsbezogenen Fachdiskurse rekurren. In Abstimmung mit der begleitenden Fachgruppe war ein inhaltlicher Gestaltungsvorschlag für beiden Qualifizierungssequenzen zu entwickeln, der schon im

ersten Teil, vor allem aber nach der Veranstaltung des ersten Teils mit den Interessen der Teilnehmendengruppe abgeglichen werden sollte.

Kurs 1 „Sexualität heute“ sollte die sexualitätsbezogene Fachdebatte zum Geschlechterverhältnis beleuchten, die Ereignisse der psycho-sexuellen Entwicklung im Lebensverlauf darstellen und einschätzen, zum Erscheinen von Sexualität in den Medien Austausch ermöglichen und die zu behandelnden Themen im Folgekurs festlegen.

Kurs 2 „Ausgewählte sexualwissenschaftliche Themen“ sollte bedeutende Anlässe sexualitätsbezogenen Wertestreits zur Debatte stellen, eine Klärung zum Begriff und zu Erscheinungen sexueller Perversionen anstreben, und im Vorschein auf das Arbeiten im Aufbaumodul Erwachsenensexualität und sexualpädagogische Gruppenarbeit handlungsfeldbezogene Praxisreflexion organisieren.

Quer zu den inhaltlichen Bestimmungen stand die Aufgabe, eine kollegiale Fachdiskussion einzuüben, an der es den je einzeln und unverbunden arbeitenden Fachleuten bislang mangelte, und bei einem Teilnehmer unter 21 Frauen die Geschlechterperspektiven nicht nur im Zusammenhang des entsprechenden Themas im 1. Kurs zur Geltung zu bringen. Zu erwarten waren auch womöglich erhebliche Kenntnisdivergenzen in der Gruppe und das psychodynamische Problem, als definiert „Erfahrene“ sich selbst und der Leitung zuzugestehen, Lern- und Bildungsbedarf zu haben.

Die Konzeption der Kursverläufe ist im Anhang - zur Veranschaulichung von Planung unter den Bedingungen hochgradigen Prozessverwiesenseit - auf der Mikroebene nachgezeichnet und mit einigen zentralen Arbeitsschrittbeschreibungen und -dokumenten konkretisiert.

3.2.3 Aufbaumodul

Die Konzeptionierung des Aufbaukurses im NDK “Sexualität in Pädagogik und Beratung” wurde im Februar 2002 von mir in Abstimmung mit Ina-Maria Philipps vorgelegt und nach Beratung mit der Fachgruppe und dem Auftraggeber als fachliche Grundlage für die Durchführung des ersten Durchganges des Aufbaumoduls von Mai 2002 bis April 2003 akzeptiert. Sie basiert auf den bis Sommer 2001 gemachten Erfahrungen im Grundmodul der Qualifizie-

rung und mit dem ersten Update-Seminarangebot für die sogenannten QuereinsteigerInnen - den langjährig im sexualitätsnahen Beratungsbereich oder in der Sexualerziehung Tätigen. Eine zum Jahreswechsel 2001/2002 von mir ausgearbeitete und ausgewertete schriftliche Befragung der Teilnehmenden des Grundmoduls und des QuereinsteigerInnen-Update-Angebots nach ihren Interessen als potenziellen Teilnehmenden des Aufbaumoduls für die Spezialisierung mittels eines standardisierten Befragungsbogens (siehe Anhang 2) gab einer bedarfsgerechten Gestaltung ebenfalls Orientierung. Im Kapitel 3.3 der Projektverlaufsdarstellung werden die wesentlichen Erfahrungen aus den bis September 2002 durchgeführten Qualifizierungseinheiten des Aufbaumoduls zusammengestellt.

Nach einer auswertenden Einschätzung der Qualifikationen und Qualifikationsbedarf der AdressatInnen des Aufbaumodulstudienangebots werden im folgenden einige schon mikrodidaktisch konzeptionierte Leitpunkte zur grundsätzlichen Ausrichtung des Aufbaumoduls dargestellt, um dann die Details der methodisch-didaktischen Struktur und die Lernziele des Moduls zu formulieren. Einem schematischer Überblick über die Angebote des Aufbaumoduls in seinen 5 Einheiten folgt die Differenzierung der drei angebotenen Qualifizierungsstränge „Sexualberatung / Familienplanung“, „Sexualpädagogik im Jugendbereich“ und „Sexualpädagogik / Sexualberatung im Bereich Geistig- und Mehrfachbehinderung“ innerhalb des Aufbaumoduls mit dem Schwerpunkt der Darstellung der in den verschiedenen Zügen inhaltlichen Bildungsschwerpunkten und den jeweils wünschenswert zu bildenden personalen Kompetenzen, Sachkompetenzen und Handlungskompetenzen - immer in Anknüpfung an und Spezifizierung von den Zielen und Kompetenzen, die grundsätzlich für das Nachdiplomstudium (vgl. Kap. 3.2) und im Grundlagenmodul für die Basisqualifizierung formuliert wurden (vgl. Kap. 3.2.1).

Einschätzung der bisherigen Gruppen bezüglich Qualifikation und Qualifikationsbedarf

Nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Erstberufe und Zusatzqualifikationen einerseits sowie der divergierenden Arbeitsfelder andererseits war eine generalisierende Einschätzung der beiden Gruppen, aus denen sich die Teilnehmenden des Aufbaumoduls rekrutierten, schwierig, denn die Kompetenzen, Interessen, Beteiligungsformen und gruppendynamisch wichtigen sozialen Verhaltensweisen variierten je nach Persönlichkeit erheblich. Bestimmte

Tendenzen, die für eine angemessene Konzeptionierung des Aufbauangebotes bedeutsam waren, ließen sich jedoch feststellen:

- Fachpraxisdefizite

Nahezu alle Teilnehmenden erlebten sich in ihrer sexualitätsbezogenen Arbeit relativ vereinzelt. Ihnen fehlt in der Regel ein kollegialer Fachdiskurs: Kaum jemand hatte die Möglichkeit, sich über neuere Entwicklungen in sexualitätsbezogenen Fachdebatten und sexualitätsbezogener professioneller Praxis diskursiv zu informieren, auf dieser Grundlage Einschätzungen vorzunehmen oder das eigene Handeln mit anderen adäquat zu reflektieren. Deshalb bestand bei vielen ein erheblicher Bedarf an Diskussionsforen ebenso wie an fachspezifischem Material (empirische Daten, Fachliteraturhinweise, Fachbeiträge zu handlungsfeldübergreifenden Themen, um die sich die einzelne Person in ihrem Arbeitsalltag zumeist nicht kümmern kann). Insbesondere bei den Update-Kursen wurde für einen großen Teil der Gruppe der Bedarf an aktualisiertem Wissen bzw. an kritischer Infragestellung bisheriger „Gewissheiten“, etwa was Kinder- und Jugendsexualität oder Sozialisierungstheorien anbelangt, sichtbar. Da diesen Teilnehmenden bei nur zwei Update-Seminaren weitaus weniger Möglichkeiten fachlicher Fortbildung geboten wurde als den Teilnehmenden des Grundmoduls, war in dieser Gruppe ein besonders deutlicher Lernbedarf zu erwarten, wobei es zugleich für manche zumindest im ersten Update-Seminar schwierig war, sich bei so viel beruflicher Erfahrung die Rolle einer / eines Lernenden zuzubilligen. Derartige Unsicherheiten nahmen allerdings im zweiten Update-Kurs erkennbar ab.

- Wunsch nach mehr...

Bis auf wenige Ausnahmen hatte niemand in seinen Grundausbildungen eine solide sexualitätsbezogene Fachkompetenz erworben. Das Grundmodul bzw. die beiden Auffrischungsseminare für die QuereinsteigerInnen mochte manchen, die nur partiell sexualpädagogisch oder sexualberaterisch arbeiten, eine ausreichende Befähigung vermitteln, mit entsprechenden Situationen in ihrem Arbeitsfeld umzugehen. Ein erheblicher Teil der Teilnehmenden war jedoch erkennbar motiviert, auf der Grundlage eines nun erworbenen Basiswissens, das die Kompetenz zur Selbstreflexion impliziert, aufbauend dezidierte Spezialkompetenzen für sein gegenwärtiges oder angestrebtes Handlungsfeld zu erwerben. Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit ihrer spezifischen Berufsrolle und zu deren qualifizierter Weiterentwicklung war bei einigen erkennbar.

- **Selbstreflexive Vielfalt und kulturelle Differenz im Bildungsbewusstsein**
Sowohl das intellektuelle als auch das persönlichkeitsbezogene Reflexionsniveau variierte innerhalb der Gruppen erheblich. Insgesamt lässt sich feststellen, dass insbesondere die Teilnehmenden des Grundlagenmoduls mehrheitlich in ihren Tätigkeitsfeldern ausgezeichnet grundgebildet und oft weit mehr als in Deutschland zusätz- und weitergebildet waren.
- **Varianz der „Lerntypen“**
Parallel dazu unterschieden sich die Teilnehmenden deutlich in ihrer Ansprechbarkeit hinsichtlich der verschiedenen Zugangsweisen: Während einzelne körperbezogene Arbeitsformen hilfreich bzw. angenehm für bestimmte Erkenntnisprozesse erlebten, bevorzugten andere kognitiv orientierte Verfahren. Manche ließen sich gern auf das Selbsterleben und Verstehen im Rollenspiel ein, während andere vor allem über analytische Falldarstellungen lernten. Diese Unterschiedlichkeit bestärkte das AusbilderInnenteam in ihrem multisinnlichen Ansatz lebendigen Lernens, und zwar sowohl was die Methoden als auch was die Sozialformen anbetrifft. Es war zu beobachten, dass diejenigen, die für einen bestimmten Zugang besonders ansprechbar sind, andere zögerliche Gruppenmitglieder „mitziehen“ konnten, so dass an keiner Stelle offener Widerstand gegenüber bestimmten Angeboten von einzelnen geleistet worden ist. Die Rückmeldungen zu den einzelnen Seminaren zeigten vielmehr durchgängig eine hohe Zufriedenheit mit dem Abwechslungsreichtum bei der inhaltlichen Bearbeitung.
- **Transkulturalität und nationale Besonderheiten**
Die Tatsache, dass das Team der AusbilderInnen ihr Fachwissen vornehmlich aus Praxis und Forschung in Deutschland bezog, erwies sich als wenig problematisch: Sofern nationale bzw. regionale Differenzen erkennbar wurden, wurden sie benannt oder eigene Forschungsergebnisse sowie Materialien hinzu gezogen. Bei einigen bestand der Wunsch, dass die deutschsprachige Schweiz einen eigenen Pool an sexualpädagogischen bzw. sexualberaterisch tätigen Fachleuten entwickelt, um diesen thematischen Bereich fachkompetent und selbstbewusst etablieren zu können und eine Vernetzung der interessierten und qualifizierten Personen zu befördern. Der Ausbau des NDK an der HSA mit Hilfe des Aufbaumoduls dürfte dieser Motivation sicherlich entgegen kommen und dient

der weiteren Qualifizierung derjenigen, die zukünftig möglicherweise an der Grundausbildung von Schweizer Seite aus als Leitende beteiligt sein möchten.

Zur grundsätzlichen Ausrichtung des Aufbaumoduls

Es erwies sich in Auswertung aller gemachten Erfahrungen als richtig, wie in der Grobkonzeptionierung des Aufbaumoduls im ursprünglichen Konzeptvorschlag vor Beginn der Gesamtqualifizierung schon vorgeschlagen, fünf Seminarblöcke zu veranstalten, um eine Minimalquantität für eine hinreichende spezialisierende Aufbauqualifizierung zur Verfügung zu haben.

Es erschien angemessen, drei Spezialisierungsgänge handlungsfeldbezogener Qualifizierung anzubieten, weil die geäußerten Interessen der potenziellen Aufbaukursteilnehmenden das nahe legten und prinzipiell mindestens drei Qualifizierungssäulen für die Weiterentwicklung der Qualifizierung und ein die zentralen Handlungsfelder ansprechendes Angebot geboten erschienen.

Handlungsfeldübergreifende „Querthemen“ bleiben auch für eine Aufbauqualifizierung bedeutsam, die dann in der gemeinsamen Großgruppe bearbeitet und auf die jeweiligen Arbeitsfeldbesonderheiten rückbezogen werden sollten. Sie ergaben sich aus den abgefragten Interessen, aus den in den Seminaren erfahrbaren Themeninteressen und aus der Bedeutung gesellschaftlicher Diskurse, Verhältnisse und Entwicklungen im Kontext von Sexualität.

Da viele der potenziell Teilnehmenden nicht nur in einem Arbeitsfeld tätig waren und oft sowohl sexualpädagogisches als auch sexualberaterisches Arbeiten in der jeweiligen Institution erforderlich ist, waren ausreichend Gelegenheiten zu schaffen, von den Lernzuwächsen der je anderen Gruppen durch entsprechenden arbeitsfeldübergreifenden Erfahrungsaustausch zu profitieren.

Hauptziel und -sinn der Aufbaumodulqualifizierung musste es angesichts des Profils der Bildungseinrichtung und den vitalen Interessen der Qualifizierungsteilnehmenden sein, die sexualitätsbezogene Fachlichkeit für die Handlungsfeldpraxis zu erhöhen.

Nach eingehender Beratung über die geäußerten Interessen seitens der bisherigen Teilnehmenden einerseits und den begleitenden Fachgremien auf Grundlage deren Einschätzung von den gesellschaftlichen und institutionellen Bedarfen andererseits kristallisierten sich folgende drei Spezialisierungsgänge für das Aufbaumodul heraus:

- Sexualberatung / Familienplanung
- Sexualpädagogik im Jugendbereich
- Sexualpädagogik / Sexualberatung im Bereich Geistig- und Mehrfachbehinderung

Die Binnendifferenzierung der inhaltlichen Angebote innerhalb der jeweiligen Qualifizierungsstränge im Aufbaumodul erfolgt nachstehend.

Die im Aufbaumodul anzubietenden „Querthemen“ waren entsprechend der vielgestaltigen Auswertungen der Erfahrungen mit der bis dahin erfolgten Arbeit in den beiden Gruppen:

- „Sexualität, Lebensplanung und Geschlechterfrage“ in Seminar 1 am zweiten Tag, das am Folgetag auf die jeweiligen Handlungsfelder zurückgeführt wird. Die eingehende Beschäftigung mit diesem Thema ermöglicht, die Debatte um die Bedeutung der Geschlechterdifferenz nachzuvollziehen und dazu einen Standpunkt einnehmen zu können. Für die jeweiligen Handlungsfelder war in der Folge zu prüfen, welche geschlechtsbewussten Orientierungspunkte dem Handeln Richtung geben sollten.
- „Sexualität und Gewalt“ in Seminar 3 am zweiten Tag ganztägig als gemeinsam zu verhandelndes Thema, das zuvor und danach entsprechend auf die Handlungsfelder bezogen werden sollte bzw. wofür praxisbezogene Interventionsmöglichkeiten zu entwickeln waren. Das Thema „Sexualität und Gewalt“ sollte so eingegeben werden, dass der Zusammenhang beider Phänomene geklärt werden kann und populäre Mythen befragt werden können. Gewaltimpulse, gewalttätige Handlungen in ihrem ganzen Spektrum sollten erkannt werden können mit dem Ziel, differenzierte Wahrnehmung zu ermöglichen und Vorstellungen von angemessenem Handeln zu entwickeln. Unter anderem sollten dabei bestehende neuere Modelle des Umgangs mit Gewalt in der Schweiz, sogenannte Interventionsmodelle, vorgestellt und geprüft werden.
- „Sexualaufklärung und Prävention“ am ersten Tag des fünften Seminars knüpft an die Arbeit der Schweizer Gastreferentin / des Gastreferenten an (4. Seminar, 4. Tag) und dient

der Vergewisserung über die neuesten medizinischen epidemiologischen Daten zu HIV / AIDS und sexuell übertragbaren Krankheiten (STD = sexual transmitted diseases) sowie der gemeinsamen Klärung, welche Aufgaben für Botschaften der Sexualaufklärung und Prävention sich je nach Handlungsfeld und Zielgruppe ergeben.

- Darüber hinaus bleibt „Vernetzung“ ein wichtiger Aspekt dieses Ausbildungsblocks. Zudem sollte Platz für einen gemeinsamen Ausbildungsabschluss nach einer gründlichen Gesamtauswertung sein, zudem die gegenseitige Vorstellung eines wesentlichen Arbeitsergebnisses aus den jeweiligen Spezialisierungsfeldern. Am letzten, fünften, Tag dieses Seminars ist das Angebot eines Vortrags seitens der DozentInnen des ISP geplant - etwa über wesentliche Aspekte gegenwärtiger Sexualität - in Anwesenheit von VertreterInnen der Institutionen. Anschließend soll anderen Schulen und Institutionen Gelegenheit gegeben werden, sich vorzustellen, bevor denjenigen, die das Aufbaumodul erfolgreich abgeschlossen haben, das Zertifikat verliehen wird.

Diese Themen wurden teilweise sowohl von den AusbildungsteilnehmerInnen gewünscht als sie auch für sexualitätsbezogene Qualifizierung bedeutend sind. Sie wurden in der Detailkonzeptionierung für die Seminartage von den verantwortlichen Teams angemessen konkretisiert.

Trainingsfelder im Aufbaumodul sind:

- „Training in sexualitätsbezogener Beratung“ im zweiten Block am ersten Tag. Hier erfolgt ein Training für Einzel-, Paar- und Kleingruppenberatung, wie sie in allen Handlungsfeldern zumindest gelegentlich erforderlich ist.
- „Training in Vortrag Halten und Gruppen Leiten“ in Seminar 4 am zweiten und dritten Tag. Die Vorbereitung darauf erfolgt am ersten Tag in den einzelnen Spezialisierungsgängen anhand von ausgewählten Themen, deren Relevanz für die anderen Beteiligten vorausgesetzt wird. Es sind dies:
 - Sexuelle Lust/ Lustlosigkeit von Frauen und Männern und Sexuelle Funktionsstörungen
 - Sexualerziehungsmodelle gegenüber Kindern und Jugendlichen und
 - Kinderwunsch und Elternschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung

Leitende Idee für das geplante Vorgehen ist, dass die Gruppenmitglieder erproben, in welcher Weise sie welche ausgewählten inhaltlichen Aspekte einer vorgegebenen Zielgruppe (im Kurs sind es die Teilnehmenden der anderen beiden Spezialisierungsgänge) vorstellen wollen. Die Gruppen werden gedrittelt, entsprechend gemischt und sollen anschließend den jeweiligen ReferentInnen Rückmeldung zu Methodik/ Didaktik wie auch zum Vortrag geben. Da nahezu alle in ihren Arbeitsfeldern, gerade wenn sie mit MultiplikatorInnen arbeiten, gelegentlich Referate halten müssen, ist dies ein wichtiges Erprobungsfeld. Zugleich bietet dieses Vorgehen erneut Gelegenheit, voneinander inhaltlich zu lernen und somit „über den Tellerrand“ des eigenen Arbeitsfeldes zu gucken.

Wie schon erwähnt, werden zu zwei Themen Schweizer GastreferentInnen eingeladen, die allein mit der Gruppe zum festgelegten Schwerpunkt arbeiten:

- Sexualität und Recht (2. Seminar, 4. Tag)
- Sexuelle und reproduktive Gesundheit - Situation in der Schweiz (4. Seminar, 4. Tag)

Diese ExpertInnen verfügen über das notwendige landesspezifische Fachwissen. Die Schwerpunkte werden in Absprache mit HSA/ hsl, der Begleitgruppe sowie den DozentInnen des ISP festgelegt.

Das im Ursprungskonzept vorgesehene Fachseminar, das das Aufbaumodul ergänzt und für andere Interessierte offen sein soll, soll zum Thema „Sexualpädagogik in multikulturellen Handlungsfeldern“ angeboten werden, um diesem besonderen Querschnittsthema Rechnung zu tragen.

Die ursprünglich vorgesehene Praxisberatung als externe zusätzliche Supervision wird in die Seminarblöcke integriert. So können in den einzelnen Spezialisierungsgängen immer wieder eigene Fälle oder Fachfragen, z.B. konzeptionelle Gestaltung einer LehrerInnenfortbildung zu sexualpädagogischem Arbeiten in der Schule, eingebracht, gemachte berufliche Erfahrungen reflektiert und Alternativen erwogen werden.

Hinzu kommen sogenannte Lerngruppen, die sich innerhalb des Ausbildungsjahres mindestens viermal für einen halben Tag, also ca. vier Stunden, treffen. Sie sollten sich zweimal in der freien Zeit zwischen ISP-geleitetem Kurs-Ende und GastreferentIn am Sonntagnachmittag des zweiten und vierten Blocks treffen, um die zeitliche Lücke sinnvoll zu füllen. Den Lern-

gruppen werden von den ISP-DozentInnen Arbeitsfragen vorgegeben, die sich auf ausgewählte Literatur, die zuvor gelesen werden musste, beziehen.

Details der methodisch-didaktischen Struktur und Lernzielbestimmung

Die Konzeptionierung des Aufbaumoduls erfolgt auf der Grundlage des didaktisch-methodischen Ansatzes, der beim Grundmodul ebenso wie bei den Update-Seminaren gewählt wurde. Die Eckpfeiler dieses Ansatzes sind, da schon mehrfach ausgeführt hier nur stichpunktartig genannt: TZI-Orientierung, humanistisches Menschenbild, gleichberechtigte Kompetenzförderung in den Bereichen Wahrnehmung, Kommunikation, Interaktion, Fachwissen und (Selbst-) Reflexion, Vielfalt und Multisinnlichkeit der Arbeitsformen und Methoden sowie Nutzung und Aktivierung der Ressourcen der Teilnehmenden.

Gegenüber den vorgängigen Fortbildungsangeboten im Grundlagenmodul und als Update für langjährig Erfahrene unterscheiden sich die drei Qualifizierungsgänge des Aufbaumoduls jedoch auch in mehrfacher Hinsicht bezüglich ihrer Voraussetzungen und Bedingungen:

- Mit 6 bis 10 Teilnehmenden sind die Spezialisierungsgruppen wesentlich kleiner, woraus eine völlig andere Gruppendynamik resultiert und andere Arbeitsformen notwendig und möglich sind. Es intensiviert sich die Zusammenarbeit in den Gruppen, so dass auf die Stärken und Unsicherheiten der Einzelnen wesentlich besser und individueller eingegangen werden kann.
- Da viele InteressentInnen am Aufbaumodul in mehreren Feldern tätig sind oder für die Zukunft einen Wechsel des Arbeitsfeldes anstreben, gibt es keine strikte Trennung der Spezialisierungsgänge, sondern vielfältige Gelegenheit in der sogenannten Gesamtgruppe, in die beiden nicht belegten Bereiche Einblick zu erhalten und auch hier ein begrenztes fachwissenschaftliches Know-How zu erlangen. Außerdem soll das gemeinsame Arbeiten eine Erweiterung des eigenen Arbeitshorizonts ermöglichen, indem andere Zielgruppen, Arbeitsweisen oder methodisch-didaktische Planungen in den Blick genommen und teilweise erprobt werden.

- Die Teilnehmenden des Aufbaumoduls besitzen bereits ein solides Basiswissen und haben sich insbesondere im Grundmodul intensiv mit ihrer eigenen Person auseinandergesetzt. Die Analyse der Befragung (siehe Anhang 2) zeigt deutlich, dass eine gewisse Verlagerung der Fortbildungsinteressen zu verzeichnen ist: Priorität hat die Erhöhung der Handlungskompetenz.
- Gleichzeitig verfügen die Teilnehmenden inzwischen über ein hohes Maß an Wissen und Können, so dass kollegiale Intervision und thematische Auseinandersetzung anhand von gezielten Impulsen der Leitung ein größeres Gewicht erhalten können und sollen als zuvor, da regelmäßige umfangreiche Eingaben und Rückmeldungen durch die ReferentInnen einen höheren Stellenwert besaßen.

Daraus ergeben sich folgende didaktisch-methodische Strukturelemente für das Aufbaumodul:

- In allen Aufbaukursblöcken gibt es einen regelmäßigen Wechsel zwischen Information und Training.
- Bei der Information wechseln sich Referate mit der Er- und Bearbeitung von Text- bzw. AV-Material ab. Sie beinhaltet detaillierte Kenntnisse über den Sachgegenstand, mögliche kontroverse wissenschaftliche Einschätzungen und eine sozialwissenschaftliche Einordnung, wo dies angebracht ist. Damit wird sowohl solides Fachwissen als auch die Befähigung der Einzelnen angestrebt, in Auseinandersetzung mit anderen Fachleuten eine eigene Position zu zentralen Fragestellungen zu finden, z.B. zur Frage der Assistenz bei behinderten Menschen: Persönliche Grenzen, ethische Dimension und politische Forderungen.
- Das Training dient der Verbesserung der Handlungskompetenz und sensibilisiert zugleich für spezifische „Fallstricke“. So werden gleichermaßen die eigene Person mit ihren Schwächen, blinden Flecken und automatisierten Verhaltensweisen in den Blick genommen wie Strukturen, Situationen oder bestimmte KlientInnentypen. Dem Training folgt in der Regel nach der praktischen Anwendung eine Reflexionsphase, die zum einen Bezug nimmt zur Theorie, zum anderen die Beteiligung der Person am Geschehen prüft. So wird etwa im Rahmen eines Beratungssettings nach den Gefühlen des Beraters / der Beraterin bei einem bestimmten Thema gefragt, die entsprechende Formulierungen im

Training zur Folge hatten. Indem sukzessive alle wesentliche Aspekte von kompetentem Handeln im jeweiligen Arbeitsfeld sorgfältig benannt und überprüft werden, erfolgt eine Schulung, die sowohl zu einer genauen Planung und selbstkritischen Prüfung des eigenen beruflichen Tuns als auch zu einem konstruktiven kollegialen Feedback befähigt. Diese Art der Arbeit entspricht zumindest in Teilen dem, was an der HSA derzeit als Praxisberatung bezeichnet wird, weil im Training immer wieder auch Gelegenheit gegeben wird, eigene Fälle in der Gruppe vorzustellen und gegebenenfalls intervisorisch bzw. supervisorisch zu bearbeiten.

- Indem zudem am Ende der Kursblöcke alle Beteiligten einander ihren Lerngewinn vorstellen, wird sowohl gelernt, das Erfasste knapp und präzise anderen Menschen vorzustellen und zu erklären, als auch zugleich eine Verfestigung des Stoffes angestrebt, weil in der Darstellung deutlich wird, was bereits verstanden wurde und wo noch Fragen offen sind.
- Aufgrund der geringen Größe der einzelnen Kurse ist es weder finanziell noch gruppendynamisch sinnvoll, die übliche gemischtgeschlechtliche Besetzung des Leitungsteams aufrecht zu erhalten. Das bedeutet jedoch, dass der jeweilige geschlechtliche Gegenpart in der Leitung fehlt. Um dieses Defizit und die fehlende Fülle von Standpunkten, Persönlichkeiten und Erfahrungen, wie sie in einer großen Gruppe eher vertreten wären, ansatzweise zu kompensieren, ist vorgesehen, in jedem Seminarblock mindestens einen Tag mit allen Kursteilnehmenden in der Gesamtgruppe zusammen zu gestalten. Für diese Zeit sollen die weiter oben beschriebenen gemeinsamen „Querschnittsthemen“ behandelt werden bzw. die fachübergreifenden Trainingseinheiten stattfinden. Sie werden jeweils im Anschluss an den eigenen Arbeitsbereich rückgebunden unter der Fragestellung: „Was bedeutet das zuvor Erarbeitete für mein/ unser berufliches Handlungsfeld?“. Diese Struktur begründet sich damit, dass jedes Thema - wie z.B. Gewalt oder die Geschlechterfrage - eigene Facetten im Arbeitsalltag besitzt. So müssen sich BeraterInnen in anderer Form den Gewalterfahrungen von Einzelpersonen, Paaren oder Familien stellen als MitarbeiterInnen im Behinderten- oder im Jugendbereich.
- Die Querschnittsthemen werden abwechselnd von den Leitenden oder auch gemeinsam präsentiert, so dass ähnlich wie im Grundmodul unterschiedliche Leitungspersonen modellhaft erlebt und geschlechtsspezifische Unterschiede im Denken und Auftreten ein-

gebracht und auf Seiten der Teilnehmenden erlebt werden können. Es ist davon auszugehen, dass die gemeinsame fachliche Arbeit zur Erweiterung der Perspektive „über den eigenen beruflichen Tellerrand hinaus“ beiträgt.

In sorgfältigem Abgleich zur Festlegung der Lernziele des Grundlagenmoduls ergeben sich als fachübergreifende Lernziele des Aufbaumoduls:

- Verfeinertes Gespür für Intimität(en) und Grenzen von Menschen und Themen
- Erhöhte Analysefähigkeit von individuellen, paar- oder gruppenbezogenen Phänomenen
- Mehr Sicherheit / Souveränität im fachlichen Auftreten
- Beweglichkeit gegenüber neuen gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Entwicklungen und Erscheinungen statt sich an liebgewonnene Positionen und Ideologien zu klammern
- Berührungslust und Offenheit anderen Disziplinen gegenüber
- Realistischere Selbsteinschätzung im Hinblick auf das, was ich kann und was ich verantworten kann
- Weitere Klarheit über die individuelle Eigenart in der Berufsrolle; Bewusstheit über die eigene Identität und deren Geschichte sowie über die handlungsleitenden Motive inkl. der als unangenehm empfundenen Bereiche
- Bildung und selbstbewusste Formulierung des individuellen professionellen Selbstverständnisses
- Vertiefere Aneignung grundlegender professioneller Fertigkeiten wie z.B. Didaktisierung von Themen, Fokussierung eines Beratungs- bzw. Diskussionsprozesses, Findung von hilfreichen Leitfragen im Prozess
- Bereitschaft und Fähigkeit, kollegiale Supervision zu geben und nehmen.
- Verfeinerte Fähigkeit zur Analyse der Strukturen und Bedingungen der Handlungsfelder in ihrer Wirkung auf die psycho-sexuelle Befindlichkeit der KlientInnen
- Verbesserte sexualitätsbezogene Handlungsfähigkeit in zentralen und überraschenden handlungsanfordernden Situationen der Arbeitsfelder

Aufgrund der bis hierhin dargelegten Konzeptionierungsprozesses ergibt sich für die Gestaltung des Aufbaumoduls das im folgenden schematisch dargestellte Gefüge.

Überblick über die Struktur des Aufbaumoduls 2002-2003

	1. Block 23. – 26.05.02	2. Block 06. – 09.09.02	3. Block 22. – 24.11.02	4. Block 07. – 10.02.03	5. Block 25.-29.04.03
1. Tag	GG: Kennenlernen in der Gesamtgruppe & in den Spezialisierungsgängen. Programmvorstellung Arbeit in den SG GG: Sex in Medien	GG: Training in Beratung. Setting- und zielgruppenspezifische Kommunikationsformen - Erprobung und Reflexion	Arbeit in den SG: Vorbereitung des 2. Tages: Analyse von sexuellen Übergriffen und Gewalt im Arbeitsfeld und persönlichem Umgang damit	Arbeit in den SG: Vorbereitung des 2. Tages zu unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Themen	GG: Sexuaufklärung und Prävention (Anknüpfung an GastreferentIn). Welche (gemeinsamen?) Botschaften bei den verschiedenen Zielgruppen?
2. Tag	GG: Sexualität, Lebensplanung und die Geschlechterfrage: Vortrag, Textarbeit und Diskussion	Arbeit in den SG	GG: Sexualität und Gewalt: Vortrag und Selbstreflexion zum Umgang mit Gewalt im Handlungsfeld	GG: Training in Vortrag halten und Gruppen leiten. Wechselseitige „Belehrung“ zwischen den SG zu relevanten Themen	Arbeit in den SG
3. Tag	Arbeit in den SG	Arbeit in den SG inkl. Auswertung der SG-Arbeit Mein Erkenntniszugewinn: Austausch in der GG (Lerngruppen)	Arbeit in den SG inkl. Auswertung der SG-Arbeit Mein Erkenntniszugewinn: Austausch in der GG	GG: Training in Vortrag halten und Gruppen leiten Auswertung in der GG (Lerngruppen)	SG: Gesamtauswertung GG: Gesamtauswertung Vorbereitung auf das Kolloquium
4. Tag	Arbeit in den SG inkl. Auswertung der SG-Arbeit Mein Erkenntniszugewinn: Austausch in der GG	GG: Sexualität und Recht (GastreferentIn in der HSA)		GG: HIV und AIDS/ STD - Situation in der Schweiz (GastreferentIn in der HSA)	Vormittags: Kolloquium Nachmittags: Prüfer-Konferenz Abends eventuell Fest
5. Tag					Vormittags: Vortrag ISP Nachmittags: Input Schulen Zertifikatsverleihung

GG = Gesamtgruppe SG = Spezialisierungsgänge

Differenzierung der Qualifizierungsstränge innerhalb des Aufbaumoduls

Innerhalb des Aufbaumoduls werden drei Qualifizierungsspezialisierungen angeboten:

- Der erste Spezialisierungsgang „Sexualberatung / Familienplanung“ richtet sich primär an Mitarbeitende an Beratungsstellen und im Pflegebereich, die schwerpunktmäßig erwachsene Einzelpersonen und Paare zu Fragen von Beziehung, Sexualität, Kinderwunsch, Verhütung und Körperlichkeit beraten (wollen). Obwohl der Fokus auf Erwachsenen liegt, ist auch die Arbeit an Beratungen von Heranwachsenden nicht grundsätzlich ausgeschlossen.
- Das zweite Spezialqualifizierungsangebot ist „Sexualpädagogik im Jugendbereich“ benannt. Angesprochen sind diejenigen, die mit Jugendlichen sexualpädagogisch arbeiten oder arbeiten wollen. Neben der direkten Arbeit mit Jugendlichen in den bedeutsamsten schulischen wie außerschulischen Handlungsfeldern wird auch die Fortbildung von MultiplikatorInnen der Jugendarbeit in den Blick genommen. Wenn nicht dezidiert die gesamte psycho-sexuelle Entwicklung Heranwachsender thematisiert werden muss, wird der Fokus auf der Begleitung von 12-18jährigen liegen. D.h., es wird ausdrücklich nicht eine Fortbildung zu kindlicher Sexualentwicklung und kindgerechter Sexualerziehung angeboten.
- Der dritte Qualifizierungsstrang heißt „Sexualpädagogik / Sexualberatung im Bereich Geistig- und Mehrfachbehinderung“. Eine solche Qualifizierung ist als grundständiger Zugewinn für die Professionalisierung der Behindertenhilfe zumindest in der Fachdiskussion unbestritten. Da in der Behindertenhilfe jedoch sicherlich ebenso Erwachsene wie Jugendliche und Kinder sexualitätsbezogener Begleitung bedürfen, wäre die Bezeichnung „Pädagogik“ einengend und womöglich sogar fehlzuinterpretieren (Infantilisierung Erwachsener). Der Begriff „Behindertenhilfe“ steht in der BRD für eben das Gesamt der behinderungsbezogenen Begleitungsmaßnahmen und -einrichtungen. Da er in der Schweiz eher fremd wirkt, ist bei der Betitelung des Qualifizierungsangebots zur Sexualpädagogik die Sexualberatung als Begleitungsart hinzugefügt worden - wohl wissend, dass keine klassische Sexualberatungsausbildung erfolgen kann. Zur Vermeidung einer zu

allgemeinen Verwendung des Begriffs der Behinderung ist zudem der Fokus auf das Segment der geistigen und schwerstmehrfachen Behinderung gerichtet.

Im Folgenden werden die Qualifizierungsgänge detailliert konzeptioniert vorgestellt.

Spezialisierungsgang Sexualberatung / Familienplanung

Dieser Kurs ist für Fachkräfte gedacht, die in ihrer Arbeit mit jugendlichen oder erwachsenen Ratsuchenden konfrontiert sind, die entweder gezielt oder im Rahmen anderweitiger Beratung sexuelle Themen ansprechen oder sexualitätsbezogene Fragen stellen. Mit dieser weiten Beschreibung wird deutlich, dass diese fünfteilige Weiterbildung nicht dazu qualifiziert, bei sexuellen Funktionsstörungen therapeutisch tätig werden zu können.

Einzelpersonen, Paare (Liebespaare oder z.B. zwei Freundinnen) oder in seltenen Fällen auch Familien - im Folgenden die KlientInnen - können Beratungsbedarf zu unterschiedlichen Themen und Anliegen haben. Nachfolgend werden einige zentrale und wiederkehrende Anliegen kategorisiert und beispielhaft skizziert:

- Sie brauchen sachliche Informationen, z.B. wie bei einer unregelmäßigen Periode der Zyklus berechnet wird oder in welcher Stellung ein Paar miteinander schlafen kann, wenn die Frau ein Myom und deshalb leicht Schmerzen beim Sex hat (⇒ Unwissenheit);
- Sie erleben sich befangen aufgrund fehlender (spezifischer) sexueller Erfahrungen, z.B. ein jungliches Pärchen, das sein sogenanntes erstes Mal „plant“ und teilweise diffuse Ängste davor hat, oder eine erwachsene Frau, die noch nie masturbiert hat und im Gespräch herausfinden möchte, ob sie ausprobieren will, sich selbst zu stimulieren (⇒ Unerfahrenheit);
- Sie erleben sich unsicher aufgrund unterschiedlicher Informationen oder Botschaften, z.B. wenn Eltern nach einem Fernsehbericht über sexuellen Missbrauch zweifeln, ob es gut für das Kind ist, wenn der Vater mit ihm in der Badewanne planscht, oder ein junger Mann nach wiederholten kritischen Kommentaren seiner Freunde überprüfen möchte, ob es in Ordnung ist, wenn er mit seiner Partnerin nach acht Monaten Freundschaft noch keine intimen Erfahrungen gemacht hat (⇒ Unsicherheit);
- Sie haben Konflikte mit dem Partner/ der Partnerin (oder auch den Eltern) aufgrund unterschiedlicher sexueller Wünsche, Normen, Vorstellungen und Macht und suchen eine un-

parteiische Person zur Klärung/ Lösung, etwa wenn sich ein Mädchen die Pille verschreiben lassen will und die Mutter große Bedenken hat oder wenn bei einem Paar die eine Person eine sexuelle Praktik ablehnt, die sich die andere sehnlichst wünscht (⇒ Divergenzen);

- Sie wünschen eine Klärung ihrer geschlechtlichen Identität, sei es hinsichtlich ihrer sexuellen Orientierung (Homo-, Hetero-, Bisexualität), sei es hinsichtlich der Ausgestaltung von Weiblichkeit und Männlichkeit, etwa wenn eine Frau immer die Verfühernd-Kontrollierende beim Geschlechtsakt sein muss, um zum Orgasmus zu kommen, oder wenn sich ein Mann nicht traut, aggressive Elemente in seine Sexualität zu integrieren (⇒ Identität);
- Sie haben moralische Fragen und brauchen Unterstützung bei der Klärung ihrer eigenen Werthaltung, beispielsweise wenn es oberflächlich um die Frage der „Normalität“ geht („Ist es normal, wenn ich mich selbst befriedige, obwohl ich einen Freund habe?“) oder wenn ein Paar damit liebäugelt, einen Swinger-Club aufzusuchen (⇒ Orientierung);
- Sie haben körperliche Beschwerden im Zusammenhang mit Sexualität (und Verhütung), zum Teil im Zusammenhang mit Entwicklungsphasen, wie z.B. schmerzende Hoden bei sexueller Erregung oder trockene Scheide trotz Erregung bei älteren Frauen (⇒ Körperaufklärung);
- Sie spüren Schwierigkeiten, den eigenen Körper mitsamt seiner Ausdrucksarten und seiner Sekrete anzunehmen, was die Aufnahme oder Aufrechterhaltung von sexuellen Beziehungen erschwert oder gar verhindert (⇒ Körperakzeptanz);
- Sie erleben Störungen in der Beziehung aufgrund ungeklärter sexueller Fragen, beispielsweise junge Eltern, die kaum noch Gelegenheit zu ungestörter Paarintimität haben, oder ältere Paare mit deutlich reduzierter Koitusfrequenz, die an der Attraktivität für einander zweifeln, oder Eltern, die die Geheimhaltung des Kindes als fehlendes Vertrauen interpretieren (⇒ Sexualität und Beziehung);
- Sie erleben sich gehemmt im (verbalen) Ausdruck ihrer sexuellen Fragen, Wünsche, Phantasien und Empfindungen und wünschen sich Unterstützung bei der Entwicklung von mehr Offenheit, etwa wenn ein Vater mit seinem pubertierenden Sohn über dessen Mannwerden sprechen möchte und nicht weiß, wie er das Gespräch führen könnte, oder wenn ein Mann immer wieder erlebt, wie viel von sich und seinen sexuellen Empfindungen er in seinen Tagträumen seiner Partnerin/ seinem Partner zeigt, in der Realität jedoch nahezu völlig stumm und ausdruckslos bleibt, weil er nicht über seinen Schatten springen kann (⇒ sexuelle Kommunikation);

- Sie haben schwierige, schmerzliche oder ängstigende Erfahrungen im Zusammenhang mit Sexualität gemacht, ohne dass diese traumatischen Charakter haben und therapeutisch bearbeitet werden müssen, etwa wenn sich jemand sexuell benutzt vorkommt, wenn er/ sie lächerlich gemacht wurde oder wenn nach inniger Nähe ein tiefes Bedürfnis nach kurzzeitiger totaler Trennung vorkommt (⇒ Entlastung und Integration);
- Sie spüren Unzufriedenheit mit sich selbst, dem sexuellen Gegenüber oder beiden und wollen heraus finden, was verbessert werden kann, was akzeptiert werden muss und was möglicherweise therapeutischer Behandlung bedarf. Oft spüren Einzelne oder beide PartnerInnen eine diffuse Unzufriedenheit mit ihrem Sexualleben, ohne deren Ursachen klar benennen zu können („Irgendwie ist es langweilig geworden“), oder sie möchten klären, ob sein sexuelles Tempo von Erregung bis Ejakulation schon behandelbare Störung (ejaculatio praecox) oder „nur“ bedauerliche Differenz zu ihrem Tempo ist (⇒ sexuelle Unzufriedenheit);
- Sie brauchen die Beratung als Zwischenstation zur Ermutigung, sich (sexual)therapeutische Hilfe zu holen, etwa wenn eine Frau noch nie einen Orgasmus hatte und dies bisher mit niemandem besprochen hat und im Gespräch mit der Beraterin erkennt, dass tieferliegende biografische Ursachen dafür verantwortlich sind, die es zu bearbeiten gilt, oder wenn jemand unter dem Vorwand, sie/ er fände einfach nicht den richtigen Partner / die richtige Partnerin, Beratung aufsucht, um im Prozess zu erkennen, dass tiefe Ängste vor Nähe und Sexualität zugrunde liegen (⇒ Beratung als Zwischenstation).

Aufgabe der Beraterin/ des Beraters ist es jeweils, zu Beginn des Beratungsprozesses folgende Fragen zu klären:

- Welche spezifischen Bedingungen bringt der Klient/ die Klientin mit (Alter, Geschlecht, ethnische bzw. subkulturelle Zugehörigkeit, intellektuelle Ansprechbarkeit, Sprache, Haltung zu Sexualität, sexuelle Erfahrungen) und wie wirken diese auf den Beratungsprozess?
- Welches Anliegen hat die ratsuchende Person, welchen Auftrag will sie mir erteilen? Gibt es vielleicht „ein Thema hinter dem Thema“?
- Inwiefern passe ich als BeraterIn zu diesem Klienten/ dieser Klientin bezüglich der genannten Bedingungen? So kann es beispielsweise angesichts des vorgetragenen Themas eines männlichen Ratsuchenden angebracht sein, dass er von einem Mann beraten wird, weil er bei einer Frau zu viel Scham entwickeln würde. In einem anderen Fall könnte die

eigene bürgerliche Ausstrahlung und Sprache einen wirklichen Kontakt zur Klientin verhindern, usw.

- Welche Voraussetzungen bringe ich als BeraterIn zur Beratung bei diesem Thema mit? Es bedarf einer ausreichenden Selbstgewissheit über Fachwissen, persönliche Verwicklungsgefahr bei bestimmten Themen (Lieblingsthemen, Verbündung mit Empörung der Ratsuchenden, missionarische Tendenzen bei bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen), moralische Grenzen (z.B. *„Frauen, die nie Lust haben und sich immer verweigern, finde ich sublim hochgradig aggressiv!“* oder *„Ich möchte nicht, dass sich ein Sexualstraftäter bei mir entlastet.“*) und fachliche Grenzen (*„Muss ich hier weiter verweisen, weil dies ein allgemeintherapeutisches oder sexualtherapeutisches Thema ist, auch wenn mich die Fragestellung reizt oder die ratsuchende Person gern bei mir bleiben will?“*).
- Passt das Thema zum Setting bzw. welches Setting muss ich zur Verfügung stellen, um dem Anliegen und den Ratsuchenden gerecht zu werden? Diese Frage stellt sich insbesondere, wenn im Rahmen einer anderen Beratung ein sexuelles Anliegen deutlich wird oder eine Beratungsfrage „zwischen Tür und Angel“, etwa im Anschluss an einen Vortrag oder eine Fortbildungsveranstaltung, gestellt wird.

Das bedeutet: Die Beratungsperson muss sich selbst, die/ den Ratsuchende(n), die Rahmenbedingungen, das Thema und den Beratungsprozess reflektieren, um eine adäquate Sexualberatung durchführen zu können. Deshalb muss eine Qualifizierung diese eben genannten fünf Faktoren berücksichtigen, wobei zusätzlich dafür zu sensibilisieren ist, dass „Sexualität“ ein nach wie vor besonderes Thema darstellt, das sich von anderen Beratungsthemen unterscheidet, weil es zwar nicht mehr durchgängig, aber für manche immer noch ein Tabuthema ist, weil es

„Menschen zutiefst berührt und häufig mit Scham, Verletzung, Angst verbunden ist, eine weit verbreitete Sprachlosigkeit im sexuellen Bereich existiert und das Thema Sexualität stark mit Wert-, Norm- und Sinnfragen besetzt ist, die einen unbefangenen, lebenspraktischen Umgang mit dem Thema erschweren“ (Tolkmitt 2000, S. 310).

Daraus ergeben sich folgende zentrale Intentionen für den Qualifizierungsgang Sexualberatung / Familienplanung:

Personale Kompetenz

- Bewusstsein für das eigene sexuelle Gewordensein und dessen Wirkungen auf die Gestaltung der eigenen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit sowie personale Beziehungen und Sexualität
- Einsicht in das gegenwärtige Verhältnis zum eigenem Körper, zur Geschlechtsrolle, sexuellen Orientierung, gegenwärtigen Lebensform und in die persönlichen sexualitäts- und beziehungsbezogenen Werte
- Kenntnis und Sensibilität für die eigenen Gewissheiten, Unsicherheiten und empfindlichen Seiten bezüglich Beziehung und Sexualität
- Einfühlung in die ratsuchende Person mit ihrem Anliegen, ihren - zum Teil nicht ausgedrückten - Gefühlen und Wertvorstellungen, ihrer sprachlichen und körperlichen Ausdrucksfähigkeit sowie ihren Abwehrmechanismen und Widerständen
- Relativ vorurteilsfreie Wahrnehmung von Sexualverhalten und Klarheit für die eigenen Grenzen
- Akzeptanz der Verschiedenheit - der Individuen, der Geschlechter, der Menschen unterschiedlicher Ethnien, Subkulturen und sexueller Orientierungen und Altersgruppen - bei der Gestaltung und dem Erleben von Beziehungen und Sexualität

Sachkompetenz

- Kenntnis wesentlicher physiologischer und psychischer Entwicklungs- und Reifungsphasen, der entsprechenden körperlicher Veränderungen von Frauen und Männern von der Kindheit bis zum Alter sowie der dazu gehörigen zentralen Fragen von Betroffenen
- Reflexion der Zusammenhänge zwischen Sexualität und Gesellschaft sowie Sexualität und anderen Persönlichkeitsbereichen
- Kenntnis soziologischer Daten bezüglich Lebensformen, Familienpolitik, Entwicklungen in der Geschlechterfrage und Fertigkeit in der Anwendung auf konkrete Fälle
- Fähigkeit zur Unterscheidung von Sach- und Wertfragen

- Grobe Kenntnis aller wesentlichen sexuellen Funktionsstörungen bei Frauen und Männern
- Kenntnis der intrapsychischen und beziehungs-dynamischen Folgen von Schwangerschaftskonflikt, - abbruch und ungewollter Kinderlosigkeit

Handlungskompetenz

- Angemessen offene Kommunikation zu sexuellen Sachverhalten sowohl in der Problem-erhellung als auch in der Information
- Angemessene Balance zwischen sachlicher und gefühlshaft-sinnlicher Sprache
- Gestaltung einer vertrauensvollen, intimitätsschützenden, respektvollen Gesprächsatmo-sphäre, die Gehemmtheit, Scham, Ängste, Sprachschwierigkeiten und Unsicherheiten an-erkennt und zugleich ermutigt, mehr Offenheit zu wagen
- Erschließung der Ressourcen der KlientInnen zur Lösung ihrer Fragen, Probleme und Konflikte
- Sicherheit in der Gestaltung des Beratungsprozesses bezüglich Setting (Einzelpersonen, Paar oder Familie), Fokus, Dauer, Rollen und fachlicher Qualität
- Bewusstheit für die Grenzen von Beratungsmöglichkeiten bei bestimmten KlientInnen und Themen; ggf. Verweisung an andere Institutionen oder Fachpersonen.
- Fähigkeit, Fortbildungssequenzen für verschiedene Zielgruppen fachdidaktisch und methodisch angemessen curricular zu planen.

Spezialisierungsgang Sexualpädagogik im Jugendbereich

Dieser Kurs ist für Fachkräfte gedacht, die sexualitätsbezogene Fragen mit Jugendlichen in verschiedenen Lernsettings bearbeiten (wollen) und für Erwachsene Bildungsangebote zu Jugendsexualität und sexualitätsbezogener Begleitung von Jugendlichen veranstalten (wollen). Die Zusammenhänge, in denen Jugendliche in Kontakt zu sexualpädagogischen Angeboten kommen können, sind vielgestaltig denkbar: Pflichtveranstaltungen schulischer Sexualaufklärung, frei ausgeschriebene Seminarangebote von Jugendverbänden, Programm-

initiativen in Jugendfreizeitstätten, Jugendsprechstunden und Gruppenangebote von Beratungsstellen, Gender-Projekte und Gesundheitsförderungsmaßnahmen im Zuge politisch-pädagogischer Kampagnen oder im Alltag der Jugendpflege. Da Sexualität in Jugendleben ein zentrales persönliches, ganzheitliches Entwicklungsthema ist, brauchen Erwachsene - ob selbst erkannt oder nicht - Unterstützung für eine angemessenen Begleitung Jugendlicher in diesem Bereich. Also sind sexualpädagogische Fortbildungen für Erwachsene, die mit Jugendlichen leben und arbeiten, zur Qualifizierung deren Begleitung notwendig und wünschenswert.

Der Kurs soll für die sexualpädagogische Arbeit mit diesen beiden Zielgruppen befähigen: Erstens mit den Jugendlichen selbst und zweitens mit den Erwachsenen, die mit Jugendlichen zusammen leben.

Moderne Sexualpädagogik hat in der Jugendarbeit folgende Hinweise zu beachten: Jugendkulturen sind im Jahr 2002ff. so ausdifferenziert wie nie zuvor (vgl. Kap. 1.1 und 1.2). Die Pluralisierung der Lebensweisen in der Spätmoderne findet hier ihren - erwachsene Begleitpersonen häufig irritierenden - Ausdruck (vgl. Clermont / Groebel 1997). So unterschiedlich persönliche Lebensstile sich koexistierend in Gesellungsformen wie Schulklasse, Clique oder Freizeiteinrichtungspublikum zeigen, so verschieden sind Entwürfe und Realisierungsversuche von Sexualität. Bei aller Vielgestaltigkeit sexueller Entwürfe bleibt für Jugendliche die Neubehausung im erwachsen werdenden Körper im Pubertätsverlauf ein revolutionärer Prozess mit allen Folgen solch radikaler Umgestaltung. Sexualität ist also für spätmoderne Jugendliche kein langweiliges, durch mediale Verramschung oder Aufklärungsüberfluss erledigtes Thema. Vielmehr wirkt sich das lebensgeschichtlich besonders große Lernpotenzial auch auf das Lernfeld Sexualität aus: Jugendliche sind für sexualitätsbezogene Themen empfänglich und für eine ihnen angemessene Form der Behandlung besonders ansprechbar. Jugendliche brauchen Wissen über Sexualität. Weiterhin mangelhafte bis fehlende grundständige schulische Sexualaufklärung sowie die Vielfalt sexueller Ansprachen und medialer Sexualitätsinformationen, die in Massen auf Kinder und Jugendliche einströmen, machen eine ruhige, klärende und sachlich richtige wie respektvoll-zurückhaltende, emotional angemessene Sexualpädagogik unverzichtbar, die den Jugendlichen Eigenorientierung und Wertprüfung anbietet. Dieses Angebot ist keineswegs überflüssig geworden, da mediale Geschwätzigkeit einen Schatten des Schweigens nach sich zieht und elterliche Kommunikationsangebote aus mehr oder weniger guten Gründen oft fehlen oder bescheiden ausfallen.

Wiewohl die aktuelle „Gender“- Fachdebatte mit guten Argumenten kritische Anfragen an die traditionelle geschlechtsspezifische Pädagogik stellt, ist - ganz unabhängig von der sexuellen Orientierung - nichtsdestoweniger das Vertraut werden mit dem anderen Geschlecht ein bedeutsames Thema für Jugendliche in ihrer Entwicklung zu Erwachsenen. Hier kann sexualpädagogische Jugendarbeit - wie prononciert auch immer - mit Auseinandersetzungsangeboten nützlich wirken (vgl. von Ginsheim / Meyer 2001). Spätmoderne bedeutet (auch) auf dem Gebiet der Sexualität gerade für Jugendliche keineswegs Entlastung von Normdruck und der ständigen Aufgabe von Wertentscheidung, sondern, in der Zusammenschau von traditionellen und neu-modernen Aufforderungen zur ethischen Standorteinnahme, vielleicht sogar ein Mehr an notwendiger Auseinandersetzung über Werte. Pluralität in den Möglichkeiten sexueller Selbstgestaltung („Diversity mainstream“) hat als Effekt nicht nur Wahlfreiheit, sondern auch Zwang zur Auswahl und Entscheidung. Beistand in diesem Selbstfindungsprozess durch begleitende Erwachsene kann hilfreich sein. Denn Jugendliche sind manchmal gleichzeitig unerfahren und mit Vorschlägen vollgestopft, klar im Gefühl und unklar im kognitiven Bereich oder umgekehrt. Das ist sowohl eine uralte Befindlichkeit, wie sie unter den Bedingungen von grenzenloser Veröffentlichung und medialem Überangebot eine moderne Gestalt bekommt. Moderne Lebenssettings, neue Umwelten und Kommunikationsbedingungen sind vielleicht nicht zentral für diejenigen problematisch, die unter diesen, eben ihren Bedingungen aufwachsen, sondern gerade wegen der kulturellen Differenz vor allem ein Problem der älteren, jetzigen Elterngeneration, denen Verständnis für die „neuen Umgangsarten“ von Jugendlichen mit (nicht nur) Sexualität fehlt oder schwer fällt. Für den Qualifizierungsgang weist das auf die Bedeutung der Selbstreflexion von MultiplikatorInnen - und auch Teilnehmenden am Aufbaumodul - hin, hat aber in der Rückwirkung auch Bedeutung für das Leben der Jugendlichen, die auf ihnen gegenüber gezeigte Befremdungen der Erwachsenen reagieren müssen.

In der sexualpädagogischen Fortbildung von Erwachsenen, die Jugendliche begleiten - LehrerInnen, JugendgruppenleiterInnen, Jugendhelfemitarbeitende und andere MultiplikatorInnen - sind folgende Hauptaspekte zu berücksichtigen: Viele JugendarbeiterInnen sind, wie gerade schon ausgeführt, in einiger innerer Distanz zu für sie neuen bzw. befremdenden Umgangsformen mit Sexualität bzw. sexuellen Beziehungen in verschiedenen Jugendkulturen. Das gilt es zu bearbeiten. Dabei gilt es, nicht nur innere „Haltungsfragen“ zu klären, sondern auch schlicht, die Unkenntnis von jugendlichen Lebenswelten zu verringern, Mythen aller Art, wie denn Jugendleben heute angeblich sei, ins Verhältnis zur erfahrbaren Realität

von Jugendlichen zu setzen und bleibende Widerstände auch gegenüber schon „gerade gerückten“ Lebenskonzepten Jugendlicher zu realisieren und dadurch wo möglich Handlungskompetenz zurück zu gewinnen. MultiplikatorInnen sind in den (jugend-)sexualitätsbezogenen Fachdetailthemen in den meisten Fällen nicht qualifiziert, da sie in der Regel eine entsprechende Aus- oder Weiterbildung nicht erfahren. Diese Unkenntnis erstreckt sich auch auf das didaktische Feld („Wie geht erfolgreiche Sexualpädagogik mit Jugendlichen?“). Oft bedürfen PädagogInnen der Selbstklärung zu den sexualitätsbezogenen Themen(gruppen), die für die Jugendlichen relevant sind. Ohne eine hinreichende Selbstreflexion zu diesen Themen gelingt sexualpädagogische Aktion schlecht. Allgemein in der Jugendarbeit pädagogisch Tätige sehen sich häufig einer solchen Vielfalt von qualifikationsrelevanten Fachthemen gegenüber, dass sie sich zurückziehen bzw. zum Selbstschutz gegenüber Qualifikationsanforderungen offenen oder versteckten Widerstand leisten. Unter dieser möglichen schwierigen Bedingung findet sexualpädagogische MultiplikatorInnenfortbildung nicht selten statt.

Aus diesen vorsichtigen Bestandaufnahmen zu den beiden ausgewählten Zielgruppen der sexualpädagogischen Arbeit können folgende Inhalte der Aufbaumodulqualifikation abgeleitet werden:

- Fachwissen zu Jugendsexualität (Empirie, Phänomene, Ereignisse und Trends der Sexualitäten in Pubertät und Adoleszenz), Kenntnisverbesserung zum Umgang mit Sexualität in Jugendkulturen (z.B. Risikoverhalten, Gesundheitsbedeutung, Abstinenzmotive, Wertkonfliktumgang u.a.) und zur Didaktik der jugend- wie multiplikatorInnenorientierten Sexualpädagogik
- Klärung der eigenen Haltungen gegenüber der „fremden“ Haltungen in Jugendkulturen
- Erhöhung der Sicherheit im Umgang mit den Spezifika der verschiedenen institutionellen Settings (Schule, Heim, OT, Jugendverband) - und jeweils deren pädagogischen Personals
- Klärung der Bedeutung der Bedingungsfaktoren Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale Schicht und spezifische Jugendkulturzugehörigkeit für sexuelle Lebensgestaltungen bei Jugendlichen
- „Was kann ich, was will ich?“ - Abklärung der eigenen Neigungen und Einschätzung der eigenen Fähigkeiten als Bedingungen für zielgerichtete(re)s sexualpädagogisches Handeln
- Prüfung der Methodenangebote auf ihre Passung zum Detailthema, zur AdressatInnengruppe und zum eigenen Können

- Verfügung über ein didaktisches Grundrepertoire für sexualpädagogische Erwachsenenbildung bei verschiedenen MultiplikatorInnengruppen (Eltern, LehrerInnen, Jugendverbandsmitarbeitende, Präventionsfachkräfte etc.)

Daraus ergeben sich folgende zentrale Intentionen für den Qualifizierungsgang „Sexualpädagogik im Jugendbereich“:

Personale Kompetenz

- Bewusstsein für das eigene sexuelle Gewordensein und dessen Wirkungen auf die Gestaltung der eigenen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit sowie personale Beziehungen und Sexualität
- Einsicht in das gegenwärtige Verhältnis zu eigenem Körper, zur Geschlechtsrolle, zu sexueller Orientierung, gegenwärtiger Lebensform und in die persönlichen sexualitäts- und beziehungsbezogenen Werte
- Kenntnis und Sensibilität für die eigenen Gewissheiten, Unsicherheiten und empfindlichen Seiten bezüglich (Jugend-) Sexualität und jugendlicher Beziehungsgestaltung
- Einfühlung in die Jugendlichen und Jugendarbeitenden mit ihren - zum Teil nicht ausgedrückten - Anliegen, Gefühlen, Bedürfnissen und Wertvorstellungen, ihrer sprachlichen und körperlichen Ausdrucksfähigkeit sowie ihren Abwehrmechanismen und Widerständen
- Relativ vorurteilsfreie Wahrnehmung von Sexualverhalten und Klarheit für die eigenen Grenzen
- Akzeptanz der Verschiedenheit - der Individuen, der Geschlechter, der Menschen unterschiedlicher Ethnien, Subkulturen, sexueller Orientierungen, Altersgruppen - bei der Gestaltung und dem Erleben von Beziehungen und Sexualität

Sachkompetenz

- Kenntnis wesentlicher physiologischer und psychischer Entwicklungs- und Reifungsphasen, der entsprechenden körperlichen Veränderungen von Frauen und Männern von der Kindheit bis zum Alter sowie der dazu gehörigen zentralen Fragen von Jugendlichen und ihren Begleitpersonen
- Grobe Kenntnis der wichtigsten sexualitätskonnotierten Entwicklungsphänomene in Pubertät und Adoleszenz
- Reflexion der Zusammenhänge zwischen Sexualität und Gesellschaft sowie Sexualität und anderen Persönlichkeitsbereichen, zwischen Sexualentwicklung und Sexualerziehung und der Wirkungsmechanismen im Generationenverhältnis in der Verhandlung und Auseinandersetzung über Sexualität und Beziehungsgestaltung
- Kenntnis der Ergebnisse der seriösen empirischen und qualitativen Untersuchungen zu Jugendsexualitäten, jugendlichem Beziehungsverhalten und Geschlechtsspezifika im Entwicklungsverlauf von Jugendleben im deutschsprachigen Raum und besonders in der Schweiz
- Fähigkeit zur Unterscheidung von Sach- und Wertfragen
- Grobe Kenntnis der wichtigsten juristischen Sachverhalte zu sexualitätsbezogenem und die Gesamtentwicklung von Kindern und Jugendlichen sicherndem Kinder- und Jugendschutz
- Kenntnis der wichtigsten Phänomene im Zusammenleben verschiedener Generationen
- Verfügung über ein didaktisches Grundrepertoire zur Gestaltungen von Erwachsenenbildungsangeboten zum Themenbereich „Jugendsexualität“

Handlungskompetenz

- Angemessen offene und zielgruppenangemessene Kommunikation zu sexuellen Sachverhalten in Klarheit über die jugendphasen-typischen Kommunikationsvarianten mit Angehörigen der Elterngeneration

- Gestaltung einer vertrauensvollen, intimitätsschützenden und respektvollen Interaktionsatmosphäre zu sexuellen Themen
- AdressatInnen- und (didaktisch) situationsangemessene Sexualaufklärung für Mädchen und Jungen
- Aktive und reaktive Entwicklungsbegleitung Jugendlicher in möglicher Sicherung ihrer individuellen Selbstgestaltungsoptionen
- Handlungsfeldangemessene sexualpädagogische Angebotsgestaltung
- Größtmögliche Klarheit über die eigenen Präferenzen und Abneigung in der sexualpädagogischen Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen
- Themen- und zielgruppenangemessene Konzeptionierung und Durchführung von Fortbildungen für MultiplikatorInnen der wichtigsten Jugendarbeitsfelder

Spezialisierungsgang Sexualpädagogik/ Sexualberatung im Bereich Geistig- und Mehrfachbehinderung

Dieser Qualifizierungsgang ist den Fachkräften angeboten, die in Institutionen der Behindertenhilfe von unterschiedlicher Größe Menschen mit einer geistigen Behinderung von unterschiedlicher Schwere und Gestalt alltäglich betreuend begleiten - vor allem bei der allgemeinen Lebensführung im Wohnbereich, aber auch bei der Beschäftigungsbetreuung in Werkstätten oder in integrativen Kindertageseinrichtungen. Die Qualifizierung nimmt die Arbeitsbereiche von BetreuerInnen, GruppenleiterInnen und von in der Behindertenhilfe als psychologische oder pflegende Fachkräfte Tätigen in den Blick und ist auch für die konzeptionelle und/ oder planende Tätigkeit von Einrichtungsleitenden hilfreich.

Menschen mit einer geistigen Behinderung brauchen sexualitätsbegleitend Wahrnehmung, Verständnis, Anerkennung, Assistenz und Aufklärung. Sexualitätsbegleitung bei Menschen mit einer geistigen Behinderung ist wesentlich zu folgenden Themen und Aspekten notwendig:

- Anerkennung des Menschenrechts auf Sexualität, was sich nicht in verbaler Erklärung realisiert, sondern zum großen Teil durch den personalen, alltäglichen und nachhaltigen Einsatz gegen die vielgestaltigen strukturellen, gesellschaftlichen, familiären und institu-

tionskonkreten Behinderungen gelebter Sexualität. Ebenfalls programmatisch und mit alltagsrelevanten Konsequenzen brauchen Menschen mit einer geistigen Behinderung die Anerkennung aller bedeutsamen Aspekte für ihre sexuelles Leben: Lust- und Fruchtbarkeitsaspekt, Beziehungs- und Identitätsaspekt (vgl. Walter 1996a, S. 29ff.)

- Behinderungsgerechte Sexualaufklärung und Sexualinformationen - i.e. die Verwirklichung des Rechts auf Aufklärung durch Weitergabe aller Sexualität betreffenden Informationen, die ja auch nicht behinderten Menschen zustehen. Bei Menschen mit Behinderungen wird jedoch Aufklärung nur verwirklicht, wenn sie den Besonderheiten von Aufnahme, Verstehen, Verarbeitung, Rezeptionsgewohnheiten und -vermögen angemessen präsentiert wird, ohne zu infantilisieren. Auch muss dafür gesorgt werden, dass Menschen mit Behinderung aus ideologischen Motiven Inhalte, Dimensionen und Aspekte sexuellen Lebens nicht *prinzipiell* vorenthalten werden. Gelingende, also behinderungsgerechte Sexualaufklärung und -informationen sind in aller Regel mehr direkt personal-kommunikative, mit einigen Wiederholungsmöglichkeiten trainierende und sinnesansprechende Angebote und eher nicht mediale, die auf bloße Lektüre und kognitionszentrierte Aufnahme setzen (vgl. Hoyler-Herrmann / Walter 1994).
- Ermöglichung sexueller Aktionen und Interaktionen von Einzelnen und Paaren verschiedenen Alters, Geschlechts, verschiedener sexueller Orientierung, Behinderungsart, Gesundheitsstatus' und sonstiger Lebenssituation - wo nötig mit entsprechend personal und situativ angemessenem Assistenzangebot in einer Haltung von Respekt und Takt gegenüber den Bedürfnissen und Intimitätsrechten der anvertrauten Menschen. Auch hier geht es vor allem um die den konkreten Wünschen und Bedürfnissen entsprechende Realisierung statt um allgemeine Erklärung von Wünschenswertem (vgl. Spastikerhilfe 1995).
- Ermöglichung der Ausbildung von Geschlechtsidentität gegenüber einer Öffentlichkeit, die Menschen mit geistiger Behinderung oft gern geschlechtsneutral hätte; sowohl bei Frauen als auch bei Männern mit geistiger Behinderung wird Geschlechtsbewusstheit mit Folgen für sexuelles Leben nicht selten als problematisch gesehen, obgleich sie im Gegenteil unverzichtbarer Bestandteil gelingender Identitätsentwicklung ist (vgl. Hoyler-Herrmann / Walter 1987)
- Genau so eine Entwicklungsaufgabe stellt die sich womöglich im Lebenslauf verändernde sexuelle Orientierung dar, deren möglichst selbst gewählte Bestimmung bewusst in die Verfügungssouveränität von Menschen mit geistiger Behinderung gestellt werden muss.

- Intimitätssicherung ist gerade angesichts massiv veröffentlichten Lebens in allen Bereichen des Persönlichen und Privaten ein vitales und keinesfalls lediglich sexualitätsbezogenes Interesse von Menschen mit Behinderung - sowohl im familiären wie im institutionellen Kontext. Intimität verwirklicht sich weder in Bevormundung - gleichgültig, ob sie sich „fortschrittlich sexualfreundlich“ oder die sexuelle Selbstbestimmung einschränkend darstellt - noch im Unterlassen von Hilfestellung und unterstützender Förderung.
- Strukturen und Maßnahmen gegen Grenzüberschreitungen und sexuelle Gewalttätigkeiten sind im Interesse der größtmöglichen Unversehrtheit von Menschen mit Behinderung in einem breiten Spektrum zu denken; zu diesen Grenzüberschreitungen zählen „gebäude-räumliche“ Behinderungen durch Wohnräume ohne Privatsphäre über vermassende und vor allem der Kontrolle verpflichtete Anstaltsregelungen bezüglich Kleidung, „intimhygienischen“ und anderen sexualitätsrelevanten Körpergesundheitsmaßnahmen, über Zwangsverhütung und einer ausagierten Sexualitätsbefreiungsideologie bis zu sexueller Ausbeutung durch Verwandte, MitbewohnerInnen oder professionelle Betreuungspersonen (vgl. Walter 1996b, S. 414ff.).
- Partnerschaften, Elternschaft und Vermeidung ungewollter Schwangerschaft sind nicht an letzter Stelle Optionen, die auch für Menschen mit geistiger Behinderung wählbar sein müssen. (vgl. Walter 1996c S. 290ff.).

Alle vorgenannten Aspekte der sexualitätsbezogenen Bedarfe der Zielgruppen des begleitenden Handelns in der Behindertenhilfe zielen vor allem auf „Normalisierung“ - auf dass Menschen mit Behinderung in ihren Möglichkeiten der sexuellen Persönlichkeitsgestaltung gegenüber nicht (geistig) Behinderten gleichberechtigt sind.

Für die Begleitpersonen ergeben sich entsprechend dieser Sexualethik folgende Handlungsanforderungen, die mit entsprechenden Fragestellungen qualifiziert werden sollen:

- Wie gelingt es, in der sexualitätsbezogenen Behindertenhilfe die Besonderheit des / der ja nicht nur „Behinderten“ in seiner / ihrer ganzen Persönlichkeit zu beachten, die Besonderheiten der jeweiligen Behinderungsausprägung dennoch als bedeutsam wahr zu nehmen? Welche Konsequenzen ergeben sich für eine menschen- und sexualitätsgerechte Begleitung in Vermeidung von Infantilisierung und Ideologisierung?

- Wie gelingt Differenzierung in Analyse und Handlung (Lernbehinderung und Schwerstmehrfachbehinderung, intellektuelle, körperliche und psycho-sexuelle Entwicklung, Vermeidung von Defizitblick, Bewusstsein der Heterogenität des sexuellen Lebens, etc.)?

„Die Person, die mir gegenübersteht, ist prinzipiell in ihrer Entwicklung offen. In ihr sind Möglichkeiten vorhanden, die mir noch verborgen sind. Es ist mir nicht erlaubt, dass ich festschreibe, wer der Behinderte ist und worin seine Grenzen bestehen“ (Wohlhüter 1996, S. 194).

- In Folge der differenzierten Wahrnehmung von Ausdrucksformen und Sinngehalten sind entsprechende Angebote zu gestalten: Wie verwirklicht sich für die Einzelnen in ihren besonderen Lebensumständen aktive und persönlichkeitsstützende Sexualerziehung und Sexualitätsbegleitung? (vgl. Lempp 1996, S. 174-186 und Hoyler-Herrmann 1996, S.197-214)
- Die Identifizierung der eigenen Ressourcen ist eine der wesentlichsten Voraussetzungen für alltagsgestaltende Sexualitätsbegleitung: Was ergibt sich aus dem Abgleich von Anforderungen an die und Vermögen der Begleitperson? Wenn ich die professionellen Herausforderungen einer angemessenen Sexualitätsbegleitung realisiere: Was muss sich für meine Weiterbildung, für meine Institution ändern? (vgl. Gossel 1996, S. 221-230)

“Geistigbehindertsein stellt sich für Betroffene als ein extremes Mehr an sozialer Abhängigkeit dar, als einen Verlust an Freiheit, einen Verlust an Unabhängigkeit. Wo soziale Abhängigkeit vorliegt, geht die Verantwortung für diesen Teil der Lebenswirklichkeit ganz oder teilweise vom behinderten Menschen auf nichtbehinderte Menschen über, von denen er abhängig ist. Dies gilt uneingeschränkt auch für die Realisierung von Sexualität. Diese Verantwortung ist Menschen ohne Behinderung nicht immer bewusst“ (Hahn 1996, S. 116).

- Als Selbstvergewisserungsaufgabe steht noch einmal speziell die Klärung der eigenen Haltung zu den Ereignissen „Behinderung“ und „Beeinträchtigung“, zur Sexualität im biografischen Verlauf sowie zu ethisch komplizierten „Grenzfragen“ („Masturbieren Sie einen Ihnen zur Begleitung anvertrauten Menschen mit Behinderung, wenn er / sie es wünscht und keine Alternative besteht?“)

- Schließlich braucht es konkrete sexualitätsbegleitende Handlungsstrategien zum Wohle der KlientInnen in Vermeidung von - auch ungewollter - Fremdbestimmung, mit dem Ziel der Individualitäten achtenden „Normalisierung“ und unter den eventuell widrigen Bedingungen institutioneller Beheimatung und familiärer Einflussnahme: Welcher Moral folge ich? Welcher Begriff von sozialer Kompetenz im sexuellen Bereich leitet mein Handeln? Welche Missachtungen und Tabuisierungen will ich beenden? Welche Funktion, welchen Stellenwert, welche Macht und welche Wirkung hat mein sexualitätsbezogenes Handeln im Begleitungsalltag? Wie positioniere ich mich im Spektrum anderer Einflussgrößen auf das Sexualleben der mir Anvertrauten?

“Wenn geistig behinderte Menschen Probleme mit ihrer Sexualität haben, so nicht deshalb, weil sie geistig behindert sind, sondern weil häufig ihre ganze Lebenssituation beeinträchtigt ist. So resultieren auffällige Formen sexuellen Verhaltens oft aus der Tatsache, dass Sexualität bei geistig behinderten Menschen nicht zur Entfaltung kommt, Eltern und Fachleute die Entwicklung zu partnerschaftlicher Sexualität erschweren oder behinderte Menschen in Einrichtungen ausschließlich mit gleichgeschlechtlichen Personen zusammenleben“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996, S.11).

- Wie in jedem anderen Handlungsfeld auch ist die didaktische Deklination der sexualitätsbezogenen Hilfen auf die Bedingungen der jeweiligen Personen(-gruppen) die konkreteste Ebene der Kompetenzbildung; Verfügung über angemessene Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten und Methodenkompetenz stellen sich als professionelle Anforderungen selbstverständlich auch für den Bereich der Behindertenhilfe konkret und besonders.

Daraus ergeben sich folgende zentrale Intentionen für den Qualifizierungsgang „Sexualitätsbegleitung in der Behindertenhilfe“:

Personale Kompetenz

- Bewusstsein für das eigene sexuelle Gewordensein und dessen Wirkungen auf die Gestaltung der eigenen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit sowie personale Beziehungen und Sexualität

- Einsicht in das gegenwärtige Verhältnis zu eigenem Körper, zur Geschlechtsrolle, zu sexueller Orientierung, gegenwärtiger Lebensform und in die persönlichen sexualitäts- und beziehungsbezogenen Werte
- Kenntnis und Sensibilität für die eigenen Gewissheiten, Unsicherheiten und empfindlichen Seiten bezüglich Sexualität, Beziehungsgestaltung und Behinderung
- Einfühlung in die der Begleitung Anvertrauten mit ihren - zum Teil nicht ausgedrückten - Anliegen, Gefühlen, Bedürfnissen und Wertvorstellungen, ihrer sprachlichen und körperlichen Ausdrucksfähigkeit sowie ihren Abwehrmechanismen und Widerständen
- Relativ vorurteilsfreie Wahrnehmung von Sexualverhalten und Klarheit für die eigenen Grenzen
- Akzeptanz der Verschiedenheit - der Individuen, der Geschlechter, der Menschen unterschiedlicher Ethnien, Subkulturen, sexueller Orientierungen, Altersgruppen, Behinderungsformen und -geschichten bei der Gestaltung und dem Erleben von Beziehungen und Sexualität

Sachkompetenz

- Kenntnis wesentlicher physiologischer und psychischer Entwicklungs- und Reifungsphasen, der entsprechenden körperlicher Veränderungen von Frauen und Männern von der Kindheit bis zum Alter unter den jeweiligen Bedingungen der verschiedenen Behinderungsformen
- Reflexion der Zusammenhänge zwischen Sexualität und Gesellschaft sowie Sexualität und anderen Persönlichkeitsbereichen
- Kenntnis der wesentlichen Ereignisse in der Geschichte „behinderter Sexualität“ (Nationalsozialismus & Euthanasie, Zwangssterilisation, „kranke Sexualität“, Geschlechtertrennung, Medikation zur „Triebdämmung“, Missbrauch, Entmündigung und Umgang mit nichteinwilligungsfähigen Menschen, Normalisierung) und der wesentlichen psychosomatischen Zusammenhänge von Sexualität und den wichtigsten Behinderungsformen.
- Kenntnis der zentralen Diskurse im Verhältnis von Sexualität und Behinderung (Elternschaft, Selbstbestimmung, Assistenz u.a.)
- Fähigkeit zur Unterscheidung von Sach- und Wertfragen

- Grobe Kenntnis der wichtigsten medizinisch-psychiatrischen und juristischen Sachverhalte zur Sexualität geistig behinderter Menschen
- Verfügung über ein didaktisches Grundrepertoire zur Gestaltung von Erwachsenenbildungsangeboten zum Themenbereich „Sexualität und geistige Behinderung“

Handlungskompetenz

- Angemessen offene, auch sinnenorientierte Kommunikation zu sexuellen Sachverhalten mit dem Ziel größtmöglicher sexueller Selbstbestimmung der Menschen mit Behinderung
- Gestaltung einer vertrauensvollen, intimitätsschützenden, respektvollen Interaktionsatmosphäre zu sexuellen Themen, Ereignissen und Entwicklungsphasen
- Sexualitätsbezogene Begleitung von Einzelnen, Paaren, Männern, Frauen, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen jeden Alters in Kenntnis der grundsätzlich auf Sexualität wirkenden vielgestaltigen Faktoren eines „Lebens mit Behinderung“ und in Verfügung eines adressatInnenangemessenen sexualpädagogischen und sexualitätsbegleitenden Methoden- und Ansprachespektrums - auch gerade im Bereich von Sexuaufklärung
- Ethische, juristische und fachliche Grundsicherheit im Umgang mit sexualitätsbezogenen oder sexualitätsnahen Problemsituationen des Begleitungsalltags (Betreuungsrecht, Verhütungsentscheidungen, Sexualität im öffentlichen Raum etc.)
- Themen- und zielgruppenangemessene Konzeptionierung und Durchführung von Fortbildungen für Mitarbeitende in Einrichtungen der Behindertenarbeit

Durch die umfassenden Konzeptionierungsanstrengungen ist die Basis für eine sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung unter Berücksichtigung bisheriger Bildungserfahrungen und den Bedingungen und Anforderung des Luzerner Projektes in seiner konkreten Vielgestaltigkeit gelungen. Es wird darauf ankommen, die Konzeptionierung im Prozess rollender Reform den Prozessenerfahrungen und sich entwickelnden Bedarfen gemäß weiterzuentwickeln, um für sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung beispielgebend zu sein.

3.3 Evaluative Zwischenbilanz

Im Prozess der Konzeptentwicklung geschah die Prüfung der Entwicklungsleistungen des ISP-Fachteams durch die regelmäßige Konsultation mit den Hochschulverantwortlichen Enrica Zwahl von der HSA und Susanne Ramsauer von der hsl sowie einer begleitenden Arbeitsgruppe, bestehend aus den BeraterInnen Thomas Hüni und Beatrice Truninger, dem Vertreter des Pestalozzianum Zürich Walter Kern, der Vertreterin der Schweizerischen Vereinigung für Familienplanung und Sexualerziehung Doris Zbinden, der Vertreterin des Verbandes der Schwangerschafts- und SexualberaterInnen Zita Burgener, sowie Caroline Vogelsang von der Zürcher AIDS-Hilfe. Die Arbeitsgruppe kam zur Diskussion der Konzeptionsvorlagen für das Grundlagenmodul und für das Aufbaumodul zu je einer Tagessitzung zusammen.

Die HSA verpflichtete die Teilnehmenden des Qualifizierungsgangs zudem zur schriftlichen Auswertung jeder Seminareinheit mittels eines standardisierten Fragebogens (siehe Anhang 2), mit Ausnahme des Abschlussseminars des Grundlagenmoduls, wo statt dessen die Grundmodulgesamtauswertung erbeten wurde. So wurden die 18 (zu Beginn noch 20) Teilnehmenden am Grundlagenmodul zu jedem der ersten 6 Seminarangebote des Moduls schriftlich zur Auswertung gebeten, die 20 Teilnehmenden der beiden QuereinsteigerInnen-Update-Seminare und die 25 Teilnehmenden des Aufbaumoduls zu den jeweiligen Blockangeboten des Aufbaumoduls, die sich aus 12 Teilnehmenden des Grundlagenmoduls und 13 Teilnehmenden der QuereinsteigerInnen-Update-Seminare zusammensetzen. Bis zur Erstellung dieser Arbeit konnten die ersten zwei Aufbaumoduleseminare veranstaltet, schriftlich ausgewertet und also zur Zwischenbilanzierung berücksichtigt werden.

Das jeweilige Leitungsteam erbat im Seminarzusammenhang zudem jeweils eine auswertende Rückmeldung von den TeilnehmerInnen; weiterhin verabredeten HSA und ISP die umfassende Dokumentation und Einschätzung des Seminarverlaufs durch die jeweiligen Leitungsteams. Und schließlich kam das ISP-Gesamtteam zu Zwischenbilanzierungen bislang vier mal in der Zeit von August 2000 und August 2002 zusammen.

Diese Prüfungen des Qualifizierungsangebotes berechtigen mit der gebotenen Vorsicht in der Zusammenschau der verschiedenen Bewertungskontexte zu einer evaluativen Zwischenbilanz. Besonders prominent berücksichtigt werden muss dabei die Gesamtauswertung des Grundlagenmoduls durch die TeilnehmerInnen vom Januar 2002 (siehe Anhang 2). Zudem

sind im folgenden Tabellen der durch Ankreuzen zu beantwortenden Fragen der Auswertungsbögen wiedergegeben. Diese Daten bieten Spuren für eine Einschätzung der Qualifizierungserfolge und Hinweise für zukünftige Qualifizierungsgestaltungen. Jedoch ist ausdrücklich zu betonen, dass die Auswertungsbögen keine „harten“ Evaluationsinstrumente darstellen. Sie sind für ihre Funktion als bloße Rückmeldebögen zur Grundlage einer prozessentwicklungsbegleitenden Verständigung zwischen Hochschulverantwortlichen und Fachleitungsteam entwickelt worden und können den Kriterien für ordentliche Evaluationsinstrumente nicht standhalten. Zum Zeitpunkt der Entwicklung der Auswertungsbögen war eine beschreibende und einschätzende schriftliche Arbeit zur Qualifizierungsmaßnahme wie die hier vorliegende zudem noch nicht geplant. Dennoch ist das in den Rückmeldebögen abgefragte Auswertungsmaterial von Seiten der Teilnehmenden bedeutend. Es bietet jedenfalls die Möglichkeit, die Vielfalt in den Teilnehmendenbewertungen wahrzunehmen und auch Einzelbemerkungen zu beachten. Eine quantifizierende Auswertung der offenen Fragen wäre jedoch unangemessen und pseudo-empirisch, da die Antworten sowohl sehr binnendifferenziert gegeben wurden als auch nicht geklärt werden kann, warum Fragen nicht beantwortet wurden. Also werden im folgenden exemplarische Beurteilungen aus den von Seiten der Hochschule so genannten „Kurs-Evaluationsbögen“ lediglich zur Illustration der Tendenzaussagen zitiert, eine Zusammenschau der Ergebnisse der Auswertungsbögen ist jedoch in Anhang 2 erfolgt und kann dem Nachvollziehen der folgenden Auswertungsbemerkungen dienen. Bloße, unerläuterte Zustimmungsausprägungen („Toll!“, „Danke.“ u.ä.) wurden unberücksichtigt gelassen. Zudem sei hier erwähnt, dass sich die schweizerische Kommunikationskultur durch eine besonders ausgeprägte Höflichkeit auszeichnet, die eine gewisse Zurückhaltung bei der Deutlichkeit kritischer Bemerkungen zur Folge hat. Dies sollte bei den im folgenden dargestellten Detailauswertungen immer relativierend mitgedacht werden.

Die Bilanzierung bezieht sich auf die folgenden fünf Bereiche:

1. Zufriedenheit der Qualifizierungsteilnehmenden
2. Grundkonzeption, Struktur, Organisation
3. Grundlagenqualifikation, Spezialisierungsqualifikationen, Schlüsselqualifikationen
4. Schweizer Besonderheiten
5. Zur Weiterentwicklung des Angebots: Bedarfe, Perspektiven

1. Zufriedenheit der Qualifizierungsteilnehmenden

Die Teilnehmenden des Grundlagenmoduls wurden zum Abschluss der Grundlagenqualifizierung befragt, wie zufrieden sie mit dem Studienangebot sind. Die Ergebnisse der Befragung sind mitsamt der begleitenden Bemerkungen im folgenden zuerst dargestellt, danach wird die Zufriedenheit in Bezug zu den Einzelseminaren dargestellt, ebenfalls zuzüglich der Kommentare der Studierenden. Die Auswertung der Antworten zur Frage nach der Zufriedenheit mit der methodischen Gestaltung der Qualifizierungseinheiten - die mittels des ständigen Kursauswertungsbogens in der Auswertung jeder Qualifizierungseinheit an die Teilnehmenden gestellt wurde - wird aus Gründen einer etwas trennschärferen thematischen Auswertung im folgenden Bilanzierungsbereich „Grundkonzeption, Struktur, Organisation“ dargestellt; dasselbe gilt für die Auswertung der Antworten zur Zufriedenheit mit der Organisation der einzelnen Kurse.

Wie zufrieden sind Sie mit der Qualität der gesamten Weiterbildung?

sehr zufrieden	eher zufrieden	teils, teils	eher unzufrieden	sehr unzufrieden	kann ich nicht sagen
9	8	1	0	0	0

Während die Hälfte der Teilnehmenden insgesamt sehr zufrieden sind („*Meine Ziele habe ich erreicht und noch zusätzlich einiges mitgenommen*“, „*Ich habe sehr viel Nahrung gekriegt*“, „*Große Sorgfalt*“), wiesen „eher zufriedene“ Studierende auf Qualitätsunterschiede bei den einzelnen Angeboten hin:

„Nicht alle Seminare waren von gleich hoher Qualität; einige sehr hoch, einige weniger“, „Gesamthaft sehr zufrieden; didaktisch schwierig fand ich Module/Kursblöcke ‚Kommunikation und Interaktion‘ - teilweise - und vor allem ‚Sexuelle Orientierungen‘“)

und auf den Zusammenhang zwischen allgemeiner Zufriedenheit und den als ungeeignete eingeschätzten Räumlichkeiten der HSA („*Große Unterschiede der TeamerInnen und die ‚unsinnlichen‘ Räume der HSA haben in der Mitte der WB negativ gewirkt*“).

Die differenzierende Frage nach der Zufriedenheit mit dem Wissenszuwachs ergibt die gleiche Bewertung wie zur allgemeiner gestellten Frage nach der Zufriedenheit mit dem Gesamtangebot.

<i>Wie zufrieden sind Sie mit dem Wissenszuwachs?</i>					
sehr zufrieden	eher zufrieden	teils, teils	Eher unzufrieden	sehr unzufrieden	kann ich nicht sagen
9	8	1	0	0	0

Zufriedenheit oder auch verhaltene Zufriedenheit scheint sich auch aus der Literaturversorgung durch die Fachleitung zu ergeben, was noch den - wahrscheinlich ambivalent beurteilten - Kraftaufwand der Verarbeitung bedarf:

„Habe viel gelernt, muss das aber auch noch ein bisschen setzen lassen“, „Kommt noch mit dem weiteren Studium der sehr umfassenden, abgegebenen Literatur“ „Viel aktuelle Theorien, v.a. jetzt auch gegen Ende kennen gelernt“, „Aufgezeigte Quellen an Literatur reicht für die nächsten 10 Jahre - ist aber wohl mein Problem“, „Es hat nicht an Impulsen und interessanten Inhalten, Literaturhinweisen gefehlt, die Vertiefung war mir nicht möglich“.

Aber nicht nur aus der Literatur wurde Wissenszuwachs gewonnen („Grosse Fachkompetenz der deutschen Teamer/Innen“); eine Einarbeitung der Qualifizierungsimpulse in den praktischen Alltag wird erwartet, was die Qualität des vermittelten Wissens erst richtig einschätzen lassen wird („Werde ich weiterhin sehen in der Umsetzung im Alltag“). Auch hier wurde ein Gefälle zwischen den einzelnen Seminarangeboten wahrgenommen („In einzelnen Seminaren wurde wenig für mich neues Wissen vermittelt“).

Gegenüber der Zufriedenheit mit dem Wissenszuwachs durch die Teilnahme an der Qualifizierung liegt die Zufriedenheit zur Erweiterung der Handlungskompetenz etwas niedriger.

Wie zufrieden sind Sie mit der Erweiterung der Handlungskompetenz?

sehr zufrieden	Eher zufrieden	teils, teils	eher unzufrieden	sehr unzufrieden	kann ich nicht sagen
7	8	3	0	0	0

Möglicherweise schlägt sich hier die konzeptionelle Schwerpunktsetzung des Ausbildungsteams des ISP nieder, Reflexionskompetenzerweiterung gegenüber einer Verbesserung von Handlungskompetenz - im Rahmen der praktisch möglichen und angeratenen Scheidung dieser grundsätzlich zusammenhängenden Kompetenzfelder - zu bevorzugen. Die kommentierenden Einzelrückmeldungen lassen zudem die Vermutung zu, dass eine eigenständige Prüfung der Handlungsnützlichkeit der Qualifizierungselemente bei einigen Teilnehmenden (bislang) nicht oder nicht hinreichend möglich war und daher eine zurückhaltende Beurteilung der durch die Qualifizierung stattgefundenen Handlungskompetenzerweiterung gewählt wurde:

„Eher zufrieden; dies liegt aber mehr an meiner beruflichen Situation, die mir z.T. Umsetzungsmöglichkeit nicht oder erschwert zuließ. Für mich als Lehrerin habe ich methodisch-didaktisch sehr viel profitieren können; ebenfalls hat mich die Haltung des Leitungsteams sehr beeindruckt und immer wieder zu Auseinandersetzungen im beruflichen Alltag angeregt und bestärkt.“, *„Noch eher zu wenig Umsetzungsmöglichkeiten.“*, *„Es ist mir bewusst, dass sich hier noch Möglichkeiten ergeben, an denen ich gerne weiterarbeite.“*, *„Durch die Erweiterung fand ein Jobwechsel statt.“*

Zudem weisen einige Äußerungen darauf hin, dass zwar die Möglichkeit der Anwendung des - positiv bewerteten - Gelernten und zum Teil im Setting der Qualifizierungszusammenkünfte Erprobten im Handlungsfeld grundsätzlich besteht, jedoch noch nicht statt fand:

„Ich habe die vielen, ganz konkreten Übungsgelegenheiten sehr geschätzt!“, *„Ich habe sehr geschätzt, immer wieder in Rollenspielen fokussiert einzelne Kompetenzen üben zu können.“*, *„Sehr zufrieden, soweit ich das praktisch bereits erproben konnte.“*, *„Den Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung finde ich für das Thema sehr gut und wichtig.“*

Die - sicherlich differenzierte - Empfehlung des Qualifizierungsangebotes gegenüber KollegInnen jedenfalls wollen viele Teilnehmenden geben:

<i>Werden Sie den Kurs weiter empfehlen?</i>				
Ja	eher ja	teils, teils	eher nein	nein
14	3	0	0	0

Nach der Darstellung der Rückmeldungen der Teilnehmenden zur ihrer Zufriedenheit mit dem Gesamtangebot der Qualifizierung folgt nun die Darstellung der kursdifferenzierten Teilnehmenden-Rückmeldungen zu den beiden Hauptfragen

A. Wie sind Sie mit dem Kurs insgesamt zufrieden? und

B. Wie sind Sie mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des Kurses zufrieden?

Diese erläuternden Bemerkungen (siehe umfassend Anhang 2) werden im folgenden im Zusammenhang mit dem „Zufriedenheitstrend“ zum jeweiligen Kurs und angefragten Bewertungsbereichen zusammenfassend dargestellt. Diese vorsichtigen Zusammenfassungen sind Versuche, in der Zusammenschau der Einzelrückmeldungen Tendenzen zu destillieren, dabei gleichzeitig Einzeläußerungen wertzuschätzen und der Vielfalt der persönlichen Äußerungen nicht Gewalt anzutun. Dieser Versuch kann nur annähernd gelingen; im Anhang sind alle Bemerkungen der Auswertungsbögen einzusehen, wodurch ein prüfender Abgleich der folgenden Einschätzung mit den gesammelten Bemerkungen der Qualifizierungsteilnehmenden ermöglicht ist.

Die erste Frage in den kursbezogenen Auswertungsbögen lautete:

A. Wie sind Sie mit dem Kurs insgesamt zufrieden?

Im Überblick stellt sich die Zufriedenheit der Qualifizierungsteilnehmenden mit den Kursangeboten wie folgt dar:

<i>Wie sind Sie mit dem Kurs insgesamt zufrieden?</i>					
	Sehr Zufrieden	eher zufrieden	teils, teils	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Seminar 1 GLM	19	1	0	0	0
Seminar 2 GLM	17	1	0	0	0
Seminar 3 GLM	2	12	4	0	0
Seminar 4 GLM	6	6	5	0	0
Seminar 5 GLM	5	6	1	0	0
Seminar 6 GLM	18	0	0	0	0
Update 1	13	7	0	0	0
Update 2	13	6	1	0	0
Seminar 1 ABM	12	6	2	0	0
Seminar 2 ABM	19	6	0	0	0

Die Teilnehmenden konnten in der Erläuterung ihrer jeweiligen Kursbewertung - „Wie sind Sie mit dem Kurs insgesamt zufrieden?“ - Bemerkungen zu den Fragen „Welchen Gewinn hat Ihnen der Besuch dieses Kurses vor allem gebracht (beruflich, persönlich, Kontakte usw.)?“ und „Was hat Ihnen am meisten gefehlt?“ zufügen.

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Seminar 1 des Grundlagenmoduls
„Einstieg / Praxisorientierte Reflexion 1“

Die Bemerkungen der Teilnehmenden zum 1. Seminar des Grundlagenmoduls indizieren eine hohe Zufriedenheit. Als „Kursgewinne“ benannten sie vor allem die Möglichkeit niveauvoller kollegialer, (praxis)bereichernder Kommunikation:

„Reflexion, Austausch, Aneignung von Fachwissen“, „Neue Inputs, Reflexion der persönlichen und beruflichen Situation, Bereicherung, Auseinandersetzung“, „Anregung, Bereicherung“, „Berufliche Austauschmöglichkeiten und Anregungen, gute Kontakte zu Teilnehmenden und Leitung“, „Anwendbares Wissen“, „Praxisbezogenes Arbeiten, bereichernde Kontakte, Vernetzung, Bewusstsein“, „Viele wertvolle Hinweise, Auseinandersetzungen in der

Gruppe offen, klar, professionell“, „*Bereichernder Kontakt, neue Impulse, Fachwissen“*, „*Viel Input und Querinput von anderen Teilnehmenden“*).

In einer zweiten Tendenz wurde das Gelingen eines mobilisierender Einstiegs in die Qualifikation als Gewinn bezeichnet, zusammenhängend mit einer durchschimmernden Anerkennung der Fachkompetenz der Seminarleitung und den Angeboten „*lebendigen Lernens“*:

„Kompetenz, guter Einstieg, gute Stimmung“, „*Guter Einstieg, an- und aufregend“*, „*Tolle Leitung und Gruppe, lustvoller Einstieg ins schwierige Thema“*, „*Einstieg, Sensibilisierung, Lernfreude, Ideen für die Praxis“*, „*Lust, Sinnliches, Freude, Fachwissen, Anregungen“*, „*Interessant, vielversprechend, didaktisch gut“*.

Ein wenig scheint schließlich noch die Ahnung von der Bedeutung und dem Wert der Dimension der Selbstreflexion bei professioneller sexualitätsbezogener Qualifizierung auf („*Persönliche Standortbestimmung, methodische Inputs“*, „*Persönlich am meisten mitgenommen“*, „*Nicht nur beruflicher Zuwachs“*).

In den Bemerkungen zur Frage nach dem, was am meisten gefehlt hat, wurde ein wenig die Bedeutung des Lernsettings („*Gute Unterkunft“*, zwei mal: „*Gute Räumlichkeiten“*, „*Ungezügliche Zimmer und unsinnliche Gegebenheiten“*) und eines angemessenen Zeitmanagements im Seminarkontext für die Teilnehmenden deutlich („*Kurze Zeiten für eigene Besinnung“*, „*Zeit“*).

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Seminar 2 des Grundlagenmoduls „*Aspekte der Sexualwissenschaft / Sexuelle Biografie“*

Auch im 2. Seminarangebot des Grundlagenmoduls zeigt sich eine hohe allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmenden. Als Gewinn wurde mehrfach das persönliche Lernen genannt - in enger Beziehung zum fachlichen Handeln:

„Persönliche Auseinandersetzung als Grundlage für meine Arbeit erkannt“, „*Verbindung Theorie und eigene Geschichte“*, „*Auseinandersetzung mit persönlichen Prägungen,...“*, „*Konkretes Wissen psycho-sexuelle Entwicklung, persönliche Entwicklung beeinflusst die*

Optik“, „*Mir einen Schritt nähergekommen, Transfer aufgezeigt*“, „*Faszinierende Modelle zum Lernen, wie Sexualpädagogik umgesetzt und vermittelt werden kann, persönliche Bereicherung, Klarheit in der Auseinandersetzung mit eigener Sexualität*“.

Dieses fachliche Handeln scheint mit einer Erweiterung des Blicks auf Mögliches angestoßen:

„Mir wird immer wieder klarer, wie ich Sexualpädagogik in die Institution reintragen kann. Mein Selbstbewusstsein wird allgemein gestärkt“, „*Horizontenerweiterung*“, „*Wissensvermittlung, Bewusstseinsenerweiterung, direkte Praxisumsetzung, Austausch, Gedankenanstöße*“.

Gefehlt haben einigen Teilnehmenden - wohl vor allem im Zusammenhang der Darstellung der psycho-sexuellen Entwicklungsphasen des Menschen - hinreichende Fachäußerungen zu Aspekten der Sexualität von Erwachsenen („*Alterssexualität*“, „*Spätes Erwachsenenalter*“, „*Erwachsenenalter*“, „*Theorie Erwachsenensexualität*“). Und wieder wird - singulär - das Thema des passenden Zeitmanagements angesprochen („*Zeit zur persönliche Reflexion*“).

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Seminar 3 des Grundlagenmoduls „*Körper- und Sexualaufklärung*“

Im dritten Seminarangebot zeigt sich eine deutlich geringere Zufriedenheit als in den ersten beiden Seminaren; zwar verbessert sich diese Zufriedenheit bei den Teilnehmenden in den beiden folgenden Grundmoduleseminaren 4 und 5 etwas, aber annähernd „volle Zufriedenheit“ zeigt die Gruppe erst wieder im 6. Seminar.

Der Gewinn wird von einem großen Teil der Teilnehmenden vor allem im methodischen Bereich festgestellt

(vier mal: „*Methodik, Fachwissen*“, zwei mal: „*Austausch, Methoden, persönliche Reflexion*“, „*Methodisches Ausprobieren*“, „*Methodik und didaktische Impulse*“, „*Methodenvielfalt, Erfahrungsaustausch*“, „*Sachwissen, Methodik*“),

immerhin drei mal wurde *„Berufliches und persönliches Lernen auf vielen Ebenen“* zudem als Gewinn vermerkt.

Zunehmend bedeutsam wird den Teilnehmenden der Umgang mit der Seminarzeit. Zur Frage nach dem, was im 3. Seminarangebot gefehlt habe, wurde zwei mal: *„Zeit für Vertiefung in Kleingruppen“*, dann noch *„Zeit fürs Laufen lassen“* oder einfach *„Mehr Zeit“* genannt. Erstmals werden die Räumlichkeiten kritisiert (die ersten beiden Seminarangebote fanden in Tagungshäusern statt, das dritte wie die folgenden beiden in den Lehrräumen der HSA Luzern); gefehlt hätten *„Persönliche Atmosphäre, sinnliche Räume“* zwei mal wurde das Fehlen von *„kleineren Räumen zum Mittagsrückzug“* erwähnt. Schließlich gab es eine Einzelbemerkung zum Niveau des konkreten Bildungsangebotes des Seminars: *„Unterforderung, bekannt“*.

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Seminar 4 des Grundlagenmoduls *„Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion“*

Mit einer leichten Erholung zeigt sich ein Anhalten der geringeren Zufriedenheit aus Seminar 3 auch gegenüber dem 4. Seminarangebot.

Als Gewinn bemerkten die Teilnehmenden vor allem die Identifizierung ihres persönlichen Stils professionellen sexualitätsbezogenen Handelns im Miterleben von und in Auseinandersetzung, Austausch mit anderen:

fünf mal: *„Bewusst geworden, wie mein persönlicher Stil in der Beratung ist (bisher nur geahnt), Reflexion davon“*, ebenfalls fünf mal: *„Vorbilder sehen (wie machen es die anderen), Austausch“*, zwei mal: *„Eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen“*, *„Berufliche Stärkung und Unterstützung für die sexualpädagogische Gruppenarbeit, Auseinandersetzung mit meiner Arbeitsweise, welche mir auch Perspektiven für die Weiterentwicklung eröffnet“*.

Als weiterer Gewinn in diesem Seminar wurde von mehreren Teilnehmenden das Üben und die dadurch ermöglichte Klärung sexualitätsbezogener professioneller Kommunikation und Interaktion benannt:

drei mal: *„Üben ungewohnter Beratungssituationen in geschütztem Rahmen“*, zwei mal: *„Kommunizieren üben und Reflektieren, Sicherheit gewonnen“*, *„Verknüpfung von Theorie und Praxis, Üben in bestimmten Settings, mehr Klarheit über die Grenzen von Therapie, Beratung, Sexpädagogik“*.

Zur Frage, was gefehlt habe, wurde zwei mal *„Zeit zum Üben“* genannt. Ebenfalls zwei mal wurde Unterforderung festgestellt (*„zu niedriges Niveau“*, *„Vermittlung von ganz Neuem, Unbekanntem“*), ebenfalls zwei mal eine gewisse Zähigkeit im Arbeitsprozess (*„Tempo und Dynamik“*, *„Gruppenstimmung eher lahm“*); zudem wurden erneut ein mal explizit *„Gute Räume“* vermisst. Schließlich wurden vereinzelt inhaltlich-methodische Kritikpunkte genannt: Der *„Behinderungsbereich“* sei nicht berücksichtigt gewesen, zwei mal wurde zum Handlungsbereich der Kommunikation *„Videoeinsatz“* und der *„Geschichtlich-gesellschaftliche Kontext der Sprachentwicklung, von geschlechtsspezifischer Kommunikation“* vermisst.

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Seminar 5 des Grundlagenmoduls *„Sexuelle Identitäten und Orientierungen“*

Die allgemeine Zufriedenheit stellt sich ähnlich wie im vorangegangenen Seminar dar, jedoch haben 6 Teilnehmende keinen Rückmeldebogen ausgefüllt.

Als Gewinn wurden direkte Praxisanregungen angegeben:

drei mal: *„Anregungen für konkrete Arbeit“*, *„Wissen, persönliche Anregungen, Impulse“*, *„Verschiedene Methoden, das Thema anzugehen“*, *„Toller Austausch, prozessorientiertes Lernen sehr genossen, Anregungen zur Umsetzung bekommen“*

und der Effekt der Diskurse zum verhandelten Detailthema:

„Neueste Sichtweisen der Sexualpädagogik zum Thema ‚sexuelle Orientierungen‘ zu sehen, zum Geschlechterthema private Impulse zum Umgang mit Verschiedenheit“, *„Inputs interessant und Diskussionen, persönlicher Standort ist klarer geworden“*, *„Sensibilisierung für die inhaltlichen Themen der Geschlechtsthematik und sexuellen Orientierung“*).

Noch ein mal wurde Persönlichkeitslernen als gewinnbringend erwähnt („*Persönlich: Auseinandersetzung mit scheinbar gesicherten Themen*“).

Auch auf die Frage „Was hat Ihnen am meisten gefehlt?“ wurden in der schriftlichen Auswertung des 5. Seminars nur wenige Angaben gemacht. Zwei mal wurde *Kleingruppenaustausch*“ vermisst, ein mal „*bequemere Stühle*“, ein mal „*thematische Inputs, Wissen, Fakten*“.

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Seminar 6 des Grundlagenmoduls
„Sexuelle Werte, Normen, Orientierungen und Moral / Das andere Gesicht von Sexualität / Sinn und Sinnlichkeit“

In der schriftlichen Rückmeldung zum 6. Seminarangebot zeigt sich eine ähnlich hohe Zufriedenheit wie in den ersten beiden Seminaren des Grundlagenmoduls. Auch finden sich wieder deutlich mehr Rückmeldungen in den ausgefüllten Auswertungsbögen als in den vorangegangenen Seminaren.

Als Seminargewinne benannten die Teilnehmenden des 6. Qualifizierungsangebots im Grundlagenmodul „Anregungen und Impulse“ in Verschränkung von beruflichem und persönlichem Lernen sowie von Theorie mit Praxis:

„*Ich kann von Theorie und Selbsterfahrung sowohl im privaten wie beruflichen Bereich profitieren*“, „*Sowohl beruflich und persönlich sehr viel*“, „*Viele Impulse und inhaltliche Stoffe, die ich in der Beratung und pädagogischen Arbeit nutzen kann; Beginn eines beruflichen Netzes*“, „*Beruflich: Anregungen und Impulse, persönlich: Selbstreflexion und -auseinandersetzung*“, „*Wertvolle Anregungen, Gespräche, Motivation, Wissen, Inspiration*“, „*Ich konnte theoretisch-fachliche Inhalte und die Diskussion mit praktischen Erfahrungen aus meinem Tätigkeitsfeld verbinden*“, „*Das große Theorieangebot und seine Konkretisierung bis auf die Handlungsebenen*“.

Zudem war einigen das Thema „Wertauseinandersetzung“ bedeutsam:

„Auseinandersetzung mit Werten, Wertediskussion war anspruchsvoll und anregend, Inhalte zur Sinnlichkeit äußerst sorgfältig und lustvoll“, „Berufliche Festigung meiner Kompetenzen im Umgang mit Werten und Normen in bezug auf Sexualität von geistig behinderten Menschen. Persönlich: Sinneserfahrungen, Grenzerfahrungen mit dem anderen Gesicht von Sexualität“, „Habe die Werte- und Normendiskussion und die Sinnlichkeit als wichtigste Themen in meinem Arbeitsgebiet erkannt und Lösungsangebote dazu empfangen“.

Es scheint das Seminarangebot ein „Highlight“ der Qualifizierung gewesen zu sein, das rund herum zufriedenstellend verlaufen ist:

„In jeder Hinsicht förderlich, werterhellend, sensibilisierend und dadurch kompetenzerweiternd, es war das Feinste vom Feinen“, „Gutes Arbeitsklima der Gruppe. Sinnliche Stimmung“, „Topteam“, „Sehr hohe Qualität in Methodik, Didaktik; viele gute Impulse für differenzierte Weiterarbeit“).

Darauf weist auch die einzige Antwort auf die Frage „Was hat Ihnen am meisten gefehlt?“ hin: *„Nichts“*.

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Update-Seminar 1 *„Sexualität heute“*

Die Teilnehmenden der Update-Seminare 1 und 2 sind in Beratung und Pädagogik „langjährig Erfahrene“, jedoch mit untereinander großen Unterschieden im fachlich-praktischen Kontakt mit Themen der Sexualität und die meisten ohne Austausch- und Diskursmöglichkeiten zu diesen Themen. Ihre Zufriedenheit zu beiden Seminarangeboten war ungefähr zu zwei Dritteln „sehr zufrieden“ und einem Drittel „eher zufrieden“.

Ihren Gewinn aus dem 1. Update-Seminar formulieren die Teilnehmenden mit Begegnung mit Neuem und Bestätigung eigenen Handelns sowie einer Vertiefung des Themas:

„Beruflich: Wissen, Kontakte, Bestätigung“, „Neue Inputs und Infos, Vertiefung“, „Berufliche Bestätigung und Sicherheit“, „Erweiterung Hintergrundwissen“, „Auffrischung von Themen, Relativierung“,

sehen ihn im kollegialen Austausch („*Austauschmöglichkeiten, persönliche und berufliche neue Kontakte*“, „*Vernetzung*“, „*Kontakte, gute Atmosphäre*“); oft sind beide Gewinnbereiche zusammen genannt:

„*Fachlicher kollegialer Austausch, Auffrischung Themenbereich sexuelle Entwicklung*“, „*Themenvertiefung und Bekanntschaften*“, „*Fachliche Anregung und Vertiefung, kollegialer Austausch*“, „*Berufliche. Fachlichkeitsvertiefung, Vernetzung und viel persönliches*“, „*Neue Informationen, Fachaustausch, Abstand zum Alltag*“, „*Neue Infos, Bestätigung, Austausch mit Fachpersonen*“.

Gefehlt haben ihnen „*angenehmere Räumlichkeiten*“ und - zwei mal genannt - „*Wärme in Räumlichkeiten am Sonntag*“. Dazu kamen einige Einzelerwähnungen aus unterschiedlichsten Bereichen:

„*Unterlagen zum Nachstudium*“, „*Neue Infos*“, „*Anregung durch die Teilnehmenden*“, „*Männer*“, „*Längere Mittagspause, etwas mehr Körperbewegung*“, „*Mehr fachliche Inputs und Einmischung durch die Leitung*“.

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Update-Seminar 2
„*Ausgewählte sexualwissenschaftliche Themen*“

Im Vergleich zum ersten Update-Seminar zeigt die Rückmeldung der Teilnehmenden zum zweiten Auffrischungsangebot ein Gelingen des Update-Interesses - und damit einige Bewegung im Verhältnis von Ich und der „*langjährigen Tätigkeit*“ in einem angestammten Handlungsfeld - sowie das Interesse, mehr Zeit auf sexualitätsbezogener Professionsqualifizierung verwenden zu wollen.

Als Gewinn gaben die Teilnehmenden Motivation, produktive Irritation respektive Bestätigung, Impulse, und Selbstreflexion im kollegialen Austausch an:

„*Motivation für den beruflichen Alltag und Entspannung und Spaß im Gespräch mit den Kollegen*“, „*Beruflich neue Impulse und Informationen. Handlungskompetenzerweiterung und neue Möglichkeiten zur Reflexion*“, „*Beruflich mehr Handlungswerkzeug und Sicherheit*;

durch den Austausch mehr Kenntnis der eigenen Position“, „Beruflichen Gewinn durch Referate, Unterlagen, Fallbeispiele“, „Eingespieltes hinterfragt, beruflich und persönlich Neues erfahren“, „Berufliche Vertiefung: Korrektur und Bestätigung in guten Ansätzen“, „Berufliche Reflexion, neue Inhalte, kollegiale Auseinandersetzungen zur Standpunktklärung“, „Anregung, Vertiefung beruflich und persönlich“, „Auffrischung, Inputs, Entspannung“, „Geistige Nahrung, gute Kontakte“, „Auseinandersetzung - insbesondere mit heikleren Themen“, „Spannende Informationen zu neuen Themen, mehr Sicherheit in der praktischen Arbeit Fachliche Auffrischung, neue Aspekte in einzelnen Themenbereichen“, „An die eigenen tiefversteckten Normen und Werte gestoßen zu sein, die ein bestimmtes Reagieren auslösen“, „Fachwissenenerweiterung, persönliche Reflexion war möglich (Handlungskompetenz), anregende Kontakte“.

Gefehlt haben ihnen Zeit (zwei mal genannt, mit Zusätzen noch: *„Zeit zur Vertiefung, mehr Wissen“, „Zeit zur Entspannung“* und *„Zeit für Pausen und freien Austausch, Raum für Gruppenarbeiten“*), *„Freundliche Gruppenarbeitsräume“, „Cafeteria am Sonntag“* und in zwei Fällen ein Eingreifen der Leitung (*„Straffere Gesprächsführung bei ausufernd gschwätzigen Teilnehmerinnen“*).

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Seminar 1 des Aufbaumoduls

Im ersten Seminar des Aufbaumoduls der Qualifizierung „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ kamen erstmalig die Teilnehmenden des Grundlagenmoduls und die Teilnehmenden der Update-Seminare zusammen. Die Rückmeldungen sind deshalb auf dem Hintergrund von drei besonderen Bedingungen zu sehen: Im Beginn des Aufbaumoduls war erstens eine Aufgabe die gelingende Zusammenführung beider Teilnehmendengruppen, zweitens stand die Aufgabe der Spezialisierungsqualifikation für die Handlungsfelder der Jugendarbeit und der sexualitätsbezogenen Beratung und drittens begannen die Teilnehmenden ihre Aufbauqualifizierung in Kenntnis des Arbeitsstils der Bildungsverantwortlichen.

Als Gewinn des 1. Seminarangebotes im Aufbaumodul benannten die Teilnehmenden vorrangig den die eigene berufliche Kompetenz verbessernden kollegialen Austausch mit Fachleuten aus den verschiedenen Handlungsfeldern:

„Kontaktknüpfung mit erfahrenen Fachpersonen aus Beratung; Üben von Beratungen mit unvorhersehbaren Schwierigkeiten in bezug zur Geschlechtsfrage, Lebensplanung in Lebensphasen, Lebensformen. Neue Perspektiven in den Blick genommen“, „Habe von der Fachkompetenz der anderen Teilnehmenden profitiert. Bereichernd zu hören, was an Sexualpädagogik in der Schweiz schon läuft“, „Wissenszuwachs, gute Gruppe“, „Reflexion der eigenen Arbeit; neue Ideen und Anregungen durch Austausch; durch die verschiedenen Berufspositionen der Teilnehmenden bekam vieles eine neue Sichtweise“, „Neue Kontakte mit Fachpersonen - Vernetzung“, „Beruflich neues Wissen erworben. Persönliche und berufliche Kontaktpflege und -knüpfung“, „Berufliche Vertiefung und Auseinandersetzung“, „Einblick in andere Arbeitsbereiche und der Umgang mit Sexualität dort (Spital / Hebamme)“, „Auf allen Ebenen viel Gewinn. Schätze die Ressourcenvielfalt in der Gruppe sehr“, „Fachpersonenaustausch, guter beruflicher Zugewinn für den konkreten Umgang mit Problemstellungen“.

Einige formulierten zudem als für sie bedeutsamen Qualifizierungsgewinn, dass ihnen Selbstversicherung möglich wurde:

„Auseinandersetzung und Reflexion mit dem Thema Geschlechterdifferenz“, „Persönliche Reflexion, einige Theorie“, „Möglichkeit, eigene Kompetenz zu überprüfen. Vermehrter persönlicher und beruflicher Kontakt“, „Erste Standortbestimmung von eigenem Wissen und Können. Freude, in Zukunft viel Neues dazuzulernen“.

In der Beantwortung der Frage „Was hat Ihnen am meisten gefehlt?“ gab es keinen Trend; unter diversen singulären Bemerkungen fanden sich auch aus anderen Seminaerauswertungen bekannte Kritikpunkte wieder wie „Wenig Intimität im Haus und in der Gruppe möglich“ oder das Fehlen von „Zeit zur vertieften Auseinandersetzung“.

- Zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Seminar 2 des Aufbaumoduls

Im zweiten Schritt der aufbauenden Spezialisierungsqualifikation für professionelles sexualitätsbezogenes Handeln in den Handlungsfeldern „Jugendarbeit“ und „Beratung“ gab es vor allem Erklärungen, dass der Gewinn ein berufsbezogen allgemeiner wie konkreter gewesen sei - sozusagen in Erreichung der programmatischen Zielformulierung durch eine gelungene didaktische wie inhaltliche Umsetzung dieser Zielinteressen:

„Beruflich als auch persönlich ein riesiger Gewinn. Intensives Kennen lernen der Gruppe, sehr viel Nähe entstanden“, „Sehr intensives Lernen in der Untergruppe“, „Anregungen im beruflichen und persönlichen“, „Verbindung zu sehr viel guter Theorie, gute persönliche Kontakte und Vertiefung der berufl. Fähigkeiten“, „Berufliche Vertiefung in Spezialgebiet“, „Vertiefung in fachliche Themen und in beraterische Kompetenz“, „Praxisbezug, Austausch, Vernetzung, Information, Anregungen“, „Austausch, Vernetzung, Tipps“, „Konfrontation mit dem eigenen Wissen und der Kompetenz ‚Was kann ich‘ und ‚Wo muss ich noch dazu lernen‘“, „Beruflich: Gute Hinweise, wertvolle Erfahrungen/Tipps. Persönlich: Auseinandersetzung, Reflexion“, „Gute Mischung zwischen Praxis und Reflexion“, „Viele Praxis; auf der Meta-Ebene die Möglichkeit, Themen zu reflektieren, die sonst aus Zeitgründen jeweils weggeschoben werden“, „Standortklärung, konkrete Planung fürs mögliche Berufsfeld, mich ausprobieren können in ungewohnten Situationen, Rückmeldung und Anregungen dazu zu erhalten“, „Reflexion der eigenen Arbeitsweise; konkrete Übungsgelegenheiten weisen auf Stärken und Schwächen hin; ich fühle mich insgesamt sicherer, motiviert“.

Eindeutig war die Rückmeldungsrichtung auch im Kritisierenswerten: Sieben mal wurde das Fehlen von *„Zeit - für vertiefte Auseinandersetzung“* angemerkt, vier mal das Fehlen von *„Pausenzeit, Atempausen“*; insgesamt war der Eindruck der Teilnehmenden, dass der Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit mangelhaft war, wie die folgende Einzelrückmeldung knapp beschreibt: *„Sehr gedrängtes und manchmal gestresstes Programm - Mut zur Lücke“*.

Die zweite Frage in den kursbezogenen Auswertungsbögen lautete:

B. Wie sind Sie mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des Kurses zufrieden?

Im Überblick stellt sich die Zufriedenheit der Qualifizierungsteilnehmenden mit dem inhaltlich-fachlichen Angebote der Qualifizierungskurse wie folgt dar:

Wie sind Sie mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des Kurses zufrieden?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	teils, teils	Eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Seminar 1 GLM	19	1	0	0	0
Seminar 2 GLM	15	3	0	0	0
Seminar 3 GLM	10	6	1	1	0
Seminar 4 GLM	6	7	3	0	0
Seminar 5 GLM	5	6	1	0	0
Seminar 6 GLM	16	2	0	0	0

Update 1	14	5	0	0	0
Update 2	14	6	0	0	0

Seminar 1 ABM	13	5	2	0	0
Seminar 2 ABM	18	7	0	0	0

Die Teilnehmenden konnten in der Erläuterung ihrer jeweiligen inhaltlich-fachlichen Kursbewertung Bemerkungen in Vervollständigung des Satzanfangs „Positiv ist mir vor allem aufgefallen...“ und in Erklärung zur Vorgabe „Inhaltlich-fachlich habe ich folgende Vorbehalte resp. Kritik am Kurs:...“ machen. Diese erläuternden Bemerkungen (siehe umfassend Anhang 2) werden im folgenden zum jeweiligen Kurs zusammenfassend dargestellt. In Ansicht der Bewertungen und Bemerkungen der Qualifizierungsteilnehmenden zu ihrer - gerade berichteten - allgemeinen Zufriedenheit mit den Kursangeboten, wie auch in Ansicht ihrer Bewertungen und Bemerkungen zur methodischen Gestaltung der Kurse und zur Kursorganisation (siehe den folgenden, zweiten Bilanzierungsbereich „Grundkonzeption, Struktur, Organisation“) ist festzuhalten, dass die Teilnehmenden bei den Bemerkungen zum „inhaltlich-fachlichen Angebot“ mehrfach ihre Erläuterung der Gesamtbewertung weiterführten und konkretisierten, manchmal methodisch-didaktische Bemerkungen notierten. Dennoch und eingedenk dieser „Ungenauigkeiten“ werden im folgenden die Antworten wie im vorhergehenden Bericht der Bewertungen und Bemerkungen zur allgemeinen Zufriedenheit mit den Kursangeboten wie gegeben trendgruppiert und in ihrer Vielfalt berichtet.

Im Vergleich zur allgemeinen Zufriedenheit zeigen sich ähnliche Wertungen zum inhaltlich-fachlichen Angebot der Kurse - bis auf Seminar 3 des Grundlagenmoduls, das im Bereich des Inhaltlich-fachlichen eine deutlich bessere Bewertung als bei der allgemeinen Zufriedenheit

erhielt.

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 1. Seminars des Grundlagenmoduls „Einstieg / Praxisorientierte Reflexion 1“

Positiv bemerkten einige der Qualifizierungsteilnehmenden, dass der Einstieg in die gemeinsame Arbeit gelungen sei („*Sanfter Einstieg, klare Aufgaben, genügend Intimität durch Kleingruppenarbeit*“, „*Sensible Annäherung*“, „*Für ein Startseminar eine bemerkenswerte inhaltliche Kohärenz*“). Vor allem aber bewerteten sie - neun mal - die „Fachkompetenz des Leitungsteams“ positiv (Singuläre Bemerkung dazu: „*Große Professionalität der Leitung - methodisch, vom Fachwissen und vom menschlichen Umgang*“). Einige wenige Bemerkungen werteten als positiv, dass kein klassisches bloßes Dozieren erlebt wurde („*Kreative Gestaltung*“, „*Humorvoll, lustvoll*“, „*Praxisbezug und Reflexion*“, „*Es wird versucht, von verschiedenen Blickwinkeln aus zu schauen, das Thema anzugehen*“).

Zwei Teilnehmende hätten sich „*Etwas mehr Theorie*“ gewünscht.

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 2. Seminars des Grundlagenmoduls „Aspekte der Sexualwissenschaft / sexuelle Biografie“

Im zweiten Seminarangebot des Grundlagenmoduls notierten die Teilnehmenden als für sie positiv vor allem Lob für didaktische Leistungen:

„*Gute Themenaufteilung*“, „*Kompakt und informativ, Zwischenzeit zum Vertiefen*“, „*Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Biografie war gut vorbereitet in den verschiedenen Schritten*“, „*Gute, überlegte und begründete Schwerpunktsetzung, Lehrteam mit persönlichem und fachlichen Hintergrund*“, „*Themen wohlbedacht ausgewählt, vermittelt und durchgeführt*“, „*Ausgewogene Mischung von verschiedenen Angeboten und Techniken*“, „*Zusammenstellung Sexualentwicklung. Diverse Theorien und eigene Einschätzungen, Definitionen dazu*“, „*Sehr gute didaktische Vorbereitung des Teams. Hohe fachliche Kompetenzvermittlung. Immer wieder Auflockerung in Arbeitsgruppen*“.

Zudem gab es positive Rückmeldungen jedoch auch zum praxis- wie theoriebezogenen Seminaregehalt („*Fachlich fundierte Theorie auf neuestem Stand, nicht ideologisch geprägt*“, „*Umfassende Literaturhinweise*“, „*Gehaltvoll, praxisbezogen*“; zwei mal: „*Gute Übersicht der psycho-sexuellen Entwicklung*“), zweimal wurde die Mehrdimensionalität der Lerngestaltung gewürdigt („*Das Inhaltlich-fachliche wurde aus verschiedenen Perspektiven vermittelt beleuchtet (Soziologie, Tiefenpsychologie, Untersuchungen, Praxis, Facts)*“, „*Theoretische Wissensvermittlung mit persönlicher Erfahrung verknüpft, Kompetenz der Leitung*“), ein mal ein gelungenes Theorie-Praxis-Verhältnis („*Ausgewogenheit von Theorievermittlung und Verarbeitung der eigenen Praxis, Biografie, professionelles Handeln*“).

Als inhaltlich-fachliche Vorbehalte, resp. Kritik am Kurs wurde genannt, dass das Thema „*Erwachsenensexualität etwas zu kurz gekommen*“ sei, dass die Erwachsenensexualitätsausführungen „*Mängel zu alten Menschen*“ gezeigt hätten und dass das Handlungsfeld der Behindertenhilfe nicht hinreichend beachtet worden sei („*Für mein Handlungsfeld Behinderung nichts konkretes erfahren*“). Eine an der Qualifizierung teilnehmende Position hat zudem die „*Zeit als zu knapp erlebt*“.

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 3. Seminars des Grundlagenmoduls „Körper- und Sexualaufklärung“

Nicht nur zum Bereich des fachlich-inhaltlichen Angebotes des Kurses, aber auch hier waren die Rückmeldungen geringer als zu den vorangegangenen Seminaren, vielleicht begründet in einer Kombination aus Motivationsmangel hinsichtlich der Aufgabe, immer wieder einen gleich bleibenden Fragebogen auszufüllen und geringeren Zufriedenheit mit dem Kursangebot).

Als positiv aufgefallen wurde einige Male die Leitungskompetenz genannt („*Fachlich kompetente Kursleitung*“, „*Dozentenbeiträge*“, „*Hohe Fachkompetenz der Dozenten*“, „*Gut mit Änderungsvorschlägen umgegangen*“) und zwei mal die „*Methoden*“, davon ein mal konkret: „*Rollenspiel mit heiklen Themen, Vortrag Postmoderne/Tradition*“.

Immerhin je zwei mal wurden „*inhaltlich-fachlich folgende Vorbehalte*“ genannt: Die Anfrage an das angemessene Niveau der thematisch-inhaltlichen Seminarverhandlung („*Zuviel Ba-*

siswissensvermittlung“, „Zu wenig Fakten auf hohem Niveau; zu viel ‚gschpüre‘, keine Broschüren aus der Schweiz; mehr Detailprogramminformation im Voraus“), Kritik an Gruppenarbeitsritualen („Einstieg und Ausstieg zu langatmig“) und an Methodeneinfalt („Einstieg in Aufklärungsthematik war Wiederholung der Biografiearbeit“).

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 4. Seminars des Grundlagenmoduls „Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion“

Als positiv benannten die Teilnehmenden des 4. Seminarangebotes im Grundlagenmodul allgemein die didaktische Kompetenz der Seminarleitung:

„Inhalt sehr sorgfältig ausgewählt“, „Angebot ausgewogen, durchdacht, Schwerpunkte richtig gesetzt“, „Gute methodische Umsetzung des Themas“, „Sicherheit, fundiertes Wissen und Können der Dozenten in der Theorie und ihre Umsetzung im Seminar“, „Reduktion bei der Themenvielfalt sinnvoll, sinnvolle Repetition zur Beratung; Gute und hinreichende schriftliche Unterlagen“, „Gutes Material und fachliche Vermittlung“, „Fachkundige Grundlagenvermittlung; Möglichkeit, damit weiter zu arbeiten“.

Kritikpunkte wurden wieder zahlreicher benannt als im vorangegangenen Seminar, wenngleich sie disparat blieben, so dass ein Trend nicht ausgemacht werden kann:

„Zuviel Basisinformation“, „Weiterführen, Beurteilung von aufgezeichneten Beratungsgesprächen“, „Mehr Inhalte zur nonverbalen Kommunikation“, „Zusammenfassung, bzw. Ergänzung der Kursleitung zu erarbeiteten Themen gefehlt, z.B. Gütekriterien für Beratung“, „Referat zu allgemein, spezifische Settings wären interessant gewesen“, „Behinderungsfokus wenig“.

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 5. Seminars des Grundlagenmoduls „Sexuelle Identitäten und Orientierungen“

Wie im 3. Seminar des Grundlagenmoduls blieben die Rückmeldenotizen der Teilnehmenden auch zum 5. Seminar gering: Zwei mal wurden erneut die Leitungskompetenz gelobt („Aus-

gewogen, anregend“) ebenfalls zwei mal die Güte des angebotenen Materials für weiterführende Befassung („Aus dem Inhalt ergaben sich viele anregende Fragen und Denkanstösse“).

Die geäußerte Kurskritik erschöpfte sich in zwei Bemerkungen in eine ähnliche Richtung:

„Noch mehr Theorievermittlung“ bzw. „Zu starker Fokus auf Selbsterfahrung“.

Erinnert werden muss hier an die Möglichkeit, dass die Kurskritik deutlich größer ist als dokumentiert, da 6 Teilnehmende keinen Rückmeldebogen ausgefüllt haben.

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 6. Seminars des Grundlagenmoduls „Sexuelle Werte, Normen, Orientierungen und Moral / Das andere Gesicht von Sexualität / Sinn und Sinnlichkeit“

Nach einem Nachlassen bei der Rückmeldungsmenge in den letzten Seminaren notierten die Teilnehmenden der Qualifizierung zum 6 Seminar des Grundlagenmoduls wieder deutlich mehr Bemerkungen, gespeist wo möglich auch aus der Angebots- und Anregungsfülle der drei Detailthemen.

Wieder wurde die Leitungskompetenz - auf verschiedenen Gebieten - positiv bewertet:

„Hohe Kompetenz und Fachwissen der Leitung, Differenzierungsmöglichkeit in Gruppen; Praxisbezug“, „Abgrenzen der Thematiken; nicht zu breit, dafür fundiert. Sehr wertvoll die im Vorfeld zugesandten Texte“, „Sorgfältig vorgetragene Inhalte“, „Guter und wesentlicher Theorieinput, viele Hinweise Literatur, tolle Themenheranführung“, „Gute Mischung von Theorie, Selbsterfahrung. Sehr viele tolle Impulse erhalten. Sehr profitiert“, „Dass sowohl Impulse aus der fachlich-wissenschaftlichen Diskussion wie aus der praktischen Tätigkeit ‚Sexualpädagogik und Beratung‘ der Leitung kamen“, „Nicht zuviel Plenararbeit, viel Kleingruppen“, „Die fachliche Kompetenz der Leitung und das vermögen, uns zu ‚befruchten‘; klare Fokussierung auf die einzelnen Themen und das Ineinanderweben in der Handlungsebene“, „Gute Auswahl und gute Dosierung des fachlichen Inputs“, „Breit und vertieft. Literatur und Programm im Voraus: sehr gut. Fachlich und persönlich zwei Top-Leitungspersonen. Jeweils sehr gute Literaturbezüge und Hinweise. Gute Skripte“, „Sorgfalt in der Auseinandersetzung in der Werte-Debatte und das Herausfordern von Positionierung“,

„Hohe Fähigkeit der Kommunikation. Hohe Qualität, die Dynamik der Gruppe zu halten und doch den Einzelnen zu sehen“.

Einzig die gebotene Vielfalt des inhaltlich-fachlichen Angebotes wurde dezidiert besonders positiv notiert (*„Eine inhaltliche Vielfalt, die ich nun vertieft angehen kann“*, *„Vielfalt und fachliche Kompetenz“*, *„Absolute Vielfalt, viel Tiefe, Bezüge waren möglich, Einbezug der TN war wertvoll“*, *„Gute Auswahl der Inhalte und Themenschwerpunkte“*).

Für kritikwürdig hielten zwei Teilnehmende die Inhalts-, eventuell Programmdichte (*„3 Themen aneinander Grenze, Vertiefung nicht gut möglich“*), ein mal wurde erneut die mangelnde Beachtung des Handlungsfeldes der Behindertenhilfe beklagt (*„Behinderungsspezifizierung fehlt“*).

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 1. Update-Seminars *„Sexualität heute“*

Als positiv anerkannten einige Teilnehmende die Kompetenz der Fachleitung (fünf mal: *„Gute Infos, hohe Fachkompetenz“*), die sie auch konkretisierten (drei mal: *„Gute Struktur, klare und interessante Referate“*, zwei mal: *„Kompetente Themenauseinandersetzung“* und zwei mal: *„Gesellschaftliche Entwicklungen: habe durch gute Darstellung/Inhalte viel profitiert“*). Zudem gab es mehrere Einzelnennungen (*„Themenauffrischung“*, *„Literatureinbezug“*, *„Aktualität“*, *„Abwechslungsreich“*, *„Sprachfähigkeit der Kursleitung“*, *„Angenehme, sichere Begleitung“*, *„Gute Methodenwahl“*). Immerhin vier mal fiel die *„Flexibilität im Themenangebot“* positiv auf.

Inhaltlich-fachliche Vorbehalte waren zwei mal *„Zum Teil wenig Neues für mich“*, ansonsten gab es einzelne Detailäußerungen (*„Zu wenig Beratung“*, *„Wissenschaftlichkeit steht zu sehr über allem. Die andere Ebene fehlt vollkommen“*, *„Zu wenig Erwachsenensexualität“*, *„Mehr Nachschlage-Handouts“*, *„Mediensequenz bracht mir nichts“*)

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 2. Update-Seminars
„Ausgewählte sexualwissenschaftliche Themen“

Wieder wurde vor allem die „*Fachkompetenz der Leitung*“ (neun mal) positiv bewertet, im Detail vor allem - mit je drei Nennungen - „*Engagement/Herzblut*“, „*Textunterstützung*“ und „*Perversion gut*“ (Das Thema wurde im Kurs sexualwissenschaftlich aufgearbeitet), je zwei mal wurde das „*Aufnehmen der ausgehandelten Inhalte*“, „*Angemessenes Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse*“ als positiv benannt, zwei mal wurde die Kursarbeit als „*abwechslungsreich*“ beschrieben.

Kritisch wurde zwei mal mit „*Für mich Wiederholungen*“ wahrscheinlich auf die schon gebildete eigene Professionalität hingewiesen.

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 1. Seminars des
Aufbaumoduls

Als vor allem positiv notierten viele Teilnehmende die Fachkompetenz der Leitung - in Fortsetzung oft ähnlichen Lobes im Grundmodul oder im Zusammenhang der Update-Seminare - und konkretisierten dies auch teilweise:

„*Viel Fachwissen bei der Leitung*“, „*Fachliche Kompetenz der Teamer. Bezug zur eigenen beruflichen Erfahrung*“, „*Große fachliche Kompetenz der Leiter; bezogen auf die zur Verfügung stehende Zeit großes, feinfühlig ausgewähltes Angebot*“, „*Leitungskompetenz, Anpassungsfähigkeit bei Teilnehmenden-Wünschen gut gemeistert*“, „*Methodische Vielfalt, Fachkompetenz der Leitung, Praxisbezug*“, „*Gute Theoriekompetenz*“, „*Praxisnah*“, „*Umsetzung von soziologischem und sexualpädagogischem Fachwissen*“, „*Hohe thematische Fachlichkeit. Viel Erfahrung und Wissen. Gute Verbindung - Realitätsbezug*“, „*Sehr verständliche Vermittlung von Fachwissen*“.

Zudem wurden die schriftlichen Eingaben von einigen als positiv notiert („*Die im Voraus zu bearbeitende Literatur hat anregende Inputs gebracht und der Diskussion Boden gegeben*“, „*Gute Infos und Materialien*“, „*Durch das vorherige Lesen der z.T. sehr anspruchsvollen Texte kam ich zu vielen neuen Aspekten. Ich fand die Texte sehr gut*“).

Kritisch wurde drei mal angemerkt, dass sich „wenig inhaltlich Neues“ ergeben habe („Zum Teil Bekanntes wiederholt“, „Wenig neue Themen“). Dazu kamen mehrere Einzeläußerungen:

„Schwieriges Zusammenführen der beiden Gruppe: unterschiedliche Wissensstände“, „Ich hätte gerne einige der vorher gegebenen Texte diskutiert, da sie auch viele Fragen und Kontroversen in mir hervorgerufen haben“, „Genderfrage wurde eher kognitionszentriert bearbeitet“, „Das Motto ‚Weniger ist mehr‘ muss ernstgenommen werden. ‚Sex und Medien‘ kam für mich zu kurz“ „Energiehaushalt manchmal etwas abflachend“.

- Zur Zufriedenheit mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des 2. Seminars des Aufbaumoduls

Im zweiten Seminarangebot des Aufbaumoduls wurde mehrfach die direkte Praxisnützlichkeit der gemeinsamen Arbeit und die konkrete Fallarbeit positiv notiert:

„Intensives Arbeiten an Fällen. Einbezug von persönlichen Erfahrungen“, „Übungsgelegenheiten zu Beratungssituationen. Ausgezeichnete Literaturhinweise“, „Konkrete Beispiele und deren Auswertung war lehrreich. Diskussionen auf der Metaebene klärten eigene Haltungen“, „Konkrete Beispiele für sexualpädagogische Inhalte“, „Sehr konkret am Alltag. Ich kann ganz viel ‚im Koffer‘ mit nach Hause nehmen“, „Relevante Themen“, „Nah am Leben“).

Und erneut wurde die Leitungsqualität von einigen erwähnt („Immer wieder: Fachkompetenz der Kursleiter“, „Hohe Kompetenz der Kursleiterin; guter Einbezug des Fachwissens der Teilnehmenden“, „Ressourcen der Teilnehmenden genügt, wirkte sehr echt“, „Flexibilität, Sorgfalt der Kursleitung, Umgang mit den Themen“).

Deutlich blieb jedoch auch die Zeitknappheit ein wichtiger Kritikpunkt, wenn er auch nur zwei mal dezidiert vermerkt wurde („Sehr dicht und gedrängt. Angespannt. Weiß im Moment auch nicht, wie lösbar“, „Zu viel, zu gedrängtes Programm“).

In Ansicht der Rückmeldungen der Qualifizierungsteilnehmenden zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Bildungsangebot und zum inhaltlich-fachlichen Bereich, bezogen auf das Gesamtangebot und in Differenzierung auf die einzelnen Kurseinheiten kann bilanzierend festgehalten werden, dass die Seminarangebote 3-5 des Grundlagenmoduls - „Körper- und Sexualaufklärung“, „Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion“ und „Sexuelle Identitäten und Orientierungen - eine deutlich geringere Zufriedenheit erzeugten als alle anderen Kursangebote, sowohl im Grundlagenmodul als auch im Aufbaumodul und bei den Update-Seminaren. Wahrscheinlich hatte die vergleichsweise geringere Zufriedenheit mit den Seminaren 3-5 Auswirkung auf die Zufriedenheit der Qualifizierungsteilnehmenden mit dem Gesamtangebot. Um jedoch eine abschließende Einschätzung der Rückmeldungen in der Gesamtschau geben zu können, sollten die Rückmeldungen zur methodischen Gestaltung des Qualifizierungsangebotes und zur Kursorganisation - gerade hinsichtlich der Seminare 3-5 des Grundlagenmoduls - gewürdigt werden.

Eingedenk dieser signifikanten „Zufriedenheitsdelle“ sind jedoch hinsichtlich der allgemeinen Zufriedenheit und des inhaltlich-fachlichen Angebots die Zufriedenheitswerte für die drei Angebotsprofile Grundlagenmodul, Aufbaumodul und Update ähnlich hoch, weshalb wahrscheinlich die unterschiedlichen Bedarfe der Teilnehmenden an diesen Qualifizierungssträngen getroffen wurden.

Die auswertende Ansicht der - vor allem kritischen - „Zufriedenheitsrückmeldungen“ lässt noch einige Aspekte aufscheinen, die zur weiteren , wo möglich empirischen Klärung einer angemessenen Fortbildungsdidaktik anheim gestellt werden können:

- Wiederholt und deutlich wurde eine „zu geringere Zeit im Seminar“ beklagt, zum Weiterüben, nachhallen lassen und für Verschnaufpausen. Wiewohl Befragungen immer evokieren, dass unter Ausblendung vor allem institutioneller und struktureller Grenzen ideale (Lern)zustände phantasiert werden, so ist doch die Neigung von Lehrbeauftragten kritisch zu beachten, oft eher zu viel als „zu wenig“ Stoff zu bieten und dabei das Vermögen von Lerngruppen und lernenden Individuen falsch einzuschätzen. Oft liegt es auch daran, dass sich Lehrende zu wenig um Phänomene und Systematiken gelingenden Lernens kümmern

und die Wissensbestände dieses Bereichs nicht oder zu wenig in die Gestaltung ihrer Lernangebote einbeziehen. Verstärkend kommt dazu, dass der Lernort Hochschule immer noch - und zwar von allen Beteiligengruppen - erwarten lässt, dass Lernen „weh tun“ muss, wenn es Gewinn bringen soll und daher überfordernde und also kontraproduktive Lehrveranstaltungen oft nicht nur billigend in Kauf genommen sondern als Gütebeweis hochschulischen Lernens interpretiert werden - auch hier wiederum von allen Beteiligengruppen. Andererseits ist eine gewisse Konzentration der „Stoffvermittlung“ in den zentralen Lerneinheiten eines Nachdiplomstudienganges unvermeidlich, so dass Nacharbeit und Vertiefung anderenorts stattfinden muss, wozu z.B. die begleitenden Lerngruppen dienen. Die kritischen Hinweise der Teilnehmendenrückmeldungen fordern jedenfalls dazu heraus, das Thema „Lernen und Zeitkontingente“, schließlich auf der Ebene des konkreten Zeitmanagements in Langzeitqualifikationsgängen genauer anzusehen.

- Vereinzelt Äußerungen der Unterforderung regen dazu an, in heterogenen Lerngruppen über die Kriterien der Niveaubestimmung der Eingaben und Anforderungen nachzudenken; auch hier gilt, dass Lehrende - auch gerade das Fachleitungsteam des ISP im NDK-Angebot - häufig dazu neigen, „zu hoch“ anzusetzen oder - als Kehrseite im Korrekturimpuls zur Überforderung - Basiswissen gegenüber Spezialisierungswissen übertreibend anbieten. Auch hier gibt es keine schnelle Rezeptur: Eine didaktische Fachdebatte auf grundsätzlicher Ebene sollte konkrete Orientierungspunkte zu diesem Problembereich herausarbeiten.
- Bei allem Lob der Praxisnützlichkeit der Lernangebote zeigte sich immer wieder, wenn auch in ungleich geringerem Maße, Bedauern über eine zu geringe Praxisrelevanz der Lernangebote. Möglichweise ist das dem quasi natürlichen Bedürfnis von Lernenden geschuldet, konkrete und mechanische Handlungs- und Lösungssets zur Hand zu bekommen. Jedoch wäre auch zu prüfen, ob die Praxisrelevanz der Reflexionsangebote der Qualifizierung in den Seminarsequenzen hinreichend erläutert wurde und ob die Übungselemente dort genügend waren. Denn da die Teilnehmenden zu einer zu dokumentierenden Praxisarbeit im Handlungsfeld verpflichtet und die Lerngruppen zur intervisorischen Fallbesprechung anempfohlen wurden, ist es unwahrscheinlich, dass die Praxisorientierung in den seminarbegleitenden Qualifizierungsbausteinen bemängelt wird. Die wiederholte Einzelklage, dass der Fokus der Sexualitätsbegleitung von Menschen mit Behinderung zu selten gesetzt wurde, gibt Anlass zur Überlegung, wie eine Pädagogik der Vielfalt im didak-

tisch Konkreten mit bedeutenden Besonderheiten sexualitätsbezogener Fachbegleitung umgeht; wahrscheinlich ist die Jahrzehnte lang gewohnte Fokussierung wissenschaftlichen, pädagogischen, fachlichen Denkens auf eine imaginierte Normalität nur durch deutliche Irritation und konsequentere, volumenrelevante Beachtung des „Besonderen“, besser: des Vielfältigen, zu bewegen.

- Immer mal wieder wurde als Einschränkung voller Zufriedenheit mit dem Qualifizierungsangebot empfunden, dass Kompetenzfelder, die nicht originäre sexualitätsbezogene sind, nicht umfassend bestellt wurden. Es wäre ein Leichtes, darauf zu verweisen, dass ein allgemeines Kommunikationstraining, eine umfassende Darstellung von Sprachgeschichte oder extensives videogestütztes Beratungstraining nicht von einer sexualitätsbezogenen Professionalisierung verlangt werden kann, sondern dass dazu begleitende, manchmal grundlegende schlüssel- und zusatzqualifizierende Studienleistungen erbracht werden müssen. Jedoch kann es nicht genügen, dass solche Verweisung lediglich allgemein geschieht und eine entsprechendes - modularisiertes - Qualifizierungsangebot im Konkreten nicht zur Verfügung steht. Die proklamierte „Verschränkung“ von Qualifizierungsbereichen ist momentan oft nur zukünftig und auf der Ebene der Konstruktion entfaltet; es wird eine Experimentieraufgabe hochschulischer Lernangebotspraxis der nächsten Jahre sein, Modularisierung passgenau, bedarfsgerecht und flexibel zu verwirklichen. Bis dahin und währenddessen ist immer wieder zu prüfen, welche Kompetenzbereiche in welcher Weise in sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung einfließend und manchmal auch exkursiv berücksichtigt werden müssen und welche Schlüsselqualifizierungsdefizite andernorts behoben werden müssen.
- Wie Zufriedenheit gegenüber Literaturempfehlung hergestellt werden kann, muss wahrscheinlich zwischen den Polen von Kargheit und Überforderung immer wieder neu ausbalanciert werden.
- Sicherlich sind bei aller Beachtung notwendiger Prozessorientierung und des Gruppenfaktors in der Verwirklichung lebendigen Lernens die Phasen von Seminarein- und -ausstieg in Relation zum zeitlichen Gesamtvolumen der Seminarblöcke zu halten. Im Lichte mehrerer Qualifizierungserfahrungen mit geschlossenen Gruppen im hochschulischen Lernen (Kiel, Merseburg, Luzern) geben auch die vereinzelt kritischen Bemerkungen über zu

gedehnte gruppenthematische Phasen Anlass, über Gewicht und Beachtung des Faktors Gruppe im TZI-Dreieck im Hochschullernen konkret nachzudenken.

- So bedeutsam, wie die Räumlichkeiten der Seminarveranstaltungen die allgemeine Zufriedenheit mit dem Qualifizierungsangebot beeinflusst haben, kann dieses „Globe“-Element (vgl. Standhardt / Löhmer 1995: „Lebendiges Lernen in toten Räumen“) nicht mehr als marginale Lernbedingung vernachlässigt werden. Es scheint zwingend, klare Bedingungen für hinreichende, besser: förderliche Lernorte zu formulieren - und entweder und vor allem durch Hochschulgestaltung oder durch hochschulfremde Lernortwahl zu verwirklichen.
- Die positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden zur Zufriedenheit mit der Gesamtqualifizierung und den einzelnen Seminarangeboten zeigen, dass der Personbezug des Angebots den Berufsbezug nicht beeinträchtigen. Zudem zeigen die positiven Rückmeldungen eine klare Bestätigung der didaktischen Sorge um hinreichenden kollegialen Fachaustausch. Das immer wiederholte Lob der Leitungsarbeit und deren methodisch-didaktischer Sorgfalt in Varianz schließlich lassen folgern, dass ein Qualifizierungsangebot wie das untersuchte von einem Team geleitet werden sollte, das wache, kritikoffene Erfahrung mit solcherlei langzeitigen Bildungsangeboten mitbringt.

Alle genannten, aus der Auswertung der „Zufriedenheitsrückmeldungen“ formierten Hypothesen empfehlen sich als Themen für eine genauere didaktische und empirische Analyse schon im weiteren Verlauf des Projektes und zum Zweck der Optimierung ähnlicher Bildungsmaßnahmen in der Zukunft.

2. Grundkonzeption, Struktur, Organisation

Die konzeptionellen, strukturellen und organisatorischen Konstruktionsbestimmungen im sexualitätsbezogenen Nachdiplomstudium sind - vor allem von den Teilnehmenden besonders in den Auswertungsbögen, dann auch von den Leitungsteams und, aufgrund der Rückmeldungen der Teilnehmenden und der Seminarberichte der Leitungsteams, von den Hochschulverantwortlichen für die Begleitung des Projekts - detailliert bewertet worden. Die bewerteten

Aspekte sind im Folgenden zu kategorial sinnvollen Inhaltsbereichen zusammengestellt. Es sind dies die Bereiche

- Didaktische Prinzipien und methodische Gestaltung
- Zeitliche Gestaltung
- Veranstaltungsorte
- Heterogenität der Teilnehmendengruppe
- Fachleitung

und

- Schriftliche Abschlussarbeit.

„Theorie und Praxis“, „Selbstreflexion“ und „Feedback“ sind Aspekte der Didaktik und sind wegen ihrer besonderen Würdigung in der Bewertung herausgehoben dargestellt.

- **Didaktische Prinzipien und methodische Gestaltung**

Die allgemein-übergreifende Auswertungsfrage nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der methodischen Gestaltung der Seminareinheiten ergab folgende Antworten über die Strecke der Gesamtqualifizierung:

Wie sind Sie mit der methodischen Gestaltung des Kurses zufrieden?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	teils, teils	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Seminar 1 GLM	16	4	0	0	0
Seminar 2 GLM	17	1	0	0	0
Seminar 3 GLM	5	8	5	0	0
Seminar 4 GLM	8	5	3	0	0
Seminar 5 GLM	2	6	4	0	0
Seminar 6 GLM	17	1	0	0	0

Update 1	14	5	1	0	0
Update 2	16	4	0	0	0

Seminar 1 ABM	13	5	2	0	0
Seminar 2 ABM	15	10	0	0	0

Während die Zufriedenheit mit der methodischen Gestaltung der Kurse bei den beiden ersten und den beiden letzten Seminarangeboten im Grundlagenmodul sehr hoch ist (Seminar 7 des Grundlagenmoduls wurde nur mündlich zum Seminarende ausgewertet), bei den beiden Update-Seminaren und bei den beiden Aufbaumoduleseminaren noch hoch, zeigte sich in den Grundlagenmoduleseminaren 3, 4 und 5 eine geringere Zufriedenheit:

Grundlagenmodulkurs 3 „Körper- und Sexualaufklärung“:

5 TN *sehr zufrieden*, 8 TN *eher zufrieden*, 5 TN *teils-teils*.

Grundlagenmodulkurs 4 „Sexualitätsbezogene Kommunikation und Interaktion“:

8 TN *sehr zufrieden*, 5 TN *eher zufrieden*, 3 TN *teils-teils*.

Grundlagenmodulkurs 5 „Sexuelle Identitäten und Orientierungen“:

2 TN *sehr zufrieden*, 8 TN *eher zufrieden*, 4 TN *teils-teils*.

Insgesamt zeigte sich also eine hohe Übereinstimmung der methodischen Gestaltung des Kurses mit den Bedürfnissen der Teilnehmenden.

Durchgängig enthielten die schriftlichen oder seminarabschließenden Seminauswertungen der Teilnehmenden die Bestätigung dafür, dass die Sorge um eine Vielfalt der Lernformen das hochschulische Lernen erleichtert, ja ermöglicht. Ohne Vermittlungsformen wie Vortrag oder plenarer Erörterung gänzlich ablehnend gegenüber zu stehen, wurden die Sozialformen der Paar- oder Triadengespräche sowie Kleingruppenarbeit tendenziell als besonders effektiv eingeschätzt (Rückmeldungen zu Seminar 4 des Grundlagenmoduls: „*Die Kleingruppenarbeit ist immer sehr lehrreich*“, „*Gute Mischung aus Paar-, Gruppen- und Einzelarbeit*“, „*Ausgewogene Arbeit in 2er-Settings, Gruppen, Plenum*“ „*Kleingruppenarbeit gut, aber auch Referat*“, Rückmeldung zum zweiten Update-Seminar: „*Viel wird durch den Austausch in den Gruppengesprächen gelernt*“, Rückmeldung zum 2. Seminar des Aufbaumoduls: „*Der ‚Großgruppentag‘ war optimal in der Abwechslung zwischen Arbeit in kleinen, mittleren oder Großgruppen*“, „*Gute Abwechslung zwischen konkreten Aufgaben und abstrakteren Diskussionen*“).

An erster Stelle wurde in den Rückmeldebögen der „*Abwechslungsreichtum*“ der methodischen Gestaltung explizit gewürdigt (10 Nennungen in Bezug auf Seminar 1, 8 Nennungen in Bezug auf Seminar 2, 2 Nennungen in Bezug auf Seminar 3, 4 Nennungen in Bezug auf Seminar 4, 5 Nennungen in Bezug auf Seminar 5, 2 Nennungen in Bezug auf Seminar 6, 14 Nennungen in Bezug auf Update 1, 12 Nennungen in Bezug auf Update 2, 9 Nennungen in Bezug auf Aufbaumoduleseminar 1 und 4 Nennungen in Bezug auf Aufbaumoduleseminar 2), die Methodenvielfalt (Rückmeldung aus Seminar 1 des Grundlagenmoduls: „*Das Methodenerz schlägt höher*“, Rückmeldung aus Seminar 6 des Grundlagenmoduls: „*Die Methodenvielfalt, dem jeweiligen Inhalt angepasst, ist schlicht eindrucksvoll, wie Intellekt, Emotionen und Körper einbezogen wurden*“), die Varianz der Sozialformen für die Themenbearbeitungen, die den Themenstellungen je angemessen vorgeschlagen worden seien, dann ein wenig auch die Vielfalt der Sinnesansprache (Rückmeldung zu Seminar 1 des Grundlagenmoduls: „*Das Bedürfnis nach Bewegung und Sinnlichkeit und Humor war einbezogen*“, Rückmeldung zu Seminar 2 des Grundlagenmoduls: „*Der Einbezug aller Sinne ist immer dem Lehrziel angemessen*“, Rückmeldung zu Seminar 6 des Grundlagenmoduls: „*Abwechselnd wurden die Sinne zum Lernen beansprucht von intellektuellen Diskursen über Wahrnehmungssequenzen zu Handlungssequenzen*“ und Rückmeldung zum 2. Update-Seminar: „*Ich wurde als ganze Person angesprochen - intellektuell, sinnlich, praktisch*“) und die Anregung zur Kreation.

Multimethodisches lebendiges Lernen wirkte zudem anregend und repertoireerweiternd hinsichtlich der eigenen Vermittlungspraxis, deren Qualifizierung und Bereicherung für die Teilnehmenden Grundlagen-, mehr noch jedoch im Aufbaumodul wichtig ist (Rückmeldung in Bezug auf Seminar 1 des Grundlagenmoduls: „*Die methodische Gestaltung des Kurses hat meinen Bedürfnissen entsprochen, weil ich in ähnlicher Weise Fortbildung für MultiplikatorInnen anbieten will*“, Rückmeldungen in Bezug auf Seminar 2 des Aufbaumoduls: „*Das Angebot war bedarfs- und praxisorientiert, didaktisch anregend, wir wurden ernstgenommen mit unseren individuellen Interessen.*“, „*Methodisch gut, weil viel Praxisbezug möglich war*“). Die Themenzentrierung sicherte, dass dieser didaktische Fächer nicht zur selbstgefälligen Methodenshow verkomme.

In den Rückmeldegesprächen zum Ende des Grundmoduls wie in den Rückmeldebögen zu den Einzelseminaren würdigten mehrere TeilnehmerInnen die methodisch-didaktische Sorgfalt in der Seminargestaltung und die sorgsame Grundhaltung der Leitenden, die sie vor allem in einer hohen Aufmerksamkeit im Lernprozess ausgedrückt sahen und die Themenangeme-

senheit der didaktischen Settings, was die fachliche Expertise der Leitenden ausweise. Als besonders ertragreich für nachhaltiges Lernen wurden vielfach insbesondere reflektierte Rollenspiele eingeschätzt. Hinreichend eingestreute Bewegungen des Körpers auf der Vermittlungsstrecke seien vor allem deshalb unerlässlich, weil eine intellektuelle Konzentration nur so optimal herzustellen sei. Im didaktischen Stilprofil der Qualifizierung schätzten die Teilnehmenden zudem die Balance zwischen der herausfordernden Konfrontation durch vor allem genaues Nachfragen der Begründungen von Fachentscheidungen im professionellen Handeln von Seiten der Seminarleitung und der Akzeptanz der Verschiedenheit von individuellen Handlungsausprägungen und Gestaltungsideen professioneller sexualitätsbezogener Begleitung, Beratung und Erziehung im Sinne einer begründeten, bewussten Stilbildung jeweiliger Praxiswirklichkeiten. Produktive Irritation und Bestätigung in gelingender Handlungsplanung wurden so nicht als Wechselbad empfunden, sondern als lebendige Einheit des Widersprüchlichen im Bildungsprozess.

Von den Teilnehmenden verlangte und positiv bewertete Prozessorientierung in der Ausgestaltung der Lernprozesse in den Qualifizierungseinheiten ist jedoch kein Votum für Strukturarmut; im Gegenteil wurde vielfach die Strukturiertheit der Lernangebote gleichermaßen und in einem Atemzug positiv bewertet (Rückmeldung in Bezug zu Seminar 2 des Grundlagenmoduls: *„Strukturiert, gut geführt, transparent, prozessorientiert“*, Rückmeldung in Bezug zu Seminar 4 des Grundlagenmoduls: *„Sehr gut durchdacht und strukturiert“* oder: *„Weil ich sehr gefordert war durch die harte Strukturierung in den Beratungsübungen; dadurch war mir eine präzise Auswertung möglich“* oder parallel: *„Gute Struktur der Übungen und Abläufe“* bzw.: *„Methodik war prozessorientiert und handlungsbezogen“*). Strukturiertheit sollte nicht zerstückelte Fachwisseninputs zu Lasten von ganzheitlichen Verstehensvorgängen bedeuten (Rückmeldung in Bezug zu Seminar 5 des Grundlagenmoduls: *„Das Prozessorientierte ließ zu, dass ich Bilder und Assoziationen bei mir kommen lassen konnte, dafür bin ich dankbar“*), wie sie als herrschendes unrelativiertes Prinzip von Lehre sicherlich für Vermittlungsprozesse eher abträglich wirken kann (Rückmeldung in Bezug zu Seminar 1 des Aufbauomoduls: *„Es wurde ein breites Spektrum von methodischen Möglichkeiten angeboten, gleichzeitig gab es eine große Flexibilität für Umgestaltung bei Teilnehmenden-Bedarf oder Notwendigkeit von Seiten der Materie“* oder Rückmeldung in Bezug zu Seminar 6 des Grundlagenmoduls: *„Aufbau und Umgang mit der Stimmung der Gruppe im Einklang. Ich habe mich gut aufgehoben gefühlt“*).

Gerade angesichts des begrenzten Volumens der Seminarangebote war den Teilnehmenden die Möglichkeit zur Vertiefung der dort dargebotenen Inhalte durch Nacharbeit mit empfohlener Literatur oder ausgehändigten Fachtexten wichtig. Entsprechend positiv bewerteten sie die „gute Dokumentation von der Kursleitung“ (Rückmeldung zu Seminar 2 des Grundlagenmoduls), die Handouts der Fachleitungen (Rückmeldung zu den Seminaren 5 und des Grundlagenmoduls und zu Seminar 2 des Aufbaumoduls), und explizit die inhaltliche Vorbereitung der Seminareinheiten durch TeilnehmerInnen-Anschreiben mit Literaturangaben (Rückmeldungen zu den Seminaren 4 bis 6 des Grundlagenmoduls - z.B.: „Gut, dass Programm und Literatur vorab“ - und mehrfach zu Seminar 1 des Aufbaumoduls - z.B.: „Übersichtliche, informative Einladung, sorgfältige Vorbereitung und Einführung“).

Positiv wurde auch bewertet, dass auch innerhalb der begrenzten Seminarzeit eine Verbindung von Theorie und Praxis immer angestrebt wurde und dass es „viele Übungsmöglichkeiten“ (Rückmeldung zu Seminar 4 des Grundlagenmoduls) gab.

Die Teilnehmenden fühlten sich insgesamt sicher geführt; den Leitenden wurde „Rücksicht auf Intimschutz“ (Rückmeldung zu Seminar 2 des Grundlagenmoduls) attestiert, z.B. sei in Übungsphasen „bei persönlichem Stellen in Beratungssituationen Intimität gewahrt“ (Rückmeldung zu Seminar 4 des Grundlagenmoduls) worden.

Das Gesamtangebot sei „ausgezeichnet. Die Warming Ups sind für Erwachsene. Abwechslungsreich, sorgfältig durchdacht und eingeführt; den Themen entsprechend. Sehr sinnlich... gute theoretische Impulse“ (Rückmeldung zu Seminar 6 des Grundlagenmoduls). In dieselbe Richtung ging die Gesamtrückmeldung zu den Seminaren des Aufbaumoduls: „Gut konzipiert und dennoch flexibel und den Bedürfnissen der Gruppe angepasst. Kreative Methoden waren lustvoll und ergänzend“ (hier beispielhaft eine Rückmeldung zu Seminar 1 des Aufbaumoduls), „große Bereicherung, sehr viel Material; Anstöße erhalten“, „sehr zielgruppenadäquat“, „gute Mischung zwischen Plenum und Gruppe, Metaebene und Konkretem“ (alles Rückmeldungen zu Seminar 2 des Aufbaumoduls).

Verschiedene Gründe erscheinen möglich, warum in den Seminaren 3, 4 und 5 die Zufriedenheit mit dem methodischen Vorgehen nicht so hoch ausfiel wie in den anderen Seminarangeboten: Normale Gewöhnungsabsenkung des Enthusiasmus' der Teilnehmenden nach dem

Qualifizierungsbeginn, das Bildungs-„Schwarzbrot“ der Themendeklinaton, Qualitätsunterschiede zwischen den Leitungsteams. Spuren für eine etwas genauere Feststellung der Gründe ergeben sich aus den Beantwortung zur Evaluationsbogenkritikfrage in der Sparte der Beurteilung der Methodik *„Ich hätte mir gewünscht, dass in diesem Kurs vermehrt folgende Lehr- und Lernformen praktiziert würden: ...“* (auch in den besser bewerteten Seminaren).

Es sind vor allem drei Kritikblöcke:

- Zu knappe Zeitplanung innerhalb der Seminare und zu wenige Pausen zum sacken lassen mit der Schwierigkeit im Ergebnis eines zu gehetzten Programms, dass sich einige Teilnehmenden schwer taten, sich immer wieder auf neue Sozialformen einzulassen.
- Immer noch zu viel plenare Arbeit, wo Kleingruppenarbeit besser getan hätte, vor allem zu viel plenares Tun im klassischen Stil von vortragender Eingabe, plenarer Diskussion oder auswertenden Gesamtrunden, die den *„Wunsch nach produktiveren, flüssigeren, begeisternden, leichteren Formen“* der Vermittlung evozierten (Rückmeldung zu Seminar 4 des Grundlagenmoduls). Und:
- Mangelnde Leitungsführung, -initiative und -eingabe von praxisrelevanten Bezügen theoretischer Eingaben. In den Evaluationsbögen der vor allem bemängelten Seminare liest sich das so: *„Tempo erhöhen, mehr praktischer Bezug zur Arbeit und Infodichte“*, *„Mehr Rollenspielzeit, mehr konkrete Antworten auf konkrete Fragen aus der Praxis“*, *„Mehr Einbezug von Ressourcen“*, *„Mehr Praxisbezug und keine prozessorientierte Auseinandersetzung“* (alles Rückmeldungen zu Seminar 3 des Grundlagenmoduls), *„Mehr Führung und Impulse in der Plenumsdiskussion“*, *„Mehr Rollenspiele, mehr kritische Begleitung der Leitung bei Übungseinheiten“*, *„Weniger Plena“* (alles Rückmeldungen zu Seminar 4 des Grundlagenmoduls), *„Klarere inhaltliche Führung und Strukturierung“*, *„Mehr Struktur und Zeitmanagement“* (Rückmeldungen zu Seminar 5 des Grundlagenmoduls).

• Theorie und Praxis

Auffällig ist, dass sich vor allem die Aufbaumoduleteilnehmenden die Spezialqualifizierung als eine dezidiert praxisorientierte wünschten. Für einige Teilnehmende erwuchs aus der stärkeren Reflexionsorientierung des Grundlagenmoduls ein Bedarf an „praxisbezogener Vertiefung“, weshalb die die Qualifizierung begleitenden regionalen Lerngruppen als vor allem praxisnützlich positiv bewertet wurden.

Sicherlich auch aufgrund des eklatanten Mangels an kollegialen Austauschmöglichkeiten wurde das zusätzlich angebotene Supervisionsangebot von fünf Teilnehmenden angenommen. Im Gesamtteamtreffen vom Oktober 2001 wurde vereinbart, sich der antiken, müßigen Diskussion um das angemessene Verhältnis von Theorie und Praxis möglichst zu entziehen und im Theorieinteresse den Bedarf an Hilfen zur Praxisbewältigung zu identifizieren und die Teilnehmenden *„als bereits Professionelle anzusprechen, die ihre Praxis auf hohem Niveau mit fachwissenschaftlicher Unterfütterung reflektieren wollen“* (Protokoll des Gesamtteamtreffens vom 15.10.01). Damit verweigerte sich das Gesamtteam einer Interpretation des Wunsches nach Praxisrelevanz als theoriekritische Haltung. Keinesfalls sollte Praxisorientierung zur Theorielosigkeit führen, Theoriedebatte zur Praxisentfernung. Nicht nur im komplexen Seminar 6 des Grundlagenmoduls (mit den Themen „Normen, Werte, Orientierungen“, „Das andere Gesicht von Sexualität und „Sinne und Sinnlichkeit“) würdigten die Teilnehmenden den Zusammenhang von theoretischen Diskursen und Praxisreflexion, wo in der schriftlichen Auswertung als besonders wertvoll 4 mal die dort verhandelten Fallbeispiele, 4 mal der Wertestreit anhand eines Wertekonfliktes und 5 mal „Theorie/Referate“ benannt wurden.

- Selbstreflexion

In den Rückmeldungen der Qualifizierungsteilnehmenden ist keine Spur der Kritik an übersteigter, unangemessener Selbstreflexion zu finden. Vielmehr unterstreichen wiederkehrende Bemerkungen in den Auswertungsbögen zu allen Qualifizierungsteilen die Bedeutung der Ansicht des Eigenen für die Professionalisierung sexualitätsbezogenen Tuns in institutionellen Kontexten psycho-sozialer Hilfen. Die kontinuierliche Versicherung „Was vermag ich, was weiß ich, was will ich erreichen?“ trägt nach Meinung der Teilnehmenden zur schärferen Wahrnehmung eigener Grenzen und Potenzen bei. Sukzessive Klärung und Weiterentwicklung im professionellen Handeln sei die Folge.

Die Teilnehmenden bescheinigten der Fachleitung ein gutes Gespür für die notwendige Balance im Umgang mit der eigenen Biografie: *„Intime Räume muss man betreten, um etwas zu bewegen“*, *„Durch Grenzsetzungen ergeben sich Möglichkeiten“*. Biografische Selbstreflexion sei eine *„intensive und erkenntnisreiche Arbeit“*, die *„durch kleine Gruppen“* ermöglicht

werde. Biografische Arbeit sei immer „Herausforderung“, weshalb „Achtsamkeit wichtig“ sei, um Erfolge zu erzielen (alles Rückmeldungen zum Biografie-Thema des Seminars 2 des Grundlagenmoduls. So ist auch im Auswertungsprotokoll zum Seminar 6 des Grundlagenmoduls zu lesen: „Die Mischung aus Selbsterfahrung, -reflexion und pädagogischer Umsetzungsarbeit sowohl bezüglich Sinnlichkeit als auch ihrer Kehrseite, nämlich den Gefühlen von Peinlichkeit, Scham und Ekel fand sehr viel Zustimmung“. Exemplarisch für diese Zustimmung kann auch die Äußerung in einem der Abschlussgespräche zum Grundlagenmodul stehen, in dem die ganzheitliche Wirkung einer zur Selbstreflexion herausfordernden Qualifizierung deutlich wird:

“Diese anderthalb Jahre waren für mich wirklich eine Bereicherung. Nicht nur beruflich, sondern auch persönlich war es eine Chance, ein Zuwachs. Es verändert sich viel in mir. Für mich kam die Ausbildung genau zum richtigen Zeitpunkt, ich konnte vieles eins zu eins umsetzen. Sie eröffnete mir Ausblicke für die Hebammentätigkeit. Bisher habe ich Sexualität nur im Zusammenhang mit der Nachgeburtszeit behandelt, jetzt ist sie allgemein ein Thema für mich.“

- Feedback

Da die Qualifizierung als Pilotprojekt Feedback zu vielen Aspekten herausforderte und die Teilnehmenden ständig zur Rückmeldung aufgerufen waren, entstand bei ihnen latenter Widerstand ob der Häufigkeit er sich wiederholenden Auswertungsbitten in oft standardisierter, also sich wiederholender Form. Möglicherweise ist der bei den Teilnehmenden entstandene leichte Widerwille gegenüber dieser ständigen Anfrage ein Grund, weshalb die Auswertungsbögen nicht immer intensiv genutzt wurden. Durch die Mahnung der Kursleitungen, Unmut, womöglich sogar Widerstand jedenfalls nicht in falschen Angaben zum Ausdruck zu bringen, konnte die Nützlichkeit der Fragebogenrückmeldung wahrscheinlich erhalten werden. Sicherlich ist festzuhalten, dass ein Übermaß an Rückmeldeanforderung tendenziell kontraproduktiv wirkt.

In Erfahrung eines ausführlichen persönlichen Feedbacks zur Einschätzung der Qualifikation der einzelnen Teilnehmenden von Seiten der Fachleitung zum Ende des Grundlagenmoduls

wurde mehrfach angeregt, solches Feedback auch schon zwischendurch zu geben, z.B. zur Hälfte des Grundlagenmoduls.

- Zeitliche Gestaltung

Geblockte Qualifizierungsangebote erfordern im Vergleich zu wöchentlich aufeinander folgenden Studienangeboten intensivere Vorbereitung und Nacharbeit der Seminarthemen - so meldeten einige Teilnehmende im Rückblick auf das Grundlagenmodul zurück (Die im folgenden dieses Inhaltsabschnitts Zitierungen stammen alle, wenn nicht anders ausgewiesen, aus der schriftlichen Gesamtrückmeldung zum Grundlagenmodul). Geblockte Angebote stehen zudem in der Gefahr, als strukturarm erlebt zu werden, wenn Prozessbeachtung als ein Gütekriterium gilt. Teilnehmende wollen dann „konzentriertes Arbeiten“ und „keine Spielchen“. Wenn ein geblocktes Qualifizierungsangebot strukturiert, konzentriert und mit Vor- und Nachbereitungsaufgaben gut begleitet ist, wird es als intensiver wahrgenommen als die herkömmlichen Studienangebote - so jedenfalls bezogen auf das NDK „Sexualität in Pädagogik und Beratung“.

Die Teilnehmenden hielten das Gesamtvolumen der Qualifizierung für angemessen.

War der Zeitrahmen von anderthalb Jahren für den ganzen Kurs angemessen?

Angemessen	18
Nicht angemessen	0

Wahrscheinlich wäre ein kompakteres Angebot von einem Jahr für viele der berufstätigen Teilnehmenden nicht zu organisieren gewesen, obwohl der Abstand zwischen den Seminarveranstaltungen von einigen als zu groß bezeichnet wurde („Hätte auch in 1 Jahr sein können - dichter, „Angemessen, obwohl zum Teil weit auseinander (näher zusammen wäre es für mich schwieriger zu planen gewesen)“), was sich relativiert durch die für eine hinreichende

Vor- und Nachbereitung notwendige Arbeitszeit, die durch die angebotene Zeitstruktur besser gegeben war:

„Die Pausen geben Luft für die Literatur“, „Literatur und Skripte können so besser verarbeitet werden“, „Die zeitliche Belastung war so gut verteilt“, „Angemessen; habe diesbezüglich meine Meinung geändert“, „Gerade die Länge der Weiterbildung macht sie so attraktiv ... Ich kann auf dem Weg bleiben“.

War die Anzahl von 6 Seminarblöcken (4 einfache und 2 doppelte) angemessen?

Angemessen	17
Nicht angemessen	1

Es wurde zudem zurückgemeldet, dass die Themen der Kompaktdoppelblocks nicht beliebig austauschbar sind (*„Die langen Seminarsequenzen sollten den Thematiken entsprechend ausgesucht zusammengestellt bleiben“*) und vielleicht ein bisschen mehr Platz in der Gesamtqualifizierung Zugewinn gebracht hätte (*„Lieber 8 Seminarblöcke“*).

Auch die kompakten Themendoppelangebote in Form fünftägiger Veranstaltungen wurden von den Teilnehmenden laut ihrer Rückmeldungen zum Grundmodul als eher positiv wahrgenommen:

„Die beiden doppelten Blocks waren sehr intensiv“, „Die längeren Blöcke waren zwar anstrengend, ließen aber eine Vertiefung zu. Ich konnte mich gut auf das Thema und die Gruppe einlassen“, „Ich fand die 5 Tage-Blöcke zwar anstrengend aber auch ergiebiger, vor allem, weil es sich um biografische Sequenzen handelte“, „Intensive Zeit; doch für die Themen sehr passend ausgewählt“

statt - wie vom Fachteam befürchtet - als gepresst und überfordernd.

War die Einplanung von zwei langen Seminarblöcken mit 5 Tagen Dauer angemessen?

Angemessen	16
Nicht angemessen	1

Die Motivation zur Mitarbeit konnte gehalten werden; entscheidend für eine gelingende Veranstaltung war wohl einerseits die angemessene Komposition der Themen:

“Da der erste Block (NWO) in seiner Mischung aus Selbsterfahrung, Wertestreit, fachlicher Vertiefung durch das Referat und praktischer Anwendung, war ein guter Boden geschaffen für sowohl offene Auseinandersetzung in Gruppen oder Plena, etwa im Zusammenhang mit der Bewertung von Aggression im Kontext von Sexualität (DAG) als auch für eine gründliche Beschäftigung mit der eigenen Praxis, etwa zum Umgang mit Scham oder Sinnlichkeit“ (Auswertungsprotokoll zu Seminar 6 des Grundlagenmoduls),

andererseits Internatsunterbringung in einem lernförderlichen und Ruhe ermöglichendem Tätigkeitshaus (*„Die Wahl der Häuser muss sorgfältig geplant sein. Es darf nicht die HSA sein“, „Fand ich gut; die Seminare an der HSA hingegen fand ich räumlich eher mühsam und unpassend“*)

Auch die Positionierung der beiden langen Seminarsequenzen im Gesamtangebot wurde von den Grundlagenmodulteilnehmenden als angemessen beurteilt (*„Gut für Gruppenfindung: 1 eher anfangs, 1 am Schluss haben sehr zum Thema gepasst“*)

Ist die zeitliche Lage dieser beiden langen Blöcke als 2. und 5. Block angemessen?

Angemessen	18
Nicht angemessen	0

Sicherlich sind Nachdiplomstudienangebote mit Rücksicht auf Berufstätige und Familienversorgende vor allem an Wochenenden anzubieten:

„An den Wochenenden. Lässt sich so besser mit der Arbeit vereinbaren; die Organisation der Kinderbetreuung ist ebenfalls einfacher“, „Für berufsbegleitende Absolventen wichtig, dass die Qualifikation vor allem an Wochenenden stattfindet.“, „An den Wochenenden. Ist zwar anstrengend, macht aber eine Teilnahme als Familien- und Berufsfrau überhaupt erst möglich“,

wobei eine zumutbare Mischung mit Wochentagbelegungen möglich ist (*„Für mich war die Mischung gut so: Es wäre schwierig für mich, nebst der Arbeit die Weiterbildungstage unter der Woche zu planen. Doch die zwei langen Blocks sind so gut planbar gewesen“, „Diese Mischform fand ich gut!“*)

<i>Sollen die Seminarblöcke bevorzugt ...</i>	
... unter der Woche stattfinden?	6
... an den Wochenenden stattfinden?	12

Bereits nach den Erfahrungen mit dem Grundlagenmodul, deutlicher jedoch nach den ersten beiden zeitgestressten Aufbaumodulesequenzen diskutiert das Fachteam, ob - zumindest - eine hinreichende sexualitätsbezogene Spezialqualifizierung mit dem vorgegebenen Stundenvolumen zu erreichen ist. Eine „leichte“, quasi versteckte Verlängerung des Qualifikationsvolumens ist ja schon durch geplante Zusatzveranstaltungen vom Auftraggeber in Erwägung gezogen worden. Das Fachteam jedenfalls ist entschieden, eine Volumenvergrößerung in die Fachdiskussion einzubringen. In den Rückmeldungen der Teilnehmenden zu den Seminaren des Grundlagenmoduls wurde oft die „gute Zeitstruktur“ gelobt und gewürdigt, dass die vorgegebenen Arbeitszeiten im großen und ganzen eingehalten wurden. Das hat sich in der Rückmeldung der Teilnehmenden zu den beiden Seminaren des Aufbaumoduls deutlich verändert. In den Rückmeldebögen zu beiden Aufbaumoduleseminaren wurde mehrfach „mehr Zeit“ reklamiert“, „mehr Pausen“, das „Einhalten der Zeitstruktur“ angemahnt und „Stress im Programm“ kritisch festgestellt.

- Veranstaltungsorte

Die Tagungsbedingungen waren den Teilnehmenden wichtig. Vor allem zum Veranstaltungsort der Qualifizierungsblöcke äußerten sie sich immer wieder. Häufig wurden die Räumlichkeiten der HSA als ungeeignet empfunden: Neonlicht, Kopfschmerz erzeugende Ausdünstungen der Inneneinrichtung, fehlende Rückzugsmöglichkeiten, Sterilität waren die hauptsächlichen Kritikpunkte. Der Wunsch, in einer Bildungsstätte die Seminare veranstaltet zu bekommen, war nahezu einhellig, vielfach auch damit begründet, dass die Inhalte nicht gut in einem Schulhaus vermittelt werden können und die inhaltliche Qualität der gemeinsamen Arbeit leide. Entsprechend waren die Rückmeldungen zur Kursorganisation im Zusammenhang der Seminare 2 und 6 besonders positiv, die in der Hertensteiner Bildungsstätte „Stella Matutina“ stattfanden, im Verhältnis dazu gab es nur wenige mit der Kursorganisation sehr Zufriedene bei den Seminaren 3-5 und den beiden Update-Seminaren, die in der HSA stattfanden und im ersten Seminar des Grundlagenmoduls, das in einem Bildungshaus stattfand, das nach Ansicht der Teilnehmenden ein ungünstiges Preis-Leistungsverhältnis aufwies.

Wie sind Sie mit der Organisation des Kurses zufrieden?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	teils, teils	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Seminar 1 GLM	5	9	4	1	0
Seminar 2 GLM	14	4	0	0	0
Seminar 3 GLM	2	8	3	2	0
Seminar 4 GLM	4	9	1	0	0
Seminar 5 GLM	4	4	2	0	0
Seminar 6 GLM	16	2	0	0	0

Update 1	4	6	9	1	0
Update 2	2	7	8	1	0

Seminar 1 ABM	9	9	2	0	0
Seminar 2 ABM	9	11	4	1	0

Im Detail hier einige Rückmeldungen zur Organisationszufriedenheit aus den Rückmeldebögen, zuerst zu den Seminaren, die in der HSA stattfanden, beginnend mit Seminar 3 des Grundlagenmoduls:

drei mal: *„Räumlichkeiten der HSA sind für die Inhalte und Methoden nicht ausreichend“*, zwei mal: *„Räumlichkeiten sind nicht sinnlich, passen nicht zum Thema, gemeinsame Übernachtung sinnvoll“*, *„Räume karg und eng, wenig Rückzugsmöglichkeiten“*, sieben mal: *„Geschlossene Türen am Sonntag ärgerlich“*, *„Räumlichkeiten und Atmosphäre in der Schule kleinlich“*, *„Nicht behinderungsgerecht“*, drei mal: *„Schulatmosphäre negativ“* und drei mal: *„Lieber Kurshaus“* (alles Rückmeldungen zu Seminar 3 Grundlagenmodul).

Zu Seminar 4 waren die Rückmeldungen ähnlich:

drei mal: *„Lieber Kurshaus“*, zwei mal: *„Rückzugsmöglichkeiten steril, trostlos“*, *„Schlechte Lichtverhältnisse in den Räumen, Intensität und Qualität des Seminars in Kurshaus verbessert“*, zwei mal: *„Stimmung und Energie durch Räumlichkeiten gedrückt“* und: *„Räumlichkeiten für dieses Thema nicht geeignet“* (alles Rückmeldungen zu Seminar 4 Grundlagenmodul).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden die örtlichen Bedingungen auch in Seminar 5 ähnlich beurteilten wie in den beiden Seminarblöcken zuvor, wiewohl, wahrscheinlich, um sich nicht zu wiederholen, nur noch zwei explizite Bemerkungen zum Veranstaltungsort gemacht wurden: *„Lieber Kurshaus“* und *„Kursräume wenig sinnlich“* (beides Rückmeldungen zu Seminar 5 Grundlagenmodul). Die Rückmeldungen der zweiten Gruppe, die in der HSA im Qualifizierungszusammenhang Seminare besuchte, der so genannten QuereinsteigerInnen, fielen ähnlich kritisch aus:

zwei mal: *„Baugifte“*, vier mal: *„Schlechtes Licht“*, dreizehn mal: *„Kalt, vor allem am Sonntag“*, zwei mal: *„Cafeteria geschlossen“*, *„Zu formelle Räume für dieses Thema“* (Alles Rückmeldungen zum 1. Update-Seminar) und zehn mal: *„Die Räume sind schulzimmerartig, kalt und unpersönlich, unfreundlich, unangenehm“*, zwei mal: *„Neonlicht ermüdet“* usw. (Rückmeldungen zum 2. Update-Seminar).

In der Rubrik „Positiv ist mir vor allem aufgefallen (z.B. Organisation/Administration, Kursräume)“ in den Rückmeldebögen wurde entsprechend der Veranstaltungsort der Seminare 2 und 6 im Detail wie folgt beurteilt:

Neun mal: „*Super Haus, gute Atmosphäre*“, drei mal: „*Das Haus hat eine sehr gute Atmosphäre, Küche, Räumlichkeiten und Preis- Leistungsverhältnis. Ideal*“, „*Ort vortrefflich gewählt*“, „*Ort und Ablauf optimal - hat sich auf die Gruppe ausgewirkt*“ (alles Rückmeldungen zu Seminar 2 des Grundlagenmoduls). Vier mal: „*Angenehmes Kurshaus*“, vier mal: „*Ideal, bestes Bildungshaus*“, drei mal: „*Schöner und stimmungsvoller Plenarsaal*“, zwei mal: „*Intimität geschützt, Rückzugsmöglichkeiten*“, „*Gutes Essen, aufmerksame Dienstleistung, großzügig*“, „*Ganze Anlage ist optimal, Kursleitung hat die Räume sinnlich-anregend gestaltet*“, „*Einfache und angenehme Zimmer, gute Küche mit ruhigem Personal*“, „*Gute Organisation, tolle Kursräume, gutes Essen*“ (alles Rückmeldungen zu Seminar 6 des Grundlagenmoduls).

Dass die Fachleitung sich in Reaktion auf die Kritik der HSA-Räumlichkeiten in Seminar 3 für das Seminar 4 des Grundlagenmoduls um Verbesserung der Arbeitsbedingungen innerhalb der Hochschule gekümmert hat, wurde entsprechend gewürdigt: Der Ort der Veranstaltung sei „*den Umständen entsprechend gut*“, gut sei auch der „*große Raum mit Holzfußboden*“ (vier Nennungen), die „*hellen Räume*“ wurden ebenfalls als positiv bewertet.

Die beiden Aufbaumoduleseminare fanden in größeren Bildungshäusern statt. Auch hier ergibt sich ein vergleichbares Bild. Die Örtlichkeiten sind den Teilnehmenden wichtig, zu denen vor allem rückgemeldet wurde, wenn nach Organisationszufriedenheit gefragt wurde: Vier mal: „*Angenehmer Kursort*“, zwei mal: „*Schönes Kurszentrum*“, zwei mal: „*Kursräume angenehm*“, „*Gutes Essen, schöne Zimmer, gute Kursräume*“, wenn auch drei mal „*Lieber kleinere Häuser*“ gewünscht wurden (alles Rückmeldungen zu Kurs 1 des Aufbaumoduls). Immerhin noch drei mal wurden zum 2. Aufbaumoduleseminar die „*guten Kursräume*“ erwähnt.

Wahrscheinlich hat sich die Zufriedenheit mit den Kursorten auch auf die Zufriedenheit mit dem gesamten Seminarangebot ausgewirkt. Im Auswertungsprotokoll des 6. Seminars des Grundlagenmoduls wird das angedeutet:

„Viele TeilnehmerInnen teilten die Erfahrungen langjähriger sexualitätsbezogener Bildungsarbeit, wonach sich eine sinnliche Umgebung, wie sie in besonderem Maße im Stella Matutina gegeben ist, sehr positiv auf die Arbeitsatmosphäre auswirkt. Im Umkehrschluss heißt das, dass es die vorhergehenden TeamerInnen mit den Bedingungen der HSA deutlich schwerer hatten“

Noch im Zusammenhang der Gesamtauswertung des Grundlagenmoduls betonten einige Teilnehmende in den Abschlussgesprächen und in der plenaren Auswertung die Bedeutung einer angemessenen Lernumgebung für die Qualität des Lernens nachdrücklich.

- Heterogenität der Teilnehmendengruppe

In der Konzeption des Nachdiplomkurses wurde davon ausgegangen, dass die Heterogenität entwickelter Persönlichkeiten in der Lerngruppe mit vielfältigen (Berufs)biografien und also auch sicherlich differierenden persönlichen, beruflichen, fachlichen Motiven der Qualifizierungsteilnahme vor allem positiv auf den Lernprozess wirkt, jedoch gleichzeitig die Zusammenarbeit in einer festen Gruppe über den Gesamtzeitraum der Qualifizierung (vor allem im Grundlagenmodul, modifiziert und eingeschränkt auch im Aufbaumodul) für den Lernerfolg nicht nur zuträglich, sondern wahrscheinlich auch bedingend ist, um die Erfahrungsschätze der Mitteilnehmenden mitzubekommen und sich selbst auf den Qualifizierungsprozess Stück für Stück tiefer einzulassen, was die Bedingungen für das Funktionieren eines kollegialen Forums ist. Gleichzeitig besteht immer die Gefahr zu großer Divergenzen in heterogenen Gruppen, die das Voneinander Lernen erschweren. Aus diesem Grunde wurden die Teilnehmenden des Grundlagenmoduls entsprechend befragt.

Wie bewerten Sie die Durchmischung der Kursgruppe (Professionen, Ausbildungshintergrund/-stand, etc.)?

sehr förderlich	förderlich	teils, teils	eher nicht förderlich	hinderlich
5	9	4	1	0

Die Teilnehmenden des Grundlagenmoduls bewerteten die Heterogenität der Lerngruppe also weitgehend positiv. Erläuternde Einzelaussagen in den Auswertungsbögen zur Gesamteinschätzung des Grundlagenmoduls waren:

„Ich wurde so auch mit anderen Blickwinkeln konfrontiert. Ich hatte auch die Chance, mich in Neuem auszuprobieren und neue Seiten an mir zu entdecken“, „Ich habe die unterschiedlichen Hintergründe und Berufsgruppen und Persönlichkeiten als bereichernd erlebt“, „Dürfte auch breiter sein; Ideal wäre allerdings Hälfte Frauen und Hälfte Männer“, „Fand ich toll und befruchtend. Wertvolle ergänzende Informationen aus den verschiedenen Berufsfeldern zu den offiziellen Infos - ist auch im Austausch in den Kleingruppen sehr zum Tragen gekommen, wobei wohl Sexualpädagogik und Sexualberatung mehr zum Zug kam als die Behinderensexualität“, „Frauenübermaß schlägt sich auf die Themenbearbeitung nieder. Spezifische Art von Männlichkeit da, bestimmte andere Formen von Männlichkeit sind auf der Beratenenseite nicht vertreten“.

Einmal wurden „zu große Niveau - und Wissensunterschiede“ bedauert.

- **Fachleitung**

Das Fachleitungsteam des ISP wurde nach Qualifikation und Qualifikationsvielfalt zusammengestellt; zudem sollten durch die Gesamtteamgröße von 6 langjährig in Fortbildungsleitung erfahrenen Personen und durch verschiedene Leitungspaarkonstellationen unterschiedliche Leitungsprofile vorgestellt und erfahrbar gemacht werden. Der Wechsel der Personen sollte für die Gruppe pfleglich geschehen, so dass zu Beginn der Qualifizierung immer eine bekannte mit einer neuen Leitungsperson ein Team bildete. Dieses System wurde in Gesamtauswertung zu Ende des Grundlagenmoduls den Teilnehmenden zur Bewertung gegeben.

War die Zahl von 6 Teamerinnen und Teamern Ihrer Meinung nach angemessen?

zu wenig	gerade richtig	zu viel
7	9	0

Die Meinungen zu diesem Konzept waren geteilt; während 9 Teilnehmende einverstanden waren:

„Ich finde, es geht nicht um die Diskussion er Anzahl, sondern wie die Wechsel sind; es war gut, dass immer einE TeamerIn da war, welcheR am letzten Seminar war“, „Mir hat es sehr gut gefallen, verschiedene Personen in dieser Funktion zu erleben“, „Ich habe die Vielfalt geschätzt“, „Mit manchen arbeitet man schließlich lieber, mit anderen weniger gerne“,

waren es 7 Personen zu wenig TeamerInnen. Das muss unerklärt bleiben, da sich in den ausführenden Bemerkungen der Fragebögen der Gesamtrückmeldung zum Grundlagenmodul lediglich die Haltung zeigte, dass auch weniger eingesetzte TeamerInnen eine angemessene Qualifizierung gestaltet hätten:

„Der Wechsel hat immer wieder einen Neueinstieg gebracht. Das war eher schwierig“, „Schön wäre aber auch eine konstante Begleitung“, „Nebst fester Ansprechperson finde ich es sehr wichtig, andere Fachleute hinzuzuziehen. Vier hätten gereicht, wenn möglich noch zwei aus der Schweiz, um die Landeskultur zu vertreten“, „Die 6 TeamerInnen kennen zu lernen, in ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten, war einerseits bereichernd, mir fehlte dennoch manchmal der tragende Bogen“, „Der Gruppenprozess konnte zuwenig im Auge behalten werden“, „Es war wie eine zusätzliche Anforderung. Weniger wäre vermutlich mehr; nur: welche wünschte ich mir dann?“, „Der Wechsel zwischen den TeamerInnen war etwas schwierig. Mehr Konstanz wäre gut“.

Ähnlich geteilt war die Einschätzung der Form des TeamerInnenwechsels und die der Notwendigkeit eines festen Ansprechpartners im Gesamtteam.

War die Form des Wechsels der Teamerinnen und Teamer Ihrer Meinung nach angemessen?	
angemessen	6
nicht angemessen	12

In den schriftlichen Gesamtrückmeldungen zum Grundlagenmodul finden sich folgende Erläuterungen:

„Es verging Zeit, bis sich die „Neuen“ bekannt gemacht haben“, „Ich hatte das Gefühl, sie waren jeweils gut informiert über das Vergangene, die Wünsche und die Kritik der Gruppe“, „Angemessen; jedoch nicht dort, wo Fragen ungeklärt blieben und der Teamer/die Teamerin in der nächsten Sequenz nicht mehr mit dabei waren“, „Ich merkte schon, wer sehr gut zusammenarbeitete. Es gab Unterschiede“, „Der ständiger Wechsel von Personal und Häusern ist zuviel“, „Die Übergänge haben gut geklappt, die neuen Teamerinnen waren jeweils gut informiert“

<i>Halten Sie es für notwendig, dass die Gruppe eine dauerhafte Ansprechperson im Team hat?</i>	<i>Oder lassen sich alle anstehenden Fragen mit den wechselnden TeamerInnen klären?</i>
10	6

„Wenn die Gruppe der Teamerinnen so gut zusammenarbeitet, wie ich es erlebt habe, sehe ich keine Probleme“, „Eine Begleitperson für die gesamte Ausbildung wäre eventuell sinnvoller“, „Ich fände es wichtig, dass die Qualifizierung an ein oder zwei Personen festgemacht ist, die nicht immer anwesend sein müssten - Wechsel ist auch gut - aber so eine Art personalisierte Verantwortlichkeit repräsentieren, Bezugspersonen sind“.

Zur Kursleitung waren die Rückmeldungen auch jeweils zu den Seminarveranstaltungen zahlreich; da diese Rückmeldungen für die didaktische Auswertung und für didaktische Konsequenzen Auswirkungen haben (können), seien sie hier zusammengestellt.

„Fachkompetenz“ der Leitenden wurde explizit und wiederholt anerkannt (zehn mal rückgemeldet aus Seminar 1, einmal aus Seminar 2 des Grundlagenmoduls, fünf mal aus Seminar 4, zwei mal aus Seminar 5, fünf mal aus dem 1. Update-Seminar, neun mal aus dem 2. Update-Seminar“, drei mal aus Seminar 1 des Aufbaumoduls), eine insgesamt *„sehr gute fachliche Gestaltung und Leitung“* (Rückmeldung aus Seminar 2 des Grundlagenmoduls) festgestellt. Rückblickend auf Seminar 3 des Grundlagenmoduls wurde ihr dezidiert zweimal *„sehr hohe*

methodische und didaktische Kompetenz“ attestiert, sie sei „*gut dokumentiert und gut vorbereitet*“ (auch aus Seminar 4 des Grundlagenmoduls rückgemeldet). Überhaupt sei *“Teamteaching gut*“ (was auch zwei mal in Rückblick auf Seminar 5 des Grundlagenmoduls angemerkt wurde). Die Zusammenarbeit im Team wurde ebenfalls wahrgenommen und gewürdigt (Aus Seminar 4 des Grundlagenmoduls: *„Gleichberechtigt und sich gegenseitig unterstützend geleitet“*, aus Seminar 5: *„Kongruente Leitung und sehr gute Zusammenarbeit“*, *„Gutes, überzeugendes Team“*, *„Ausgewogen“*, *„Partnerschaftliche Zusammenarbeit“*, aus dem 1. Kurs des Aufbaumoduls: *„Team ergänzt sich“*. Drei mal wurde auch erwähnt, dass *„geschlechtsspezifisches Vorbildlernen möglich“* sei.) Die Leitenden seien *„gute Typen“*, *„sympathisch“* und *„flexibel“* (zwei Nennungen). Drei mal wurde aus Seminar 2 des Aufbaumoduls zur Leitungsqualität rückgemeldet: *„Menschlich und fachlich sehr kompetente Kursleitung, die uns sehr viel bietet“*.

Es bestand *„Vertrauen in Wissen und Erfahrung der Leitung“* (Rückmeldung zu Seminar 4 des Grundlagenmoduls). Sie sei *„spannend“*, *„kompetent“*, *„modellhaft“*, *„humorvoll“* und präsentiere *„spielerische Umsetzungsformen“* (Alles Rückmeldungen zu Seminar 5 des Grundlagenmoduls), sie biete eine *„sinnlich gestaltete Atmosphäre auf allen Ebenen“*, die Seminarkonzeption sei *„gut rhythmisiert“*, *„sehr differenziert und vernetzt im ganzheitlichen Vorgehen, was eine Auseinandersetzung auf der persönlichen und fachlichen Ebene ermöglichte“* oder: *„Sehr gute intensive qualifizierte Anleitung, die Lernen auf vielen Ebenen ermöglicht“*, Selbstreflexion und Theorie seien *„methodisch gut abgestimmt. Die Methoden sind den Möglichkeiten der Gruppe angepasst. Methoden können übernommen werden“*. Stil der Leitungsteams sei ein *„klare, sehr subtile Vorbereitung. Struktur und Weite. Tiefe und Entspannung in den Angeboten“* (Rückmeldungen aus verschiedenen Seminaren des Grundlagen- und Aufbaumoduls). Er sei *„freundlich“* und *„herzlich“* (Rückmeldungen aus Seminar 1 des Aufbaumoduls) oder *„liebevoll“* (Rückmeldung aus Seminar 2 des Aufbaumoduls). Die Mischung aus Klarheit, Herausforderung und *„freundlicher Begleitung“* wurde mehrfach positiv bewertet (Rückmeldung aus Seminar 4 des Grundlagenmoduls: *„Annehmend, gut ist das kritische, nachhakende Nachfragen“*, *„Umsichtig und vorsichtig mit der Gruppe umgegangen“*; Rückmeldung aus Seminar 1 des Aufbaumoduls: *„Gut aufgehoben bei der Leitung“*; Rückmeldungen aus Seminar 2 des Aufbaumoduls: *„Ernstgenommen gefühlt. Durchdacht, flexibel; klar und gute Inputs zu den einzelnen Sequenzen“*, *„Genieße die präzise Sprache, die wohlwollende, unterstützende Haltung der beiden Kursleitenden“*).

Diese insgesamt fast ausnahmslos positive Rückmeldung zur Fachleitung, nahezu unabhängig von den konkreten Leitungspersonen, bestätigt sicherlich die Entscheidung der HSA, mit der Qualifizierung ein Institut mit ausgewiesenem Profil zu betrauen und das Fachinstitut in der Auswahl des Kollegiums insgesamt und in der Zusammenstellung der Teams für die einzelnen Bildungssequenzen.

- Schriftliche Abschlussarbeit

Als Qualifikationsnachweis im Grundlagenmodul wurde von allen Teilnehmenden verlangt, dass sie eine sexualitätsbezogene Praxissequenz dokumentieren und auswerten sollten (vgl. Auswertungsraster im Anhang 2). Einige Teilnehmende hatten mit dieser Aufgabe Probleme, da sie solch schriftliches Arbeiten nicht gewohnt waren und nur mit großen Mühen dieser Aufgabe gerecht werden konnten. Aus diesen Erfahrungen ergab sich eine Diskussion über den Sinn dieser Aufgabenstellung im Kontext des Grundlagenmoduls im Fachleitungsteam und bei den Hochschulverantwortlichen mit dem Ergebnis, dass für den zweiten Durchgang des Grundlagenmoduls diese Arbeitsverpflichtung nicht mehr gestellt wird, statt dessen ein Kolloquium das Grundlagenmodul prüfungsadäquat beschließt und die Praxisarbeit wahrscheinlich im Verlauf des Aufbaumoduls den Teilnehmenden zur Aufgabe gestellt werden soll.

Die Grundlagenmodulteilnehmenden hatten sich alle der Aufgabe gestellt, einer schriftliche Praxisreflexion gemäß den anleitenden Vorgaben zu fertigen. Die Mühen in der Bewältigung dieser Aufgabe waren aber für einige so groß, dass die Belastung in keiner Relation zum möglichen Ertrag stand, vor allem bei denen, die aufgrund einer als ungenügend beurteilten Arbeit eine Nacharbeit zu leisten hatten. Trotz großer Anstrengungen stellten auch diese Nacharbeiten nur in sehr geringem Maße eine qualitative Verbesserung der Gesamtarbeit dar. In den Einzelrückmeldungsgesprächen zu Ende des Grundlagenmoduls drückten sich zu diesem Thema zwei Teilnehmende z.B. so aus: *„Im Zusammenhang mit der Abschlussarbeit stand/stehe ich zwischen Traurigkeit und Explosion“* oder: *„Wegen der Arbeit hätte ich beinahe zwei- bis dreimal aufgegeben“*. Obwohl beständig angeleitet und gerade bei erklärten Schwierigkeiten durch MentorInnen intensiv begleitet, obwohl die Verbesserungsanforderungen bei ungenügender Qualität der Arbeit intensiv erklärt wurden und Assistenz bei der Nacharbeit angeboten wurde, wurde der Prozess der Erstellung der Abschlussarbeit als ungenügend be-

gleitet gefühlt. In der Gesamtrückmeldung zum Grundlagenmodul ergaben sich zur Frage „Gibt es Änderungen, die aus deiner Sicht ganz wichtig wären? Welche?“ vor allem Bemerkungen zur schriftlichen Praxisarbeit:

„Ich weiß nicht, ob die schriftliche Arbeit angemessen ist oder nicht. Es waren vorgängig keine Bewertungskriterien bekannt, was bei mir Unsicherheit auslöste“, „Die Art der Kursarbeit; ist es der richtige Zeitpunkt, um eine solche Arbeit zu machen?“, „Bessere Begleitung in der Arbeitsdokumentation; Beurteilungspunkte sollten vorher transparent sein“, „Begleitung der Arbeitsdokumentation“, „Die Arbeitsdokumentation hatte ein zu großes Gewicht. Ich konnte bei KollegInnen, die einen Teil wiederholen mussten, eine große Verunsicherung wahrnehmen. Sie hätten wohl mehr Begleitung gebraucht. Ich könnte mir auch eine konkrete Hilfestellung vorstellen, z.B. in Form einer Einzelberatung“, „Die ganze Sache mit der Hausarbeit betreffend Inhalt, Kriterien und Art des Feedbacks“, „Abschlussarbeit in dieser Form und mit diesen Schwerpunkten überdenken“, „Die schriftliche Arbeit war schlecht terminiert mindestens zum Teil ... Wie ernst werden da Erwachsene genommen? Es muss klar sein, was qualifiziert wird! = Raster im voraus. Ich wünsche, dass lernpsychologische Erkenntnisse einbezogen werden - gerade von Hochschulen. Hochschulen sollen nicht der Profilierungssucht unterliegen!“

Diese Kritik am Prozess der Praxisarbeitsfertigung und an der Aufgabenstellung selbst ist so massiv, dass eine Prüfung und Veränderungserwägung, wie sie oben schon geschildert wurde, sicher erforderlich ist.

3. Grundlagenqualifikation, Spezialisierungsqualifikationen, Schlüsselqualifikationen

Während beim ersten Bilanzierungsfeld „Zufriedenheit der Qualifizierungsteilnehmenden“ vor allem die Rückmeldungen der Teilnehmenden darzustellen waren, beim zweiten Bilanzierungsfeld „Grundkonzeption, Struktur, Organisation“ immer noch die Teilnehmendenrückmeldungen besonders bedeutsam waren, jedoch die Auswertungen im ISP-Fachteam gemeinsam mit den Hochschulverantwortlichen und der schweizerischen Fachbegleitungsgruppe zunehmendes Gewicht für die Bilanzierung gewinnen mussten, so ergibt sich die Bilanzierung zum Thema der konzeptionell erklärten Qualifizierungsziele ausschließlich aus den nachbereitenden Auswertungen des ISP-Fachteams. Diese Auswertung geschah wesentlich zum Ende

des Jahres 2002 in zwei von insgesamt vier resumierenden und Perspektiven planenden Teamgesprächen, an denen ich selbst teilnahm. Diese Bilanzierungen ergaben:

Im wesentlichen konnten die in den Konzeptionen formulierten Qualifizierungsziele (vgl. Kapitel 3.2) erreicht werden. Einschränkend muss konstatiert werden, dass die Konzeption - wie alle beauftragten Konzeptionierungen ihrer Art - praxisvorgängig Zielbestimmungen ausladender formulierte, als praktisch zu erreichen waren. Vor allem wurde den Qualifizierungsteilnehmenden ermöglicht, Grundlagenwissen für professionelles sexualitätsbezogenes Handeln zu erwerben. Die professionell sexualitätsbezogene Qualifikation der AbsolventInnen des Grundlagenmoduls ist deutlich stabiler gebildet als das, was die QuereinsteigerInnen aus ihrer langjährigen allgemeinen, nur unter anderem sexualitätsbezogenen Beratungs- und Erziehungspraxis an Qualifikation mitbrachten - bei gleichzeitig tendenziell überhöhter Selbsteinschätzung hinsichtlich dieser sexualitätsbezogenen professionellen Qualifikation.

Sehr viele der Qualifizierungsteilnehmenden - ob aus dem Grundlagenmodul oder QuereinsteigerInnen - brachten jedoch aufgrund der entfalteten Weiterbildungskultur in der schweizerischen Sozialen Arbeit durch ihre Teilnahme an zahlreichen Zusatzqualifikationsgängen und/oder Langzeitweiterbildungen im Verlauf ihres bisherigen Berufslebens ein vielfältiges ausgeprägtes Fundament an Schlüsselqualifikationen mit. Ein im Vergleich zu deutschen Weiterbildungsgruppen ähnlicher Zusammensetzung hohes allgemeines Bildungsniveau in Bezug auf sozialarbeiterische Professionalität enthält jedoch auch potentiell, unterlegt mit der inneren Haltung höflicher Zurückhaltung, zwei Nachteile: Sich einerseits allzu leicht auch als sexualitätsbezogen qualifiziert zu wähnen und zweitens, sich in übertriebenem Respekt vor der Fachlichkeit anderer nicht mehr in fachliche Auseinandersetzungen miteinander zu begeben, was eine wichtige Voraussetzung optimalen Lernens darstellt.

Dass im Aufbaumodul wichtige Handlungsfeldgruppen praxisorientiert und voneinander lernend spezialqualifiziert werden, ist deshalb ein angemessenes und nun erstbewährtes System: Handlungsfeldübergreifende Themen der sexualitätsbezogenen Begleitung werden dort in Kontakt der beiden großen Handlungsfelder Erziehung und Beratung erschlossen. Als ein wichtiges Problem der Aufbauqualifizierung zeigt sich aber das zu geringe Volumen des konzipierten Zeitbudgets, mit dem Ergebnis eines Gefühls von Gehetztsein und eines Übermaßes an „qualifizierter Ausklammerung“ wichtiger Fortbildungsfelder. Auch durch eine systematische Stützung der Seminararbeit durch vorbereitende und begleitende Text-, Selbstreflexions-

und Gruppenarbeiten als Hausaufgaben, mit denen dann vertiefend im Seminar gearbeitet werden kann, ist diese Zeitenge nicht auszugleichen.

Die konzeptionelle Dreiheit von Theoriearbeit, Selbstversicherung und Praxisansicht mit dem inneren Schwerpunkt auf die Bildung von Reflexionskompetenz kann als angemessen und durch die Rückmeldungen der Studierenden bestätigt angesehen werden. Die Kritik der Teilnehmenden wurde immer bei den Seminarangeboten stärker, wo eine der drei Qualifizierungsaspekte schwächer berücksichtigt wurde als die anderen. Die so häufig positiv gewürdigte „Vielfalt“ wurde von Teilnehmendenseite eben auch angemahnt, wenn zeitweise Vereinfachungen im inhaltlichen oder methodischen Bereich stattfanden oder drohten: In den stark selbstreflexiv und handlungspraxisbezogenen Bildungssequenzen des Grundlagensmoduls zu „Sexualitätsbezogener professioneller Kommunikation und Interaktion“ und zu „Sexuellen Identitäten und Orientierungen“ verlangten die Teilnehmenden mehr Leitendeneingaben zu den fachwissenschaftlichen Erkenntnissen der Themenbereiche auf aktuellem Niveau. Im theoretischen Bereich gab es entsprechend Zuspruch zu den aktuellen Diskursbeschreibungen (z.B. Queer-Theorie, Alltagsmanagement der Geschlechter). Vielfalt in der methodischen Gestaltung der Seminare ist nicht nur bloße didaktische Degenfechtereie, sondern ermöglicht sinnvoll die inhaltliche Aspektpalette abzubilden und in den je gewünschten und angemessenen Dimensionen fühlend und denkführend wahrzunehmen. Manchmal wurde der Wunsch nach Deklination von Fachaussagen und Handlungsorientierungen gemäß der Lebensvielfalt der jeweiligen Klientel im Seminarzusammenhang geäußert, meist jedoch mit der Konsequenz der Selbstverpflichtung zur individuellen anwendenden Weiterarbeit mit den Qualifizierungsangeboten. Es war wichtig, gegenüber den Qualifizierungsteilnehmenden die Bedeutung des handelnden Ichs der sexualitätsbezogen professionell handelnden Person nicht nur theoretisch und mit dem Ziel schneller Vorschläge für angemessenes Agieren darzustellen, sondern ihnen die Mühe aufzugeben, die Eigenartigkeiten, die sich professionellen Handlungsempfehlungen entgegen stellen, nicht nur wahrzunehmen, sondern auch deren (temporärer) Widerständigkeit gegen glatte Handlungsempfehlungen Platz und Zeit einzuräumen:

“Die Gruppe kann auf der Metaebene gut arbeiten; Professionalisierungsaspekte debattieren sie leicht und geübt. Auf dieser Ebene müssen die Team die Gruppe nicht besonders fordern und entwickeln. Wir empfehlen dagegen, in Zukunft eher Aufträge zu geben, die es ihnen ermöglicht, differenzierter anzuschauen, was sich hinter den schnellen einverständigen Begriffen an Ungeklärtem, Sperrigem, Offenem verbirgt, das genauerer Ansicht und Bearbeitung

bedarf, ohne schon zu wissen, was richtig und was falsch ist“ (Protokoll der Auswertung des Seminars „Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion“).

Nicht nur der kontinuierliche nachdrückliche Hinweis auf die Notwendigkeit konkreter, ernsthafter, „wahrhaftiger“, möglicherweise das Selbstbild als professionell hochgebildete Person irritierende Selbstreflexion für qualitative Nachhaltigkeit sexualitätsbezogener Beratung und erzieherischer Begleitung war nötig, um die schlüsselqualitative Wertigkeit eines solchen Habitus' zu vermitteln. Der Selbstwahrnehmung als gebildeter professioneller Persönlichkeit stand zudem an mancher Stelle ein Defizit an konkreten Detailkenntnissen im Bereich „Körper und Sexualitäten“ entgegen:

„In den Beratungsrollenspielen zu Fragen der Körper- und Sexualaufklärung zeigte sich, dass das Sprechen über die ‚hardfacts‘ mit Hemmungen verbunden und z.T. erstaunliches Nichtwissen geprägt war, während die Beziehungsebene meistens sehr einfühlsam und professionell gestaltet wurde“ (Protokoll der Auswertung des Seminars „Körper- und Sexualaufklärung“).

Wie immer sexualitätsbezogene Qualifizierung von Schlüsselqualifikationen begleitet oder unterlegt sein mag - das Leitungsteam formulierte in einem seiner Zwischenbilanzierungsgespräche als Erkenntnis aus dem bisherigen Pilotverlauf, dass das Training von sexualitätsbezogener professioneller Kommunikation und von Selbstreflexion als sexualitätsbezogen professionell HandelndeR von Qualifizierungsabschnitt zu Qualifizierungsabschnitt, sicherlich konkret von Grundmodul- zu Aufbaumodulangeboten seminarimmanent quasi spiralförmig stetig weitergeführt werden muss.

Gleichwohl bleibt bislang noch unklar, wie viel welcher sexualitätsunabhängiger Schlüsselqualifikation für sexualitätsbezogenes professionelles Handeln vorausgesetzt werden muss, bzw. parallel gebildet werden sollte; immer wieder entstand bei den Qualifizierungsteilnehmenden der Wunsch nach z.B. genauerer „*Ansicht nonverbaler Kommunikationsprozesse*“ (im Seminar „Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion“), dessen Entstehung plausibel ist, dessen Erfüllung jedoch nicht in einem Nachdiplomstudiengang „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ organisiert werden kann (vgl. dazu auch den Abschnitt „Qualitätskriterium Verschränkung von fachlicher Qualifizierung mit der Ausbildung bedeutender korrespondierender Handlungsmodalitäten“ in Kap. 2.3.3).

Immerhin gelang eine stärkende Selbstreflexion der Qualifizierungsteilnehmenden, in der die Entwicklungsnotwendigkeiten nicht verdeckt wurden. In den Einzelgesprächen zwischen Qualifizierungsleitung und Teilnehmenden zum Zweck der Gesamtrückschau auf das Grundlagenmodul wurde mehrfach eine „*konstruktive Verunsicherung*“ geschildert, die die Irritation für sicher gehaltener Wissensbestände oder Glaubensanteile durch den Einblick in die Vielfalt des Möglichen hervorbrachte. Gleichzeitig wuchs die innere Sicherheit: „*Ich bin jetzt mutiger geworden, mich auf Ungewisses einzulassen*“ - was in dieser Kombination sicher nicht nur eine sexualitätsbezogene Haltungsqualität im Rang einer Schlüsselkompetenz darstellt (vgl. auch die Ausführungen zum Abschnitt „Qualitätskriterium Ermöglichung von Persönlichkeitslernen“ in Kap. 2.3.3).

Das Team stellt für sich fest, dass die Qualität des Bildungsangebotes sich jedenfalls immer dann verbessert, je weniger aus der Blickrichtung nur einer Wissenschaftsdisziplin auf die sexuellen Themen geschaut wird. Während die Multidisziplinarität teamintern bewusst durch die TeamerInnengrundqualifikationen in den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Biologie hergestellt - und damit die Ansichtsweisen der Disziplinen auf den Gegenstand der Sexualität relativiert wurde -, war es sowohl das Anliegen eines Teils des Leitungsteams, die soziologischen Aspekte des Themas Sexualität besonders zu würdigen (Geschlechtergeschichte, Etymologie), als das relative Fehlen des „soziologischen Blicks“ in Teilen mancher Seminarangebote zu Kritik herausforderte (vgl. zum Thema den Abschnitt „Qualitätskriterium Interdisziplinarität“ in Kap. 2.3.3).

Schließlich fordert das Gesamtprojekt einer Qualifikation „Sexualität in Pädagogik und Beratung“, im Auge zu behalten und prozessbegleitend zu diskutieren, wie mit der Suggestion einer eigenständiger professionellen Identität als „SexualitätsbegleiterIn“ umzugehen ist, die durch die gebotene zertifizierte Qualifizierung verstärkt wird. Während sich in der Selbstdefinition der in einem zentralen Lebensbereich handelnden Person die „Schlüsselbedeutung“ von Sexualität in Biografien umso mehr vergrößern kann, je vielfältiger und umfangreicher die professionelle Qualifizierung wird, desto größer wird die Kluft zur relativen Bedeutung dieses Professionssegments im Berufskaleidoskop der Sozialen Arbeit. Vielleicht hilft solch eine Relativierung des Themas durch die real existierende Professionsrealität und -hierarchie, die

Ansprüche an die Qualifizierungsdimensionen eines hochschulverorteten Nachdiplomstudienganges „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ auch zu relativieren.

4. Schweizer Besonderheiten

Gegenüber den Teilnehmenden sexualpädagogischer Qualifizierungsgänge in Deutschland weisen die TeilnehmerInnen des Luzerner Nachdiplomstudiums „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ einen deutlich vielfältiger qualifizierten beruflichen Werdegang auf, mit vergleichsweise signifikant höherem Qualifizierungsbemühen nach der Grundqualifikation. Zudem sind „UmsteigerInnen“ innerhalb der Felder Sozialer Arbeit wie auch die beruflichen Qualifikationen außerhalb des Bereichs der Sozialen Arbeit deutlich häufiger in der Luzerner Qualifizierungsgruppe vorfindlich als in den vergleichbaren sexualpädagogischen langzeitlichen Zusatzqualifikationen in der BRD. Dieses deutlich „buntere“, heterogene Qualifikationsbild wirkte im Verlauf der Luzerner Qualifizierung als Bereicherung, andererseits waren große Unterschiede in der Befähigung zu wissenschaftlichem Denken und im Interesse an solchem Denken zu berücksichtigen, sehr verschiedene Lerngeschichten und Lerninteressen. Insgesamt war das Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten und die Ausbildung zu solchem Denken eher hoch, im klassischen Sinne „hochschuladäquat“. Das Interesse an anderen Wissensbeständen als den originär pädagogischen war zudem bei einer großen Anzahl der Grundlagen- und Aufbaumoduleteilnehmenden wie bei den „QuereinsteigerInnen“ vergleichsweise hoch. All diese Einschätzungen sind zwar im Leitungsteam unstrittig, jedoch fehlt zu einer Etikettierung als schweizerische Besonderheit die Erfahrung mit mindestens je einer zweiten Qualifizierungsgruppe in den verschiedenen Qualifikationskategorien.

Ungewohnt war den Schweizer Qualifizierungsteilnehmenden nach eigenem Bekunden die im Qualifizierungsgang vom Leitungsteam vorgeführte Feedbackkultur, die - auch aus anderen Erfahrungen mit von Deutschen geleiteten Fortbildungen - als besonders ausgeprägt bezeichnet wurde, ohne durch diese Bemerkung Kritik an entsprechender Übertreibung versteckt formulieren zu wollen.

Nicht ganz einfach in der Interpretation war für das ISP-Leitungsteam eine kulturelle Mischung von Toleranzbereitschaft und Höflichkeit in den Umgangsformen, gemischt mit einem Verständnis von Professionalität, dass möglichst unabhängig vom persönlich Eigenartigem in

beruflichen Handlungssettings agiert werden sollte - ein (positiver) Begriff von Streitkultur musste erst gebildet werden.

5. Zur Weiterentwicklung des Angebots: Bedarfe, Perspektiven

In den Zwischenbilanzierungsgesprächen des ISP-Teams mit den Projektverantwortlichen von HSA und hsl Luzern auf Grund der bisherigen Zusammenarbeit, der Auswertung der Evaluationsbögen, der Seminar- und Gesamtrückmeldungen der Qualifizierungsteilnehmenden wie den schriftlichen Seminauswertungen und -berichten der Seminarleitungen ergeben sich folgende Bedarfe und Perspektiven für ein sexualitätsbezogenes Nachdiplomstudium an der HSA Luzern:

Ein zweiter Grundlagenkurs beginnt zum Jahresende 2002 mit 22 Teilnehmenden, für einen dritten Durchgang liegen ohne Werbungsaktivitäten schon 15 Anmeldungen im November 2002 vor. Der Bedarf an einer sexualitätsbezogenen Hochschulqualifizierung im Nachdiplomstudium ist somit von Seiten der KundInnen weiter vorhanden.

Das Qualifizierungsangebot zielt ab auf die in allgemeiner psychologischer Beratung in Beratungsstellen, vor allem hier die in der Schwangerenberatung Tätigen, und auf in pädagogischen Handlungsfeldern Tätigen. Konkretere Handlungsfelder, für die die Qualifizierung inkl. der Erwägung aufbauender Spezialqualifizierungsangebote nützlich erscheint - in der Zusammenschau von konzeptioneller Bestimmung (vgl. Kap. 3.2) und realem Zuspruch -, sind die Gesundheitsberufe, vor allem die Frauengesundheit, dort besonders die Geburtsbegleitung, die Behindertenhilfe, die außerschulische Jugendarbeit, die AIDS-Hilfe, die schulische Erziehung, die Erzieherinnenausbildung und die Betagtenhilfe. Am wenigsten zielgerichtet sind vom vorliegenden Angebot bislang die Schullehrenden angesprochen. Ein auf die Bedingungen, Stimmung und Bedarfe der LehrerInnen zugeschnittene Qualifizierung ist zu konzeptionieren; ob jedoch die HSA (allein) für solch ein Angebot der angemessene Träger sein wird, ist zweifelhaft.

Die Anerkennung und Etablierung des Handlungsfeldes professioneller sexualitätsbezogener Begleitung im Kontext Sozialer Arbeit in der deutschsprachigen Schweiz verbessert sich. Das führende Schweizer Bildungsinstitut für schulische Lehrkräfte Pestalozzianum arbeitet an der

Konzeptionierung eines Qualifizierungsangebots für LehrerInnen, an der HSA wird die weitere Etablierung des sexualitätsbezogenen professionellen Qualifizierungsangebotes intern diskutiert, die zuständigen Fachverbände der deutschsprachigen Schweiz beginnen die Diskussion um die Berufsanerkennung sexualitätsbezogener Professionalität, eine fachbezogene Kooperation mit Hochschuleinrichtungen in der welschen Schweiz entwickelt sich. Unterstützend für diese Vorhaben wirkt sicherlich die Volksabstimmung für die Fristenlösung vom Juni 2002 und die in der Folge gesellschaftlich angeforderte infrastrukturelle Stabilisierung und Verbesserung des Beratungsangebots im Kontext von Familienplanung und Schwangerschaftsbegleitung. Das Bundesamt für Gesundheit hat zudem zum Jahresende 2002 die AIDS-Infodocu beauftragt, ein schweizerisches Leitbild „sexual health“ zu formulieren. Berufsbildfixierung und Titelschutzerwägung werden zu Aufgaben der Fachverbände in der nahen Zukunft.

Hochschulintern werden für den dritten Durchgang des Grundlagenmoduls zwei schweizerische Fachleute als zukünftige TeamerInnen der HSA-Qualifizierung im ISP-Fachleitungsteam ausgebildet. Das ISP ist für die nächsten Jahre mit der Durchführung und Weiterentwicklung des Qualifizierungsangebots weiterbetreut. Das Angebot des Aufbaukurses wird auf Grund der bisherigen Erfahrungen in einem möglichen zweiten Durchgang höchstwahrscheinlich quantitativ erweitert werden müssen. Wie die weiteren Qualifizierungsangebote modifiziert werden, entscheiden die zukünftigen Fachgespräche zwischen ISP-Fachleitungsteam und HSA-Fachleitung.

Gegenüber der interessierten Öffentlichkeit wird das Bildungsangebot in seinem Verlauf und in seiner Entwicklung in vielfältiger, multimedialer und personalkommunikativer Weise präsentiert und beworben werden müssen.

4. Die Lehren für sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung

Der Nachdiplomstudiengang „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern ist ein Projekt in Entwicklung. Auch die im folgenden entfalteten Lehren für sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung haben deshalb den Charakter einer Zwischenbilanz. Da der Luzerner Studiengang jedoch neben den Merseburger Studienmöglichkeiten (vgl. Kap. 1.4) das bedeutendste sexualitätsbezogene Qualifizierungsangebot an deutschsprachigen Hochschulen in 2002 ist, stellt er in der jungen Geschichte sexualpädagogischer Hochschulqualifizierung eine wichtige Weiterentwicklung dar. Nach dem Kieler Modellprojekt „Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung“ von 1994 bis 1997 und mit den fast 15-jährigen sexualpädagogischen Fortbildungserfahrungen des Instituts für Sexualpädagogik ist in und mit dem Luzerner Studienangebot erprobend weitergedacht worden, wie sexualitätsbezogene Aus- und Weiterbildung aufeinander bezogen werden können - entsprechend den Bedarfen und Notwendigkeiten, sexualpädagogische Kompetenz und auf Sexualität bezogene Beratungskompetenz - ebenfalls im Bezug aufeinander - zu qualifizieren.

Ein Vorteil des Luzerner Projektes ist, dass es von dem Anspruch entlastet war, ein für klassische universitäre Studienbedingungen passendes Curriculum entwickeln zu müssen, das auch noch in seiner „weichen“ Variante eines Vorschlags für eine sexualpädagogische Studiumskonzeption oder für ein „Rahmencurriculum“ wegen seines Leitanspruchs den Widerstand schon der an sexualpädagogischen Hochschulstudiumsangeboten interessierten Hochschullehrenden hervorgerufen hat (vgl. Herrath 1998a, S.265f.). Auch das Bemühen der Kieler Projektarbeit, das Besondere „grundständiger“ sexualitätsbezogener Ausbildung trennend von Langzeitweiterbildungsangeboten zu beweisen behinderte die Luzerner Qualifikationskonzeptionierung nicht, da die Fachdiskussion um Lernen und Lehren in der reflexiven Moderne endlich erlaubte, die zwanghafte Trennung von Aus- und Weiterbildung nicht weiter aufrecht erhalten zu müssen. Da im Gegensatz zur Kieler Projektarbeit mit dem Luzerner Projekt die Transferfähigkeit des entwickelten und erprobten Studienganges in andere Hochschulsettings - zu mindest auf Konzeptionsebene - nicht hergeleitet und behauptet werden muss, kann diese Arbeit wo möglich ein wirksamerer Beitrag für das Nachdenken über sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung sein, ist sie doch, frei von Bemächtigungsinteressen, modifikationsoffen, ja -anregend, als besondere Erfahrung schließlich lehrreicher für differente Bedingungen hochschulischen Lernens. Denn sie ist, auch im Gegensatz zur 94er Konzeptionsarbeit von Hunfeld und Wrede - „Sexualpädagogik und Hochschulausbildung. Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpäda-

gogik“ - ohne Herrschaftsimpuls im didaktischen Diskurs. Als kritikwürdiges, bislang insgesamt gelungenes Beispiel für sexualitätsbezogene Hochschulqualifizierung ist das Luzerner Projekt selbst Verwirklichung der Verbesserung sexualitätsbezogener Studienangebote. Es muss sich nicht bescheiden mit dem Einklagen von Kapazitäten gegenüber einem undeutlich konturierten Entscheidungsträgerkonsortium, das doch eher verknappt und einspart als, überzeugt von einer guten Idee, Ressourcen eröffnet, Bedingungen verbessert und geldwerte Kontingente in Aussicht stellt.

Das Luzerner Projekt ist nicht nur Beispiel für die Verwirklichung sexualitätsbezogener Hochschulqualifizierung. Es ist auch, da es - im Unterschied zum Kieler Modellprojekt - auf Dauer angelegt ist, eine reale Möglichkeit für an sexualitätsbezogener Qualifizierung Interessierte, eine hochschulzertifizierte Langzeitqualifikation zu belegen. Im Zuge der sich entwickelnden Europäisierung - nicht nur - des Hochschullernens können nicht nur SchweizerInnen mit der Teilnahme an der berufsbegleitenden Langzeitfortbildung des ISP seit Jahren sexualpädagogische Grundqualifizierung erwerben, sondern auch Deutsche können sich in Luzern - wie im ersten Durchgang des Grundlagenmoduls schon geschehen - für eine (auch) sexualitätsbezogene Tätigkeit in den Zusammenhängen Sozialer Arbeit in Deutschland anerkannt Zusatzqualifizieren.

Im Folgenden werden die Lehren aus dem Projektverlauf bis 2002 in neun fokussierenden Themengruppen zusammengestellt:

1. Zur Konstruktion
2. Zu den Themen
3. Qualität, Niveau, Kompetenzen
4. Theorie und Praxis
5. Zur Zusammenführung von Pädagogik und Beratung
6. Sexualpädagogik im Verhältnis zu Gesundheitsförderung, Prävention, sozialer Arbeit
7. Zielgruppen und Handlungsfelder
8. HSA und ISP - Ausbildung und Weiterbildung
9. Schweiz und BRD - Internationalität

4.1 Zur Konstruktion

Die konstruktive Weiterentwicklung für hochschulverortete sexualitätsbezogene Qualifizierung im Luzerner Nachdiplomstudiengang gegenüber dem Kieler Modellprojekt besteht darin, dass Unflexibilitäten und Vereinseitigungen mehr vermieden werden konnten. Im Kieler Modellprojekt war auftragsgemäß für die Konstruktionsarbeiten an einem solchen Bildungsangebot notwendig, das traditionelle universitäre Lehrsetting als gesetzte Bedingung für die Konzeptionsentwicklung mit zu berücksichtigen. Eine schließlich eben doch recht traditionell curricular gedachte Rahmenkonzeption war zu entwickeln - mit den Nuancierungen Theorievorlesung, Großgruppenveranstaltungen und den allein vom räumlichen Angebot beschränkten Möglichkeiten des Einsatzes von Methoden lebendigen Lernens. Bei allen Bemühungen um Beweglichkeit und Würdigung der Vielfalt auf der Seite der Lernenden, der Lehrenden, des Themas und eines sinnvollen Methodeneinsatzes blieben Begrenzungen, die erst durch die Entwicklung der allgemeinen Debatte um die Verbesserung hochschulischen Lernens überschritten werden konnten. Immerhin wurde im Kieler Projekt die Notwendigkeit solchen Weiterkommens als „hochschuldidaktische Herausforderung“ in der Perspektivenbeschreibung schon klar formuliert:

“Die Implementation von Sexualpädagogik ist jedoch nicht nur durch ökonomische Ressourcenknappheit erschwert, sondern auch dadurch, dass die Disziplin selbst klassische Hochschuldidaktik mit ihren Defiziten konfrontiert. Sexualpädagogik gehört immer noch zu den Themen, die mit den klassischen Inhalten und hochschuldidaktischen Methoden der wissenschaftlichen Ausbildungsstätten konfliktieren. Entsprechende Ausbildungsanteile, die Handlungskompetenz vermitteln sollen, kommen an Multidisziplinarität, selbstreflexiven Anteilen und Praxiselementen nicht vorbei. Alle drei Prinzipien gehören nicht zu den Stärken bisher praktizierter Hochschuldidaktik“ (Herrath 1998, S.266).

In der Darstellung der Lehren für die Konstruktion von Qualifizierungskonzeptionen für sexualitätsbezogene Professionalität im Hochschulkontext soll hier nicht der Fehler gemacht werden, die Darstellung der Beschränkungen bisheriger Bemühungen zu übertreiben und die dazu gekommenen Erkenntnisse als gänzlich neue und zu Ende gedachte zu verklären. Vielmehr ergeben sich im Fortschritt eines weiteren großen hochschulverorteten sexualitätsbezogenen Qualifizierungsprojektes Hinweise, die in der weiter zu führenden, keineswegs auf di-

daktische Aspekte zu begrenzenden Diskussion um angemessene Konstruktion bedeutsam sind:

1. Verzahnung von Aus- und Fortbildung

Das Bemühen um eine strikte Grenzziehung zwischen Ausbildung und Weiterbildung wird immer mehr zur akademistischen Übung, die an den Bedarfen der Bildungsinteressierten, an den Notwendigkeiten lebenslangen Lernens, an den beruflichen Realitäten und den Professionalisierungsverläufen in den Handlungsfeldern Sozialer Arbeit vorbeigeht. Das Luzerner Projekt zeigt, dass - zum Beispiel - „Grundständigkeit“ als qualitative Kategorie keineswegs nur in klassischen Ausbildungssystemen hergestellt werden kann und die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Qualifizierungsinteressierten keine zu ignorierende Kategorie für die Konstruktion von Qualifizierungsangeboten sein darf. Sexualitätsbezogene Qualifizierung für erzieherische und beraterische Handlungsfelder ist auch in dem Volumen des Luzerner Angebots Ausbildung zu nennen, wenn es - zum Beispiel - auf einem Bachelor-Studiengang Sozialarbeit aufgebaut oder - zum Beispiel - als Wahlpflichtmodul in ein universitäres Diplompädagogikstudiums eingebaut ist. Als berufsbegleitende Weiterbildung ist sexualitätsbezogene professionelle Qualifizierung als Hochschulbildungsangebot zu denken, das ein Hochschulstudium voraussetzt. Die Fachhochschule Merseburg macht beides; ob es bedarfsangemessen ist, einen Masterstudiengang für sexualitätsbezogene professionelle Qualifizierung anzubieten - wie es die Fachhochschule Merseburg schon tut - oder ein Nachdiplomstudium „Sexualität“ anzubieten - wie des in der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern diskutiert wird - muss abgewartet werden. Mit nicht konsekutiv ausgelegten Master-Studiengängen wird ja das Ziel verfolgt, Studierende mit ersten berufsqualifizierenden Abschlüssen aus mitunter sehr unterschiedlichen anderen Studiengängen zu einer ergänzenden Berufsqualifikation zu führen. Der Studienaufbau und die zu vermittelnden Lehrinhalte können hier schließlich erst dann festgelegt werden, wenn klar ist, welche Vorkenntnisse StudieninteressentInnen mitbringen und auf welche Berufsfelder die jeweiligen Studiengänge vornehmlich vorbereiten sollen – wofür in der Schweiz und in Luzern eventuell andere Entscheidungen sinnvoll sind als in Deutschland und in Kiel oder Merseburg. In Anbetracht der kurzen Studiendauer sollte sorgfältig geprüft werden, welche fachlichen, methodischen und überfachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu einer Berufsqualifikation führen, welche Ergänzungen aus anderen Studienkontexten beigezogen werden können und welche Kenntnisse und Fähigkeiten deziert den Charakter sexualitätsbezogener Fachlichkeit tragen sollen. Entscheidend für den Er-

folg insbesondere der Bachelor-Studiengänge wird immer sein, ob die Qualifikation für eine angeforderte berufliche Tätigkeit erreicht wird, weniger die Frage, an welcher Hochschulart der Studiengang angeboten wird. Um die Berufsqualifikation für einen Bachelor-Studiengang gewährleisten zu können, müssen sowohl anwendungs- als auch forschungs-basierte Inhalte vermittelt werden. Deshalb wird es zwischen den stärker forschungsbasierten Angeboten der Universitäten und den stärker anwendungsbasierten Angeboten der Fachhochschulen einen mehr oder weniger großen Bereich an Überlappungen bei den Inhalten der Bachelor-Module geben.

Jedenfalls macht die Verzahnung von Ausbildung - unabhängig von deren Formierung als Bachelor, Master oder, z.B., Diplompädagogikstudium - und Weiterbildung ebenso praktischen wie fachlichen Sinn - auf dem Terrain und in der Hoheit hochschulischen Bildungsangebots. Da das Thema „Sexualität“ bisher in erzieherischen und beraterischen Ausbildungen fahrlässig wenig Berücksichtigung im Kanon der unverzichtbaren Bildungsthemen für professionelles Handeln bekam, wäre zudem sowohl für in Ausbildung befindliche wie abgeschlossen ausgebildete Mediziner (Kinderärzte), Juristen (Jugendrichter) und (Human-) Biologen ein angemessen konzentriertes sexualitätsbezogenes Qualifizierungsangebot an Hochschulen hilfreich und erforderlich, wie es bisher vom Kieler Modellprojekt schon projektiv vorgeschlagen und bislang aus Gründen der Schwerpunktsetzung und der Begrenztheit der Kapazitäten weder in Merseburg noch in Luzern probiert wurde.

2. Bachelor- und Masterstudiengänge?

Nach den bisherigen Erfahrungen im Luzerner Projekt ist das metamodulare Angebot eines Grundlagensegments und eines aufbauenden Spezialisierungsangebotes nützlich, bedarfsgemessen und fachlich abgrenzbar (vgl. Kap 2.3.1 und 2.3.2). Studiengänge sollten von der gewünschten Gesamtqualifikation her aufgebaut werden, was eine bedarfsgerechte Entscheidung für ein entsprechendes Angebot von Hochschuleseite voraussetzt. Gestufte Studiengänge wie der in Rede stehende sollten in sich geschlossene Studienprogramme mit jeweils auch voneinander differenzierten Lehrinhalten sein, wobei jeder Studiengang zu einem eigenständigen, berufsqualifizierenden Abschluss mit einer jeweils spezifischen Gesamtqualifikation führt. Im Bachelor-Studiengang soll eine grundständige, wissenschaftliche Qualifikation mit Spezialisierungsmöglichkeit als exemplarische Vertiefung erreicht werden, während in conse-

kutiven Master-Studiengängen eine weitergehende Spezialisierung oder eine interdisziplinäre Weiterbildung angestrebt wird. Wichtig ist dabei, dass das Absolvieren des Grundlangebotes - wahrscheinlich als Bachelorbestandteil oder, eingedenk der noch ausstehenden Diskussion um ein qualifikationssicherndes Volumen, ein Bacheloräquivalent - eigenständigen ausgewiesene Relevanz behält und nicht durch die Kombination mit dem Spezialisierungsangebot erst „richtig“ qualifikationswert wird und quasi „Master-Weihen“ erhält. Die Erfahrungen mit den langjährig berufserfahrenen ErzieherInnen und BeraterInnen, die nur am Rande ihrer Alltagspraxis sexualitätsbezogene Fachlichkeit zur Grundlage ihres Handelns machen konnten, zeigen, dass die Beschäftigung mit den zentralen Fachthemen des Grundlagenmoduls einer aufbauenden handlungsfeldbezogenen Spezialisierung, wie sie im Aufbaumodul angeboten wird, prinzipiell vorlaufen sollten. Ein sehr kleinvolumiges Update ist dann nicht hinreichend, wenn, wie meist, sexualitätsbezogene Professionalisierung in der individuellen Ausbildungs- und Berufskarriere kaum gebildet wurde. Sollten zukünftig spezialisierte Fachkräfte im Handlungsfeld „sexual health“ gebraucht werden, ist die Teilnahme an Grund- und Aufbauangebot ein sinnvoller Professionalisierungsgrad. Für die Ausrüstung mit grundlegender sexualitätsbezogener professioneller Fachlichkeit in Kontexten von Erziehung und Beratung ist ein Grundlagenstudium hinreichend, bei individueller Entscheidung für eine sexualitätsbezogene Spezialqualifizierung ist das Aufbaumodul ein attraktives Angebot. Die Unterschiedlichkeit der Angebote ist hinreichend dargelegt und begründet worden. Es wird sich im zukünftigen Zuspruch zu den Angeboten und in der Akzeptanz und Würdigung der Handlungsfelder und Anstellungsträger zeigen, ob diese Differenzierung auch arbeitsfeldstrukturell tauglich ist und sich in ihrer Wertigkeit anerkannt ausweisen kann. Es ist zu viel Bewegung in den grundsätzlichen und konkreten Studiengangskonstruktionsexperimenten, als dass eine Prognose seriös zu treffen wäre. Schon allein die Verhältnisse von Alltagskompetenzen, Schlüssel- und Spezialqualifikationen sind hochschulbildungskonstruktiv in einem Formierungsprozess, der Flexibilität als Wesensmerkmal behalten soll und hoffentlich wird. Diese für eine nicht nur proklamierte, sondern gelebte Würdigung der Vielfalt in pluralisierter Gesellschaft wünschenswerte Entwicklungs- und Prozessoffenheit ist nicht zu verwechseln mit Orientierungsschwäche. Konstruktionen können nur flexibel fach- und menschengerecht modifiziert werden, wenn Lehrende, Lernende und andere dezidiert mit der Aufgabe der Konstruktion betraute Fachleute gut „im Stoff stehen“. Im Luzerner Projekt garantiert fachfundierte Flexibilität die in der Leitungsgruppe verwirklichte Multidisziplinarität mit. Konsens bestand zwischen den Fachverantwortlichen von HSA und hsl und der ISP-Fachleitung darin, dass die mancherorts zunehmende Tendenz zur Zerstückelung von Lerninhalten in Kleinmo-

dule, die in unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen belegt werden, nicht zu begrüßen ist, weil sie kein kontinuierliches Lernen und entsprechende Gruppendynamik zulassen. Ob und wie die bisherige Konstruktion des Nachdiplomstudiums „Sexualität und Pädagogik und Beratung“ in Bachelor- und Masterstudiengänge eingelassen oder umgewandelt werden sollte, kann zum jetzigen Zeitpunkt in keine Richtung gut gestützt vorgeschlagen werden (vgl. Kap. 2.3.2).

3. Tendenz zu festen Lerngruppen

Insgesamt sollte bei der Konstruktion sexualitätsbezogener Professionalisierungsangebote an Hochschulen eine gewisse Balance zwischen der Möglichkeit gehalten werden, in kleinen, „geschlossenen“ Gruppen zu lernen und offenen Studienangeboten auch für große Gruppen. Die Luzerner Erfahrungen zeigen vor allem - in Bestätigung der noch zaghaft ausgewerteten Ergebnisse auch des Kieler Modellprojektes - dass ein Mindestmaß an Konstanz und Prozess in der Lernorganisation zur Qualität des Lernens beiträgt. Eine *„abgestimmte Studienorganisation mit Lerngruppen in überschaubarer Größe, die eine intensive Betreuung durch die Lehrenden zulassen“* empfiehlt auch die Strukturkommission des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vgl. DGFE 1999, S. 15ff.). Jedoch nicht nur der Vorteil einer intensiveren individuellen Lernbegleitung ergibt sich aus „festen“ Lerngruppen; die Qualifizierungsteilnehmenden arbeiten im Berufsfeld ebenfalls in Kollegien und mit stabilen Klientelgruppen - inklusive der Problematik der Nähe - und sind angefordert, in solchen Dauerbeziehungen reflektiert agieren zu können, was sie durch ein ähnliches Lernsetting einüben können.

4. Kombination von Pädagogik und Beratung

Die augenfälligste Konstruktionsneuerung gegenüber den bis Mitte der neunziger Jahre als rein sexualpädagogisch konzipierte Qualifizierungen an Hochschulen und von Seiten der Weiterbildung anbietenden Fachinstitute ist die Kombination sexualitätsbezogener Qualifizierung für die Handlungsfelder Beratung und Pädagogik. Die Luzerner Erfahrungen zeigen zweierlei: Dass das von- und miteinander Lernen von den Teilnehmenden des Grundlagen- wie des Aufbaumoduls geschätzt wird, vor allem das damit verbundene Bewusstsein von ent-

stehender kollegialer Solidarität über von Berufsfeld zu Berufsfeld. Zudem passt die Kombination beider Handlungsfelder in einer gemeinsamen Qualifizierung zur zunehmenden Überschreitung der traditionellen Berufs- und Fachgrenzen im professionellen Alltag und bildet daher die Entwicklung der Handlungsfelderzusammenführung im Angebot etlicher Fachstellen passend ab. Schließlich stellt das Vermögen zur Abstraktion von eigenen Erfahrungen eine zunehmend karrierebedeutsamere Schlüsselqualifikation dar. Auf der anderen Seite zeigte sich in der Praxis der ausdrücklich handlungsfeldorientierten Qualifizierung des Aufbaumoduls, wie vorrangig das Interesse der im weitesten Sinne pädagogisch und der beratend Tätigen jeweils war, im angestammten Handlungsfeld Kompetenzzugewinne zu erzielen und wie zahlreich die Aspekte im je besonderen Handlungsfeld waren, diesen Kompetenzzuwachs zu konstituieren. Schließlich blieb in der knappen Zeit der Aufbaumodulseminarangebote nur wenig Platz zum gemeinsamen, handlungsfeldübergreifenden Diskurs, der aber um so intensiver genutzt und sogar genossen wurde, da solche Foren im Handlungsalltag so gut wie nicht zur Verfügung stehen. Dabei erfuhren die Aufbaumodulstudierenden sehr eindringlich, dass die Bildung eines Selbstbewusstseins in der eigenen beruflichen Identität wichtige Voraussetzung ist, um Transparenz bieten zu können, gehaltreichen Diskurs zu begründen und von anderen Erfahrungen lernen zu können.

5. Didaktik der Themenzentrierten Interaktion

Auf dem Hintergrund der Entscheidung der Fachleitung, das Modell der Themenzentrierten Interaktion als angemessenes Didaktikkonzept in der reflexiven Moderne der Angebotskonstruktion zu Grunde zu legen (vgl. Kap. 2.2) sind die Erfahrungen im Luzerner Nachdiplomkurs „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ mit der Bedeutung der drei grundlegenden Kompetenzbereiche „Personbezogene Reflexionskompetenz/Selbstkompetenz“ (Ich), „Interaktions- und Kommunikationskompetenz“ (Gruppe) und „Sachbezogene Reflexionskompetenz“ (Thema) (vgl. Sielert / Valtl 2000, S. 54ff.) auszuwerten. Schon die Kieler Projekterfahrungen gingen in die Richtung, die Neigung bei der Konzeptionierung von sexualitätsbezogener Qualifizierung an einer Hochschule, die sachbezogene Reflexionskompetenz mehr als die anderen beiden zentralen Kompetenzbereiche auszubilden, kritisch zu befragen:

„Themen stehen in Hochschulqualifizierungen in der Regel im Mittelpunkt der vorgegebenen Curricula, der Erwartungen und didaktischen Hintergrundtheorien. Langfristige sexualpä-

dagogische Qualifizierung im universitären Kontext, sicherlich die des Kieler Projekts, ist daher themenzentriert konstruiert. Aber selbst unter universitären Bedingungen zeigt sich, daß bei sexualpädagogischen Themen die Berührung des ‚Ichs‘ nicht ausbleibt und bei didaktischer Nichtberücksichtigung des Faktors ‚Ich‘ sich sowohl für die einzelnen Lernenden unreflektiert ‚ereignen‘ würde als auch als wichtige Ressource für den Lernprozeß verloren ginge. Die Berührung des ‚Ichs‘ ist - im sexualpädagogischen Lernen womöglich besonders - bei einer konzeptionellen Orientierung an den Themen der Sexualpädagogik sowohl unvermeidlich wie notwendig. Das Projektteam hatte die Vermutung, daß universitäres Sexualpädagogikstudium mit klarer Orientierung auf die Themenverhandlung die Ich-Berührung geringer ausfallen ließe als beispielsweise eine sexualpädagogische Basisfortbildung in der Regel mit sich bringt. Diese Vermutung hat sich im Projektverlauf nicht bestätigt“ (Herrath 1998a, S. 190).

„Ähnliches gilt auch für den Faktor ‚Gruppe‘. In seiner potentiellen Produktivität für den Lernprozeß kommt er vollständig sicher nur in relativ ‚geschlossenen‘ Lernmilieus als Erfahrungsfeld zum Tragen. Doch auch die universitären sexualpädagogischen Lehrerfahrungen zeigen, daß eine qualifizierte akademische Themenarbeit den Gruppenfaktor miteinbeziehen muß. Gesellschaftlich vorfindbare Haltungen zu sexuellen und sexualpädagogischen Themen können und sollten in der Abbildung dieser Haltungen in einer Studiengruppe erfahrbar gemacht werden. (...) Das Projektteam hat diese bewußte didaktische Beachtung der Dimension ‚Gruppe‘ zu Projektbeginn eher vernachlässigt - mit dem Effekt, daß die zu späte Beachtung der gruppenspezifischen Vorgänge beim zeitweiligen Hervortreten von Gruppenthemen manchmal nur mehr Krisenbewältigung zuließ und dann nicht mehr prozeßintegriertes Lernen ermöglichte“ (ebenda, S. 191f.).

Im Gegensatz zu den Kieler Studienangeboten ereignete sich das Luzerner Nachdiplomstudien ausschließlich in geschlossenen Gruppen. Daher ist naheliegend und schnell plausibel, dass die Vernachlässigung des Faktors „Gruppe“ unangemessen und im Lernprozess qualitätsmindernd gewesen wäre. Tatsächlich ergab sich aus den zwischenbilanzierenden Nachbereitungen der ISP-Fachleitung, dass sich immer dann die thematische Qualität der Gruppenarbeit verbesserte, wenn ein relevantes „störendes“ Gruppengeschehen thematisiert und geklärt wurde.

Die personbezogene Reflexionskompetenz wurde zu keiner Phase der Luzerner Qualifizierung gegenüber den zu verhandelnden Themen als geringer bedeutsam für einen erfolgreichen Lernprozess gewertet, dem Stand der Fachdiskussion entsprechend:

“Die Förderung der Selbstkompetenz sollte ... ein durchgehendes Prinzip sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung sein. Alle ihre Themen haben immer auch einen Aspekt der Selbstreflexion und Selbsterfahrung, da die Begegnung mit einzelnen Inhalten an ägene Werthaltungen und biografische Erinnerungen rühren und zu bedeutenden emotionalen Reaktionen führen kann“ (Sielert / Valtl 2000, S.57).

Diese Fachentscheidung wurde von den Teilnehmenden einschränkungslos positiv bewertet (vgl. Kap. 3.3).

Es kann daher aus den Luzerner Erfahrungen ohne jede Einschränkung auch für Hochschullernen empfohlen werden, der TZI-Maxime der balancierenden Berücksichtigung der grundsätzlich gleich bedeutsamen drei hauptsächlichen Kompetenzbereiche in der Konstruktion der konkreten Bildungsangebote sexualitätsbezogener professioneller Qualifizierung zu folgen.

6. Standortbezogene Studiengangsplanung

Allein durch die konkrete geschichtliche Entwicklung sexualitätsbezogener Professionalisierungsangebote an Hochschulstandorten zeigt sich, dass gegenüber einer zentralen Strategie nachhaltiger Verankerung sexualitätsbezogener Ausbildungsangebote - bundesweit gedacht, bzw. bezogen auf den deutschsprachigen Raum - mit den Mitteln politischer Argumentation und fachlicher Begründung gegenüber der Wissenschaftsadministration die entschlossene Realisierung nachhaltiger Projekte gestützt auf Initiativgruppen von Hochschullehrenden oder HochschulentwicklungsplanerInnen und Fachteams erfolgsversprechender ist. Konstruktionen sollten deshalb nicht hochschulübergreifend entwickelt werden, sondern hochschul(standort)bezogen.

4.2 Zur Themenzusammenstellung

In Ansicht der in sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung in der Bundesrepublik Deutschland angebotenen Detailthemen (vgl. BZgA 1997 und 2001, Valtl 1999 und Sielert / Valtl 2000) kann von einem Fachkonsens über die Grundpalette sexualpädagogisch relevanter didaktischer und Sachthemen ausgegangen werden. Auch die Themenauswahl für die Luzerner Qualifikation entspricht dieser Übereinkunft. Variationen, Schwerpunktsetzungen, Unterschiede ergeben sich aus den Besonderheiten der jeweils angesprochenen Zielgruppen, aus der Entwicklung der Fachdiskurse und aus den Fähigkeiten wie Vorlieben der Bildungsanbietenden. Da die Übereinstimmungen und Unterschiede in den Themenkanons der verschiedenen Anbietenden für Bildungsplanende begründet und nachvollziehbar dokumentiert sind, wäre das Ansinnen, ein übergeordnet verbindliches Curriculum zu erstreiten, das Einzelthemen verbindlich sortiert - z.B. kategorial nach unverzichtbaren und fakultativen - nur herrisch und nicht Güte sichernd, schon gar, als dass jedes Thema mehr oder weniger inhaltsreich, praxisnützlich und theoretisch fundiert verhandelt werden kann. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hat mit ihrem „Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz“ den Spagat recht erfolgreich versucht, „von oben“ und Maßstab gebend curricular vorzuschlagen, wie Langzeitqualifizierungen in ihrer Differenz Themen bearbeiten. Wiewohl diese Veröffentlichung auch in der Präsentation von Vielfältigem auch themenbezogenen Standards setzt, so ist dennoch relativ glaubhaft, dass ein Vereinheitlichungsinteresse nicht verfolgt wird:

„Vielmehr soll mit diesem bunten Material die Einsicht veranschaulicht werden, dass selbst bei einigermaßen gleichen pädagogischen Grundannahmen und Zielvorstellungen je nach verantwortlichen Personen, Teamkonstellationen und -kompetenzen, Gruppenzusammensetzungen und regionalen Gegebenheiten erkennbar unterschiedliche Konzepte entwickelt werden (können)“ (BZgA 2001b, S.18).

Während die Kieler Projektgruppe - bei aller Erklärung, dass die Themenwahl den je subjektiven Bedingungen eines Bildungsangebotes anheim gestellt werden sollte - noch dazu neigte, ein Kerncurriculum so zu begründen, dass der Eindruck entstehen mochte, dass eine Abweichung von dem hergeleiteten Themenkanon Qualitätsminimierung bedeute (vgl. Herrath 1998a, S. 193ff.), so ergeben die Erfahrungen der Luzerner Qualifizierung, dass eine Festbeschreibung unverzichtbarer Themen tendenziell verhindert, selbstverantwortlich zu entschei-

den, welche konkrete Qualifizierungskomposition zu den je konkreten Bedingungen passen. Die Formierung und Verordnung eines Kerncurriculums erscheint also nicht hilfreich, was auch für die thematische Füllung eines Bachelor- oder auch Masterstudienganges gilt. Die Weiterentwicklung des Qualifizierungsangebotes für erzieherisch Tätige zu einem für in Erziehung und Beratung Tätige verändert das Themenangebot gerade um die Besonderheit der Hinzunahme der für Beratungstätigkeit angeforderten Themenausgestaltung.

Für jede einzelne Qualifizierungsmaßnahme ist jedoch zu empfehlen, in der Konzeptionierungsphase begründet zu entscheiden, welches unverzichtbare Pflichtthemen und welche wählbar sein sollen. Diese Entscheidung sollte für die jeweilige Bildungsmaßnahme in ausführlicher Diskussion der Veranstaltenden getroffen werden. Offenheit gegenüber aktuellen Themen kann und sollte in solchen Konzeptionierungsdiskussionen eine rollende Reform des Themenspektrums über die Zeiten ermöglichen. Immer ist das Volumen einer sexualitätsbezogenen Qualifizierung begrenzt. Schon aus diesem Grund sollte dem Impuls widerstanden werden, alle Themen als wichtig zu erklären und die Bildungsmaßnahme zu überfrachten. Ausgewiesenes exemplarisches Lernen, was Modifikationen und Anpassungen ermöglicht, hilft, nicht in diese Falle zu laufen und Voluntarismus zu vermeiden. Eine Planungsgruppe wird sich bei der Themenwahl sowohl davor hüten müssen, durch pures Festhalten an den bekannten, wohl begründeten Themen starr(sinnig) zu werden, als auch, gerade populären Themen, weil sie modisch sind, sofort einen Platz im anzubietenden Themenspektrum zu gewähren. Zudem sollten die Planenden ihre Identifikation mit bestimmten Schulen der Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik und die Auswirkung dessen auf die Themenwahl wahrnehmen, um möglicherweise Einseitigkeiten zu vermeiden. Neben dem sexualpädagogisch-sexualwissenschaftlichen Fachdiskurs geben auch die klassischen Themenfelder der wissenschaftlich-disziplinären Kontexte Erziehungswissenschaft, Soziologie, Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Philosophie und Biologie Rahmungen für die Themenwahl.

Souveräne, die konkreten Bedingungen der Qualifizierungsmaßnahme analysierende Festlegung der Themenpalette wird gestärkt durch ein bewusstes Einlassen auf herausfordernde Auseinandersetzungen mit KollegInnen durch regelmäßige, wo möglich selbst organisierte Foren-Fachdiskurse - wie der Merseburger Fachtagung „Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven für sexualpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen“ 1997, durch kollegialen Austausch zwischen Projektgruppen - im Rahmen der Entwicklung der Modellprojekte in Berlin/Brandenburg, Hamburg und Schleswig-Holstein in

Beratung von ISP-Fachleuten in der zweiten Hälfte der 90er Jahre - oder auch hinzu gezogene BeraterInnen - z.B. Wolfgang Bartholomäus, Joachim Walter, Gerhard Glück, Konrad Weller, Karlheinz Valtl und Uwe Sielert für unterschiedliche Qualifizierungsentwicklungen - idealer Weise erleichtert durch die initiative Nutzung einer Fachgesellschaft wie der Gesellschaft für Sexualpädagogik (GSP) für kollegialen Fachaustausch. Alle Qualifizierungsprojekte der 90er Jahre kümmerten sich um die eine oder andere Form solcher Auseinandersetzungsmöglichkeiten aus Interesse an einer stabil begründeten Themenwahl für ihr jeweiliges Angebot. Diese Art der Auseinandersetzung um die Wahl geeigneter Themen - und schließlich auch um die grundsätzliche Angemessenheit der jeweiligen Konzeptionierung - ist sicherlich potenziell weit weniger dirigistisch als Festlegungen von Fachkommissionen der Hochschuladministration bzw. von Fachgremien, die mit Kanonzusammenstellungen beauftragt sind. Denn dort treffen sich selten PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen „auf gleicher Augenhöhe“.

Wie die Themen ertragreich verhandelt werden sollen, ist durch das Modell der Themenzentrierten Interaktion gut vorgeschlagen (vgl. Kap. 2.2).

4.3 Qualitätsentwicklung

Qualität stellt sich im Zusammenspiel verschiedener Dimensionen her. In Kapitel 2.3.3 sind diese Bereiche für hochschulverortete Qualifizierungsgänge zum Gegenstand „Sexualität“ entfaltet und dekliniert. Im Grunde kann zur Qualitätsentwicklung von Konzepten zur Qualifizierung sexualitätsbezogenen professionellen Handelns nur darauf verwiesen werden, die in 2.3.3 genannten Qualitätsfelder zu beachten und in ihnen für Güte zu sorgen. Eigentlich alle der benannten Qualitätsmerkmale sind keine originär sexualitätsbezogenen, wiewohl Qualitätsentwicklung in diesem thematischen Segment ohne qualifizierungsrealisierendes sexualwissenschaftliches, sexualpädagogisches und Sexualberatungsfachpersonal nicht zu denken ist. Neben der Empfehlung zur Nutzung von je projektangemessenen Methoden und Instrumenten der Qualitätskontrolle - Feedback/Auswertung, Evaluation - ist deshalb zu empfehlen, beim Personal für hochschulverortete sexualitätsbezogene professionelle Aus- und Weiterbildung für ein fachwissenschaftlich-didaktisches Kompetenzteam zu sorgen, statt sich mit der puren Hochschullehrendenqualifikation zu begnügen. Solcherlei Kompetenz kann gut durch die Kooperation der Hochschulen mit außerhochschulischen Instituten, die diese Kompetenzen vorweisen, gebildet werden. Im Luzerner Projekt kamen Kompetenzen aus vier Bereichen zusammen: Hochschulentwicklungsplanung durch die Projektleitung der Fachbe-

reichsleiterinnen der HSA und der hsl, Bildungspraxis durch das Fachleitungsteam des ISP, Fachberatung durch die Vertretungen der Fachverbände PLANes, VSSB, Mitarbeitende von Sexualberatungs- und Sexualpädagogikstellen, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Zürcher AIDS-Hilfe sowie die sich in den Rückmeldungen dokumentierenden Teilnehmendenbeobachtungen. Wenn es bei der Qualitätsentwicklung von Hochschulqualifizierungen im Themenbereich „Sexualität“ vor allem auf fachangemessen didaktisch kompetentes Personal ankommt, wird solch ein Qualifizierungsangebot nie flächendeckend sein können, sondern von initiativen einzelnen Fachpersonen oder kleinen Fachteams abhängen. Wahrscheinlich werden wildwüchsig nachrückend junge Fachleute die Arbeit der alten in den Ruhestand wechselnden (wie Kentler, Glück, Koch, Bartholomäus) erneuernd weiterführen - denn trotz des bisherigen Orchideenstatus' als Hochschulfach ist die Qualifizierung sexualitätsbegleitenden Handelns in der Sozialen Arbeit gesellschaftlich anerkannt (siehe vor allem BZgA 2001) und nachgefragt. Doch sollte eine halbwegs organisierte Nachwuchsförderung im Interesse derer liegen, die Nachhaltigkeit im in Rede stehenden Qualifizierungsangebot anstreben. So bildet das Institut für Sexualpädagogik seit mehreren Jahren in einer „Ausbildung der AusbilderInnen“ ihre eigenen MitarbeiterInnen für Weiterbildungsleitungsaufgaben fort. Doch ist dieses Beispiel bewusster Nachwuchsförderung im Handlungsfeld Forschung und Lehre ohne Entsprechung. Seit mindestens fünf Jahren ist der Zustand unverändert, den der Kieler Projektbericht beschreibt:

„Sexualpädagogisches Handlungs- und Reflexionswissen könnte sehr viel systematischer entdeckt und dokumentiert werden als dies bislang der Fall ist. Sich aus sexualpädagogischer Praxis ergebende Forschungsthemen und solche, die für sexualpädagogische Praxis nützlich sind, werden nur spärlich und punktuell bearbeitet. Den AuftraggeberInnen für solche Forschungsvorhaben, vor allem der BZgA, stehen nur einige wenige altbekannte WissenschaftlerInnen zur Verfügung, die sich der Bearbeitung dieser Themen annehmen könnten. Sie sind zudem sehr selten originäre wissenschaftlich arbeitende SexualpädagogInnen, sondern zumeist allgemeine oder SozialpädagogInnen, PsychologInnen und SoziologInnen. Wissenschaftlicher Nachwuchs für sexualpädagogisch relevante Forschungstätigkeit ist kaum systematisch gefördert und wird eher „nebenbei“ in persönlicher Obhut von wissenschaftlich sexualpädagogisch tätigen Hobbyisten qualifiziert. Auch der geforderten systematischen Qualifizierung in Erstausbildungen steht kein ausgebildetes Lehrpersonal zu Verfügung. Es wird meist aus den sexualpädagogischen Praxisbereichen rekrutiert, ohne für Lehrtätigkeit in der Hochschulausbildung fundiert vorbereitet zu sein. Ohne eine strukturelle Veränderung

dieser Lage erscheint die Forderung nach verstärktem sexualpädagogischen Lehrangebot an den Hochschulen als bloßes Postulat ohne materielles, personelles Fundament“ (Herrath 1998a, S.87).

Vorzuschlagen wäre in der Nachhaltigkeit mitsichernden Nachwuchsförderung für zukünftige Hochschulqualifizierungsangebote ein Graduiertenkollegprojekt, für das die Deutsche Forschungsgemeinschaft einer Gruppe von ca. zehn StipendiatInnen ermöglicht, zum Thema Sexualpädagogik zu promovieren, wodurch ein Forschungs- und Diskurszusammenhang hergestellt wäre. Hierzu wäre wahrscheinlich in einer Ausnahmeregelung eine hochschulübergreifende Kooperation - z.B. zwischen der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel mit Uwe Sielert und der Fachhochschule Merseburg mit Konrad Weller und Harald Stumpe - nötig, da keine einzelne Hochschule ein für die Beheimatung eines solchen Kollegs nötiges Kompetenzzentrum von drei Lehrenden vorweisen kann. Gleichzeitig bleibt das Klima fachlicher Konkurrenz im Markt der Qualifizierungsanbietenden - Hochschulen, ISP, Pro Familia - ein Garant dafür, dass sich solche Initiative weder als Monopolist geriert als sie sich an den vielgestaltigen Forschungsbedarfen orientiert.

Qualitätsbedeutsam ist sicherlich auch das Volumen der Qualifizierungsangebote. Unangemessen und an den Möglichkeiten der Zielgruppen der Qualifizierungsangebote vorbei geplant wäre ein für eine Zertifizierung zu verpflichtender Stundenumfang, der eine angemessene Relation zu den notwendig auszubildenden Kompetenzbereichen vermissen ließe, die sexualpädagogische oder sexualberaterische Kompetenz fundieren, wozu z.B. u.a. die Schlüsselkompetenzen zählen. Welches Volumen welche Zertifizierung mit welcher Qualifizierungsaussage Vergleichbarkeit ermöglicht, ist jedoch bislang nicht einmal andiskutiert. Der Merseburger Masterstudiengang - dessen Ausschreibung unter der Abschnittsüberschrift „Zeitliche Belastung“ konzidiert: *„Die zeitliche Belastung im Masterstudiengang dürfte für berufstätige Studierende ausgesprochen hoch sein. Damit stellt das Studium eine echte Herausforderung dar.“* - schreibt pro Semester Lehrveranstaltungen im Umfang von 144 Stunden mit einem Gesamtvolumen von 712 Stunden vor. Der Nachdiplomkurs an der HSA Luzern verpflichtet mit 319 Lektionen zur Hälfte des Merseburger Masterangebotes - 200 Lektionen im Kernmodul „Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexualität“, 119 Lektionen Aufbaumodul plus Kolloquium; ein erwogenes und hochschulplanerisch diskutiertes Nachdiplom „Sexualität“ hätte nach den bisherigen Planungen ein Volumen von 600 Lektionen.

Während das Merseburger Angebot eines Masterstudiengangs für eine Berufstätigenqualifizierung wahrscheinlich ein zu großes Volumen vorschreibt, zeigt sich im Verlauf des Aufbau-moduls des Luzerner Projektes, dass der konzeptionierte Stoff im geplanten Zeitkontingent nicht verhandelt werden kann. Welches Verhältnis von Qualität und Quantität bei den Qualifizierungsangeboten hergestellt werden konnte und welche Vergleichbarkeiten sich aus der Auswertung dieser Erfahrungen ergeben, die zu Übertragungsempfehlungen und festgelegten Zertifizierungsgehalten führen, ist nur aus einer gemeinsamen, aufeinander bezogenen Exploration der abgeschlossenen Piloten in den nächsten Jahren zu bestimmen. In dieser Auswertungsphase werden im Lichte der sich weiterentwickelnden allgemeinen Diskussion um Hochschullernen noch einmal alle konzeptionellen Entscheidungen, die für die jeweiligen Qualifizierungsgänge stimmig waren, auf ihre Transfertauglichkeit geprüft werden müssen. Eine Differenzierung des Angebotes nach Hochschulart wird aller Voraussicht nach obsolet werden, wenn, wie zu erwarten, die Adaption des angelsächsischen Bildungssystems Hochschulprogramme entstehen lässt, deren Bachelor- und Masterstudiengangsangebote aus ihren konkreten Profilen heraus Attraktion und Gewicht gewinnen.

Der Verzicht auf Perspektivvorschläge für geeignete Qualifizierungsvolumen mag übervorsichtig oder vage erscheinen, ist aber im Respekt vor den laufenden Projektprozessen begründet, die keine seriöse Tendenzaussage nahe legen.

4.4 Theorie und Praxis

Die alte Diskussion um ein angemessenes Theorie-Praxis-Verhältnis in Hochschulstudienangeboten hat sich nicht zuletzt durch die aktuelle Hochschulreformdebatte deutlich entspannt, da das Interesse an „*Praxisorientierung nicht mehr der Geruch von mangelnder Wissenschaftlichkeit anzuhaften*“ (vgl. Kap. 2.3.3) scheint. Klar wurde gerade in der Diskussion um die Bedeutung der Ausbildung von Schlüsselkompetenzen, wie bedeutend der Schnittpunkt der Person für die Formierung der theoretischen und praktischen Anteile im Gesamt einer Hochschulqualifizierung ist. Dass die Anreicherung von Fachwissen durch Personenwissen Qualität für Praxisvorbereitung hervorbringt ist durch das Luzerner Projekt genauso vorgestellt wie die in vielen Themenangeboten vor allem des Grundlagenmoduls bestärkte Erkenntnis gewachsen ist, wie bedeutsam Schlüsselqualifikationen für eine sexualitätsbezogene Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit ist, da die Praxisbedingungen sich schnell ver-

ändernd entwickeln. Jedenfalls braucht sexualitätsbezogenes professionelles Handeln keine „reinen Wissenschaftler“, was keinesfalls einer soliden notwendig praxisvorgängigen, jedoch praxisbezogenen Theoriearbeit gegenredet - und der herausragenden Bedeutung der Entwicklung von Reflexionskompetenz. Da sich - wie im vorangehenden Kapitel schon dargelegt - der Streit um die angemessene Hochschulart für die Professionalisierung sexualitätsbezogenen Handelns in den Feldern Sozialer Arbeit durch die Hochschulreformdebatte mit ihren Folgen erledigt, da sich die Hochschulen souverän um konkrete Profilentwicklungen kümmern müssen, haben deshalb pädagogisch profilierte Hochschulen mit dezidiert wissenschaftlicher Orientierung und disziplinärem Forschungsinteresse im Schwerpunkt gutes Recht, ein Qualifizierungsangebot wie in Kiel, Merseburg oder Luzern für sich nicht zu erwägen.

Damit aber allein durch das Aufschließen des Themas „Verhältnis von Theorie und Praxis“ in der Diskussion der Lehren sexualitätsbezogener Hochschulqualifizierung nicht wieder die alten antipodischen Verkürzungen in der Erwägung der Verhältnisgestaltung durchbrechen - vielleicht jetzt wieder mit Pendelausschlag zu einer Überbetonung der Bedeutung der Praxis für einen erfolgreichen Qualifizierungsverlauf - sei vor allem eine zentrale Erfahrung des Luzerner Modells hervorgehoben, die Olbertz so zusammenfasst:

„Der notwendige Zuwachs an Professionalität (als Kompetenzmerkmal der Absolventen) vollzieht sich aber nicht vordergründig durch eine Expansion praktischer Studieninhalte, sondern durch die Kombination wissenschaftlich-reflexiven, konzeptionellen und handlungspraktischen pädagogischen Könnens“ (2002, S. 209).

4.5 Zur Zusammenführung von Pädagogik und Beratung

In der gruppenpädagogischen Arbeit und schon gar in der erzieherischen Einzelbetreuung waren die beraterischen Elemente der professionellen Begleitung immer ins praktische Handeln integriert, jedoch wurde Beratung im sexualpädagogischen Handeln bis vor kurzem als besondere Aufgabenstellung dieses Fachbereichs kaum beschrieben. Erstmals ordnete Tolkmitt „Sexualpädagogische Beratung“ 2000 (S.301 ff.) systematisch zwischen Sexualpädagogik und Sexualberatung/-therapie ein und zeigte fachwissenschaftlich und fachdidaktisch die Nähe von sexualitätsbezogener Beratung und Sexualpädagogik auf. Die pädagogische Richtung der Beratung wurde, wie Tolkmitt beschreibt,

„...lange vernachlässigt, da Ratlosigkeit und Beratungsbedürftigkeit viel zu einseitig nur bei gestörtem seelischen Erleben lokalisiert wurden. Es wurde übersehen, in welchem Ausmaß das Bedürfnis nach Rat und Beratung auch diesseits der Störung in den alltäglichen Lebens- und Aufgabenbereichen mit ihren Konflikt- und Belastungssituationen vorhanden ist. Bei der sexualpädagogischen Beratung geht es jedoch um Begleitung und Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen und nicht um die Behandlung von Störungen oder Konflikten, denen Krankheitswert zuzumessen ist.“ (ebenda, S. 305)

Sowohl für die Qualifizierung sexualpädagogischen Handelns wie für die Qualifizierung der in niedrigschwelligen Beratungssettings Tätigen ist daher sexualpädagogische Beratung ein bedeutsames Thema. Eine Pädagogik, die sich mit Gütekriterien von Beratung nicht auseinandersetzt, wäre genau so defizitär wie ein Beratungsstellenangebot, das sich nicht für pädagogische Fachlichkeit interessiert. Zudem sind die Situationen des begleiteten sozialen Alltags zahlreich, in denen die Anforderungen an Beratung und Pädagogik nebeneinander liegen, manchmal ineinander, zumindest kenntnisreiche Verweisung zum je anderen Bereich hilfreich ist. Schließlich erwägen immer mehr Beratungsstellen, neben ihren therapeutischen dezidiert gruppenpädagogische Angebote aufzunehmen, bzw. Beratungssettings wie Jugendsprechstunden zu entwickeln und anzubieten. Die Entwicklung der und der Zuspruch zur mediengestützten Beratung ist ein weiteres Signal dafür, Pädagogik und Beratung mehr zusammenzudenken, als das bislang der Fall war.

Eine gemeinsames Qualifizierungsangebot für in pädagogischen und beraterischen Handlungsfeldern Tätigen nutzt somit sowohl den beiden Professionsbereichen, wie es auch den Bezug aufeinander als Qualitätskriterium für ihr Handeln installiert. Das Luzerner und Merseburger Qualifizierungsmodell sind also so innovativ wie logisch. Zusammengedacht mit den Marktchancen für solch ein Qualifizierungsangebot weist sich diese Zusammenführung als geboten aus. Eine befruchtende Kooperation zwischen den beiden großen Handlungsfeldern gelingt sicherlich optimal nutzbringend nur bei klarem Profil beider Professionsbereiche, wozu die Abgrenzung zur klassischen therapeutisch orientierten Sexualberatung besonders bedeutsam ist.

4.6 Sexualpädagogik im Verhältnis zu Gesundheitsförderung, Prävention, sozialer Arbeit

Die Geschichte der Sexualpädagogik in Deutschland ist voll von Begehrlichkeiten ihrer Indienstnahme. Gleichzeitig ist Sexualpädagogik über die letzten drei Jahrzehnte bei aller Professionalisierung nie ganz den Ruf einer schön-aufregenden Luxusbeschäftigung für eigentlich sexuell Bedürftige oder Bohemiens losgeworden, zwar nicht mehr oft so expliziert, aber dennoch gefühlt - gegenüber „wirklichen“ sozial bedeutsamen und also begleitungswürdigen Lebensthemen. Die AktivistInnen von Gesundheitsförderung und Prävention vor allem neigten immer wieder dazu, ihren gesellschaftlichen Auftrag so zu bestimmen, dass sexualpädagogisches Handeln als Abteilung ihre Wirkens eingemeindet wurde. Allein der Nachdrücklichkeit in der Begründung und Herleitung professioneller Begleitung von Sexualität durch die emanzipatorische Sexualerziehung (vgl. vor allem Sielert 1991) nicht nur als Gefahrenabwehrmaßnahme und gegen ihre Instrumentalisierung zur Bevormundung ist es zu verdanken, dass ein gewisser Respekt vor dem besonderen Thema der Sexualpädagogik in den Feldern Sozialer Arbeit geschaffen werden konnte. Während die Zugriffsinteressen von Seiten der Präventionsapologeten und Gesundheitsförderer in der BRD aktuell gebändigt erscheinen, so ist der Fachzusammenhang zwischen den genannten unterschiedlichen Aktions- und Qualifizierungsfeldern in der deutschen Schweiz entspannt und ohne spürbare Unter- und Überordnungsinteressen, was wahrscheinlich vielfältige kulturelle Begründungen hat. In beiden Ländern jedoch besteht die Gefahr, dass eine inhaltliche Widmung von staatlichen Zuwendungen für soziale Krisenintervention - wie zu den Themen AIDS oder sexuelle Gewalt - sexualitätsbezogene Begleitung auf einen Präventionsaspekt fokussiert. Die Hochschulverankerung sexualitätsbezogener professioneller Qualifizierung sorgt dafür mit, dass Sexualpädagogik - mit sexualitätsbezogener Beratung - nicht so leicht hin- und hergeschoben und in Dienst genommen werden kann. Dann nämlich, wenn sexualpädagogische Lobby sich nicht unaufhörlich gegen ihre Zurichtung erwehren muss, können kraftvolle initiative Bezüge zur Gesundheitsförderung hergestellt, können die präventiven Effekte professioneller sexualitätsbezogener Begleitung genutzt und kann in Sozialer Arbeit die Dimension der Sexualität angemessen beachtet werden. Viel weiter als bis zur feundlichen Duldung, die das Kieler Modellprojekt an der gastgebenden Universität für sein dreijähriges Wirken erreicht hat, geht die Würdigung des Handlungsthemas Sexualität an der HSA Luzern; es steht zu erwarten, dass die Bundesamtsanforderung, ein schweizerisches Handlungskonzept „sexual health“ zu entwickeln, unter Mitarbeit der HSA-Fachgruppe angegangen wird. Vielleicht ist in kleinem Rahmen von Fachveröffentlichung und -bericht eine Rückwirkung solch vorgestellter Akzep-

tanz von sexualpädagogischer Professionalität innerhalb sich wandelnder sozialer Unterstützungssysteme in der deutschsprachigen Schweiz auf die deutschen Entwicklungslinien im Verhältnis von Prävention, Gesundheitsförderung und Sexualpädagogik möglich - von gezwungen-bemühter Anerkennung als präventionspolitische Notwendigkeit (vgl. Kap. 1.1) hin zur Würdigung als Mithilfe bei der Emanzipation zu einem heute gesellschaftlich gewünschten flexiblen Sozialcharakter (vgl. Kap. 1.2).

4.7 Zielgruppen und Handlungsfelder

Die Hochschule für Soziale Arbeit Luzern bewarb und bewirbt die neuen sexualitätsbezogenen Nachdiplomstudiumsangebote über die üblichen allgemeinen Programmveröffentlichungen und Hochschulpublikationen sowie einmalig mit einer halbtägigen Vorstellungveranstaltung gegenüber eingeladenen VertreterInnen verschiedener Institutionen der Sozialen Arbeit, des Gesundheitswesens und der schulischen Bildung weit vor Beginn des ersten Seminars. Die TeilnehmerInnen kamen vor allem aus den Bereichen der außerschulischen Jugendarbeit und aus der Beratungsstellenarbeit, wenige aus der Behindertenhilfe, einige waren und sind Hebammen. Es scheint demnach so zu sein, dass die angesprochenen Zielgruppen der in der Jugendarbeit und in Beratungsstellen Tätigen das Angebot annehmen, da das Thema „Sexualität“ in der Praxis dieser Handlungsfelder erkannt bedeutend ist und der Qualifizierungsbedarf sowohl drängend wie von den Institutionen als nicht-luxuriös anerkannt ist. In der Behindertenhilfe ist bei den Entscheidungsträgern der Institutionen sicher noch ein Vorbehalt zu überwinden, dass sexualitätsbezogene Begleitung „schlafende Hunde wecken“, sexualisieren, und missbräuchlich übergreifend gestaltet werden können. Im Gesundheitswesen sind die Anstellungsträger noch recht weit von einem Bewusstsein entfernt, dass Sexualität in Gesundheit - und Krankheit - mit eindenkt. Aber sowohl in der Behindertenhilfe wie im Gesundheitswesen sind die Distanzen zum Thema so groß und aversiv, dass das Qualifizierungsangebot sich nicht mehr an die Tätigen dieser Handlungsfelder richten sollte. Im Gegenteil sollten die Spezialisierungsplanungen für diese Gruppen beibehalten, wo möglich sogar deutlicher formuliert und angeboten werden. Gleichzeitig sollte das Qualifizierungsangebot nicht zielgruppenunspezifisch werden. Die gegenwärtige Tendenz einer allgemeinen gesellschaftlichen Sexualpädagogisierung, wo allorts sexualitätsbezogene Ratschlägereien anzutreffen sind, vulgarisiert und entprofessionalisiert sexualitätsbezogene Begleitung auf die Stufe beliebigen und kenntnislosen Geplauders. Eine Gegenwehr zu dieser Entwicklung bildet sich durch zielgruppenausgerichtete Qualifizierungsangebote, die ihre Güte praktisch ausge-

wiesen haben und deren Zertifizierungen dadurch Gewicht bekommen. Anbieter solcher Qualifizierungsangebote haben eine Fürsorgepflicht gegenüber den AbsolventInnen ihrer Lehrgänge, sie fachgerecht, handlungsfeldnützlich, bedarfsgerecht und fachfeldakzeptiert zu qualifizieren. Keinesfalls darf der Eindruck erweckt werden, als eröffne sich durch die Qualifizierung kurzfristig die Perspektive eines eigenständigen Berufs; über längere Zeit wird sexualitätsbezogenes professionelles Handeln in den Berufen Sozialer Arbeit und des Gesundheitswesens als Teilqualifikation Bedeutung haben oder noch (mehr) erreichen müssen. Um daran zu wirken und eventuell ein eigenständiges Berufsbild zu entwickeln ist ein Engagement der und in den Fachgesellschaften - in der Schweiz wie in der BRD - Voraussetzung.

Sexualpädagogik ist ein Teil des verbindlichen Erziehungsauftrags der Schule und hätte, von fachgebildeten Lehrkräften veranstaltet, auch inmitten medialer Informationsfülle wegen der Bedeutung personaler Kommunikation für eine jugendgerechte und individuell passende Sexualaufklärung einen wichtigen Platz. Da leider unverändert *„so wenig in die Gestaltung schulischer Sexualpädagogik investiert wird, kann es nicht verwundern, wenn sie auf einem eher kläglichen Niveau dahinkümmert“* (Valtl 1998a, S. 11). Da *„strukturelle Schwächen der Schulorganisation nicht unbegrenzt durch individuelles Engagement von Lehrkräften aufgefangen werden können“* (ebenda, S. 12), bräuchte es sicherlich ein Signal aus der Schuladministration oder zumindest von Seiten der Anbieter von Lehrerbildung, um eine Veränderung dieses Defizits zu ermöglichen. Es bleibt dies eine dringende Kommunikationsaufgabe für die Ausbildungsstätten gegenüber der Institution Schule wie gegenüber den einzelnen LehrerInnen. Langer Atem bleibt nötig, da im Zusammenhang der Renovierung auch schulischen Lernens die Anforderungen an LehrerInnen, allseitiges alltagstaugliches Lernen erfolgreich zu ermöglichen, vielerorts zu Überforderungen wurden und LehrerInnen sich nicht selten vor die Aufgabe gestellt sahen, alle sozialen Probleme, die sich in Kinder- und Jugendleben ergeben können, lösen zu sollen. Verständlich ist da eine Abwehrreaktion, wenn denn das Ansinnen, sexualerzieherisch zu wirken, in einer Vielzahl von thematischen Aufbürdungen nur mehr bedrängend wirkt. Wie auch immer der mangelhafte Zuspruch von LehrerInnen zum Luzerner Qualifizierungsangebot zu erklären sein mag - es darf für die schulischen Lehrkörper nicht zur Wahl stehen, sexualpädagogische Kompetenz zu erwerben - und sei es durch ein entsprechend qualifiziertes, für das Thema gegenüber Kollegium und SchülerInnenschaft verantwortliches Mitglied. Da aber Verordnung fast zwangsläufig kontra-produktiv wirkt, sollten in Kooperation mit Institutionen der LehrerInnenweiterbildung offene, schulbezogen ausdifferenzierte Teilangebote sexualpädagogischer Qualifizierung im Rahmen der geläufigen

LehrerInnenweiterbildungsprogramme oder wenigstens als ordentliche Bildungsmaßnahme gewählt werden können, unterstützt durch Schnupperangebote, um dann durch gute Angebote zu überzeugen. Denn eine Qualifizierung schulischer Sexualpädagogik steht nach wie vor dringend an:

“Es ist eine aktuelle politische Aufgabe, Bildung im Bereich menschlicher Sexualität und deren Folgen ‚auf den Begriff‘ zu bringen, zumal Bildung als zuverlässigster Weg anzusehen ist, vorbeugend tätig zu sein. Sexualerziehung ist pädagogische Grundversorgung“ (Eckinger 1995).

Auch gerade wegen gebotener Vorsicht gegenüber einer generellen Überschätzung der Möglichkeiten von Erziehung, eingedenk der Neigung zu pädagogischer Hybris bei beseelten ErzieherInnen und bei aller berechtigten Skepsis gegenüber den einstellungsbildenden Möglichkeiten des Schulwesens braucht es entsprechende Qualifizierungsangebote; denn über die Zeiten bleibt uneingeschränkt richtig:

„Die Schule hat im Bereich der Sexualpädagogik einen Bildungsauftrag, der ihr von keiner anderen Erziehungsinstitution abgenommen werden kann. Die Voraussetzungen für eine kontinuierliche, pluralistische, wissenschaftlich fundierte, rationale, auf Kritikfähigkeit, Abbau von Ängsten und sexuelle Selbstbestimmung zielende sexuelle Bildung sind, alle Punkte zusammengenommen, in der Schule so günstig wie nirgendwo sonst“ (Valtl 1995b, S. 197).

4.8 HSA und ISP - Ausbildung und Weiterbildung

Die Zusammenarbeit zwischen der HSA Luzern und dem ISP Dortmund passt zu den flexiblen Profilen beider Institutionen; ging es doch um eine „ausbildungsartige“ berufsbegleitende Zusatzqualifizierung. Das ISP konzipiert und veranstaltet solche langzeitigen Bildungsangebote im deutschsprachigen Raum seit Jahren, die Weiterbildungssektion der HSA entwickelt ihr Bildungsdesign entlang der Qualitätsmerkmale und didaktischen Programmatik, die auch für das ISP handlungsleitend sind. Die Kooperation realisiert, was für die Zukunft von Hochschullernen im Entwurf formuliert war:

„Die Vorteile einer Modularisierung sind offensichtlich: Das Bildungssystem kann differenziert auf mitgebrachte Qualifikation und deren Lücken eingehen, Aus- und Weiterbildung

miteinander verbinden, schneller auf veränderte Anforderungen im Beschäftigungssystem reagieren, risikoloser neue Qualifikationen erproben, verschiedene Lernorte beteiligen, einzelne Module für verschiedene Bildungsgänge als Berufs- oder Zusatzmodule einsetzen und im Ausland, zumindest im europäischen Rahmen absolvierte Teile eines Studiums leichter berücksichtigen“ (vgl. Kloas 1997, S. 30)

Bei der Zukunftsvision von einem menschen- und bedarfsgerechten Bildungsangebot geht es aber nicht so sehr um programmatische Erklärung von einigem Wohlklang, sondern eher um die profane Bereitschaft der Bildungsanbietenden, nützliche, machbare und zukunftssträchtige Bildungskonzepte jenseits der Etikette von Ausbildung einerseits und Weiterbildung andererseits miteinander und zur je anderen Seite hin durchlässig zu konzipieren und zu realisieren. Die qualifizierungsinteressierten berufstätigen Kunden kaufen sich diese Bildung(-sgutscheine), wenn es sich dabei um für ihre berufliche Weiterentwicklung hilfreiche Angebote handelt, recht unabhängig davon, ob sie langjährig oder seit kurzer Zeit ihre Professionen ausüben. Kundenorientierung von Seiten der Dienstleistenden verwirklicht sich unter anderem durch kontinuierliches Bemühen, mit den Kunden diskursiv zu klären, welcher Art deren Bildungsbedürfnisse sind - vor einem Angebot, während eines Angebotes und in Vorbereitung weiterer Angebote nach einem Angebot. Nach aller Erfahrung mit sexualitätsbezogenen Langzeitqualifizierungen im deutschsprachigen Raum in den letzten 10 Jahren, und wieder bestätigt im Luzerner Projekt, ist den Interessierten wichtig, nicht bloß singuläre Fachweiterbildungen zu besuchen, wo sie angeboten werden, sondern eine Zertifizierung zu erwerben, die ein renommiertes Institut ausgibt, wobei die Zertifizierung einer Hochschule gerade im klassischen Segment von Weiterbildung - immer noch - besonderes Gewicht im subjektiven Bewusstsein hat. Am Angebot sexualitätsbezogener Qualifizierungsmaßnahmen interessierten Hochschulen bietet sich schließlich in der Kooperation mit unabhängigen Weiterbildungsinstituten die Chance, das Problem mangelnder Lehrkapazitäten auszuhebeln.

4.9 Schweiz und BRD - Internationalität

Da in der Schweiz (regionale und institutionelle) Eigenständigkeit ein hohes Gut ist, ist den Bemühungen der Hochschule für Soziale Arbeit - wie auch anderer universitärer Einrichtungen - ein individuelles Fachangebotsprofil zu entwickeln, kein Interesse an nationaler, struktureller Vereinheitlichung oder Angleichung entgegen gestellt. Das Angebot einer sexualitätsbezogenen Qualifizierung im Segment der Nachdiplomstudien ist gesellschaftlich ak-

zeptiert und wird in der Hochschulentwicklung eher als zeit- und sachgemäße Innovation ernst genommen statt als exotische Seltsamkeit diskreditiert. Das könnte möglicherweise auf die Anerkennung von Sexualpädagogik als hochschultaugliche Disziplin zurückwirken – wengleich nur in Verbindung mit der Verstetigung entsprechender Angebote an deutschen Hochschulen und sicherlich nur in Gestalt einer Stabilisierung der Anerkenntnis ihrer wissenschaftlichen Dignität an den Standorten, wo bereits erfolgreich entsprechende Angebote erfolgt sind. Es wäre eine überdehnte Erwartung, dass sich in der bundesdeutschen Hochschul-landschaft durch das Luzerner Angebot ein bundesweiter Akzeptanzprozess gegenüber sexualitätsbezogenen Qualifikationsbedarfen entwickelte. Erschwert wird solch eine wünschenswerte Wirkung zudem dadurch, dass die innere Haltung gegenüber der Notwendigkeit lebenslangen Lernens bei den Fachkräften (der Sozialen Arbeit) in der Schweiz ausgeprägter ist als in Deutschland, das Marktdenken gerade der geisteswissenschaftlichen Hochschulfachbereiche ebenso. Die planerische Selbstständigkeit der Standorte hochschulischen Lernens könnte sich möglicherweise durch die aktuelle Bildungsdebatte entwickeln, so dass zwar nicht „flächendeckend“ - wie noch im Resümee der Kieler Projektarbeit gefordert - so doch punktuell stellen- und kapazitätsrelevante aus- und weiterbildende Studienangebote zu sexualitätsbezogenen Fachthemen projektunabhängig stabilisieren könnten. Eine Gesellschaft für Sexualpädagogik, die bewusst in allen deutschsprachigen Gebieten agiert, könnte die dazu notwendige Hintergrundvernetzung unterstützen. Die zarten Anfänge sind bei den ersten Kongressen der GSP zu sehen, eine Kontaktaufnahme zwischen der Fachhochschule Merseburg und der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern verspricht eine bilaterale Kooperation. Von einer „Internationalisierung“ sexualitätsbezogener Qualifizierungsangebote zu sprechen, wäre zu hoch gegriffen, eine gegenseitige Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse in den Institutionen sozialer Arbeit in der Schweiz und in der BRD jedoch realistisch und den Möglichkeiten der Entwicklung des kleinen Fachgebiets angemessen. Stellte die BZgA noch 1995 fest:

„Tatsache ist aber, dass an wissenschaftlichen Instituten oder Ausbildungsstätten noch zu wenige Ansätze für eine forschungs- oder ausbildungsrelevante Infrastruktur existieren.“
(S.9),

so könnte durch das Luzerner Projekt und deren auswertenden Dokumentation ein kleiner Beitrag zur Verbesserung dieser Lage getan sein.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2001): Referenzrahmen für Bachelor- / Bakkalaureus- und Master- / Magister-Studiengänge. www.akkreditierungsrat.de/referenzrahmen.htm. Ohne Seitenangabe.
- Arnold, R. / Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bange, D. / Körner, W. (Hrsg.) (2002): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. Göttingen: Hogrefe.
- Bartholomäus, W. (1993): Lust aus Liebe. Die Vielfalt sexuellen Erlebens. München: Kösel.
- Bartholomäus, W. (2002): DerDieDas Andere geht mich an. Sexualität für Erziehung ethisch denken - in der Spur Emmanuel Levinas'. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Bauer, W. (1997): Von der Berufsorientierung zur Selbstqualifizierung. In: Girmes, R. (Hrsg.): Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsbildung. Ansätze zu einem biographie-orientierten Hochschulstudium. Münster u.a.: Waxmann.
- Bauman, Z. (1998): Ein Mensch, der denkt, zwischen Scylla und Charybdis. Rede zur Verleihung des Theodor W. Adorno-Preises. In: Frankfurter Rundschau vom 14.9.1998, S.12.
- Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. / Beck-Gernsheim, E. (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. / Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. / Erdmann-Ziegler, U. (1997): Eigenes Leben - Ausflüge in die unbekannteste Gesellschaft, in der wir leben. München: Beck.
- Benjamin, J. (1982): Die Antinomien des patriarchalen Denkens. Kritische Theorie und Psychoanalyse. In: Bonß, W. / Honneth, A. (Hrsg.): Sozialforschung als Kritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benjamin, J. (Hrsg.) (1995): Unbestimmte Grenzen. Beiträge zur Psychoanalyse der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bochow, M. (1993): Einstellungen und Werthaltungen zu homosexuellen Männern in Ost- und Westdeutschland. In: Lange, C. (Hrsg.): Aids - eine Forschungsbilanz. Berlin: Edition Sigma.
- Brackmann, H.-J. (1998): Kurzstudium, nein danke, aber... Die Hochschulreform aus der Sicht der Arbeitgeber. In: Forschung und Lehre, Heft 11/1998.

- Braun, J. / Lähnemann, L. (2000): Lesbische und schwule Lebensweisen. In: Sielert, U. / Valtl, K. (Hrsg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 417-450.
- Braun, J. / Martin, B. (2000): Gemischte Gefühle. Eine Lesebuch zur sexuellen Orientierung. Reinbek: Rowohlt.
- Buddeberg, C. (1996): Sexualberatung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Enke.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.) (1996): Selbstbestimmung. Marburg: Verlag der Lebenshilfe für Menschen mit einer geistigen Behinderung.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1995): Familienplanung und Sexualpädagogik in den neuen Bundesländern. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1996a): Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1996b): Der Mann im Kinde. Dokumentation des 1. Fachkongresses zur sexualpädagogischen Jungenarbeit im Februar 1996 in Bad Honnef. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1997): Sexualpädagogische Aus- und Fortbildung in der Bundesrepublik Deutschland. 2. überarbeitete Auflage. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1998a): Sexual- und Verhaltungsverhalten 16-24jähriger Jugendlicher und junger Erwachsener (1996). Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1998b): Jugendsexualität 1998. Wiederholungsbefragung von 14-17jährigen und ihren Eltern. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1999): Sexualpädagogik zwischen Persönlichkeitslernen und Arbeitsfeldorientierung. Unterrichtsmaterialien für die sozialpädagogische Ausbildung. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2000): Sexualpädagogische Mädchenarbeit. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2001a): Materialien zur Sexualaufklärung und Familienplanung. 12. Auflage. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2001b): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2002): Jugendsexualität 2001. Köln.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zu Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn.

- Burchardt, E. (1999): Identität und Studium der Sexualpädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Burchardt, E. (2000): Persönlichkeitslernen. In: Sielert, U. / Valtl, K. (Hrsg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 189-232.
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bürgisser, H. (2001): Im Spannungsfeld zwischen Aussen- und Innenorientierung. In: Hochschule für Soziale Arbeit (Hrsg.): Jahresbericht 2001. Luzern: Eigenverlag.
- Clermont, C. / Groebel, J. (1997): Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Berlin: Volk und Welt.
- Cohn, C.R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, C. R. / Klein, I. (1993): Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz: Grünewald.
- Cohn, C. R. / Terfurth, C. (Hrsg.) (1993): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dannecker, M. (1987): Das Drama der Sexualität. Frankfurt/M.: Athenäum, S. 114-118.
- Dannecker, M. (1997): Deutschland - ein schwulenfreundliches Land? In: Zeitschrift für Sexualforschung, Heft 3, 10. Jg. Stuttgart: Enke.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1999): Bericht und Empfehlung der Kommission zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse - Bachelor of Arts, Master of Arts (BA, MA) - im Fach Erziehungswissenschaft. Hamburg
- Dewe, B. / Galiläer, L. (2002): Qualitätsentwicklung - eine neue Herausforderung? In: Otto, H.-U. / Rauschenbach, T. / Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Diepold, P. / Ritter, J. (1975): Gruppenarbeit und Tutorenausbildung in den Wirtschaftswissenschaften. Berichte zur Hochschuldidaktik der Wirtschaftswissenschaften, Bd. 8, Göttingen. 2. Aufl. als Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 76, S. 1-8
- Dietrich, G. (1983): Allgemeine Beratungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Enders, U. (Hrsg.) (1995): Zart war ich, bitter war's. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Ericksen, H.-U. (1996): Abschied oder Bereicherung? Der Bachelor und die kontinental-europäische Tradition. In: Forschung und Lehre, Heft 11/96, S. 570.
- Fast, I. (1991): Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität. Berlin u.a.: Springer.

- FH Merseburg, FB Soziale Arbeit.Medien.Kultur (Hrsg.) (2001): Berufsbegleitende Studiengänge Sexualpädagogik und Familienplanung. Informationsflyer. Merseburg: Eigenverlag.
- Finkelhor, D. (1984): Child sexual abuse. New theory and research. New York: The Free Press.
- Foucault, M. (1977): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fox-Keller, E. (1986): Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft. München u.a.: Hanser.
- Franzkowiak, P. / Sabo, P. (1996): Stolperstein Sexualaufklärung. In: Prävention 1/1996, 19. Jg.
- Freudenreich, D. / Sperth, F. (1985): Partizipatorisches Lehren und Lernen an der Hochschule. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Sozialisation an Hochschulen. Schriftenreihe, Band 233.
- Freudenreich, D. (1993). Märchen - Spiegel menschlicher Erfahrungen: Ein Hochschulsseminar wird zur Großgruppenveranstaltung. In: Cohn, C. R. / Terfurth, C. (Hrsg.) (1993): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta, S.249-264.
- Fricke, S. / Klotz, M. / Paulich, P. (1983): Sexualerziehung? Handbuch für die pädagogische Gruppenarbeit, für Berater und Eltern. Reinbek: Rowohlt, S. 19-50.
- Friebel, H. (1991): Die Gewalt, die Männer macht. Lese- und Handbuch zur Geschlechterfrage. Reinbek: Rowohlt.
- Fritsche, B. u.a. (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.
- Gamm, H.-J. / Koch, F. (Hrsg.) (1977): Bilanz der Sexualpädagogik. Frankfurt a.M.: Campus.
- Genser, B. u.a. (1972): Lernen in der Gruppe. Theorie und Praxis der themenzentrierten interaktionellen Methode (Ruth C. Cohn). Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 25, Hamburg.
- Ginsheim, G. v. / Meyer, D. (Hrsg.) (2001): Gender Mainstreaming. Neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin: Stiftung SPI.
- Girmes, R. (Hrsg.) (1997): Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsbildung. Ansätze zu einem biographieorientierten Hochschulstudium. Münster u.a.: Waxmann.
- Glaserfeld, E. v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt: Suhrkamp.
- Glück, G. (1997): Zum Verhältnis von Aus- und Fortbildung - Standards und Berufsperspektiven. Arbeitsgruppenbericht. In: Starke, K. / Weller, K. (Hrsg.): Leipziger Texte zur Sexualität, Heft 8. Merseburg/Leipzig, S. 134.

- Glück, G. (1998): Sexualpädagogische Konzepte heute. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Köln.
- Glück, G. / Scholten, A. / Strötges, G. (1992): Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfasst, 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gossel, E. (1996): Mitarbeiterfortbildungen: Notwendigkeit, Ziele, Konzeption. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg, Bd. 1, 4. Auflage. Heidelberg: Schindele, S. 221-230.
- Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: Weiblich - Männlich? Opladen: Leske + Budrich.
- Hahn, M. (1996): Pädagogische Ansätze - Überlegungen zur Sexualpädagogik bei Menschen mit Geistigbehinderung. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg, Bd. 1, 4. Auflage. Heidelberg: Schindele, S. 110-127.
- Hartmann, J. (2000): Normierung und Normalisierung in der Debatte um Lebensformen - Versuch einer dekonstruktiven Bearbeitung für die Pädagogik. In: Lemmermöhle, D. u.a. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 256-267.
- Hartmann, J. (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. In: Fritsche, B. u.a.: Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 65-84.
- Hartmann, J. / Holzkamp, C. / Lähnemann, L. / Meissner, K. / Mücke, D. (Hrsg.) (1998): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: Kleine.
- Häfeli, C. (2001): Die HSA und die FHZ stehen in einer Phase der Differenzierung und Weiterentwicklung. In: Hochschule für Soziale Arbeit (Hrsg.): Jahresbericht 2001. Luzern: Eigenverlag.
- Helfferrich, C. (1994): Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. Opladen: Leske + Budrich.
- Herrath, F. (1992): Sexualität und Sprache. In: Dunde, S. R. (Hrsg.): Handbuch Sexualität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 253 ff.
- Herrath, F. (1994): Zur Situation der Sexualerziehung heute. In: Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.): JuLit- Informationen 1/94, 20. Jg.
- Herrath, F. (1995): Showtime, Besorgung, Provokation - Medien zeigen Jugendsexualität. In: pro familia Magazin 1/1995.
- Herrath, F. (1996): Was behindert Sexualität? Vortrag bei einer Fortbildung der AWO, Bezirk Westliches Westfalen. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Herrath, F. (1998a): Modellprojekt „Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung“. Projektbericht, Kiel.
- Herrath, F. (1998b): Sexualpädagogische Zukunftsperspektiven. Vortrag zum 30-jährigen Jubiläum der Pro Familia Osnabrück. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Herrath, F. (1999a): AIDS-Prävention braucht Sexualpädagogik. In: Zürcher AIDS-Hilfe (Hrsg.): Jahresbericht 98. Zürich: Selbstverlag, S. 9-14.
- Herrath, F. (1999b): Was bringt Jugendlichen gezeigte Sexualität? In: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.): Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft, Heft 3. Hamburg: Eigenverlag, S.11-19.
- Herrath, F. (1999c): Schillernde Wirklichkeit, verzerrte Bilder - Zum Streit um den Vater 2000. In: Erziehung heute. Seelze: Friedrich, S. 8-11.
- Herrath, F. (1999d): Du sollst...! – Zu den Anforderungen an das Sexualverhalten Heranwachsender. In: Schüler 1999. Seelze: Friedrich, S. 46-49.
- Herrath, F. (2000): Sexualpädagogik und Medien. In: Sielert, U. / Valtl, K. (Hrsg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 343-386.
- Herrath, F. (2002): Von der Fortpflanzungslehre zur sexuellen Selbstbestimmung - Strömungen und Entwicklungen der Sexualpädagogik. In: KCM Schwulenzentrum Münster u.a.: 3. Westfälischer Familienkongress „Blick zum anderen Ufer - Lesben und Schwule in Jugend und Familie“. Münster: Selbstverlag, S. 9-21.
- Herrath, F. / Martin, B. (1998): Sexualität und Behinderung. Dokumentation einer dreiteiligen sexualpädagogischen Fortbildung. Hrsg.: Fachverband für Behindertenhilfe der Arbeiterwohlfahrt im Bezirk Westliches Westfalen. Dortmund: Selbstverlag.
- Herrath, F. / Philipps, I. (2000): Sinn durch Sinnlichkeit? Zur Gegenwart und Zukunft moderner Sexualpädagogik. In: Institut für Sexualpädagogik (Hrsg.): Sinn durch Sinnlichkeit? Sexualpädagogik und Spätmoderne. Dortmund: Selbstverlag, S. 8-19.
- Herrath, F. / Philipps, I. / Sielert, U. (1995): Zur Geschichte der Sexualpädagogik bis 1995. Theo-Reader des Instituts für Sexualpädagogik. Band 2. Dortmund: Selbstverlag, S. 16-39.
- Herrath, F. / Sielert, U. (1990): Jugendsexualität. Zwischen Lust und Gewalt. Wuppertal: Peter Hammer.
- Herz, G. (1997): Berufsentwicklung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und den Anforderungen der Gesellschaft. In: Girmes, R. (Hrsg.): Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsbildung. Ansätze zu einem biographieorientierten Hochschulstudium. Münster u.a.: Waxmann, S. 67-90.
- Hofmann, S. (2000): Modularisierung. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, 4.2. 2002: www.forum-bildung.de/aktuell.

- Holler, H. / Limmer, C. (2001): Schattenseiten in der Sexualität: Aggression, Lustlosigkeit, Pornographie und Devianzen. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln, S. 252-274.
- Hoyler-Herrmann, A. / Walter, J. (1987): Erwachsensein und Sexualität in der Lebenswirklichkeit geistig behinderter Menschen. Heidelberg: Edition Schindele.
- Hoyler-Herrmann, A. (1996): Überlegungen zur Sexualpädagogik bei geistigbehinderten Erwachsenen. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg, Bd. 1, 4. Auflage. Heidelberg: Schindele, S. 197-214.
- Hoyler-Herrmann, A. / Walter, J. (Hrsg.) (1994): Sexualpädagogische Arbeitshilfe für geistigbehinderte Erwachsene und ihre Bezugspersonen. 3. erg. Auflage. Heidelberg: Schindele.
- Hunfeld, M. / Wrede, B. (1990): Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung. Projektbericht. Bielefeld.
- Institut für Sexualpädagogik (Hrsg.) (1994): Sexualität und Pädagogik. Tagungsdokumentation. Dortmund: Selbstverlag.
- Institut für Sexualpädagogik (Hrsg.) (2000): Sinn durch Sinnlichkeit? Sexualpädagogik und Spätmoderne. Tagungsdokumentation. Dortmund: Selbstverlag.
- Jahn, H. / Kreckel, R. (1999): Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. Vergleichsstudie, Wittenberg.
- Jahnsen, D. (1991): Sexuelle Gewalt. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Jannsen, S. / Haland, H. (2001): Sexualpädagogik und sexueller Missbrauch. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln, S. 275- 291.
- Janssen-Jurreit, M.L. (1980): Sexismus. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Jeschonnek, G. (2001): Grußwort zur Tagung. In: Spastikerhilfe Berlin (Hrsg.): Tabu und Zustimmung. Tagungsdokumentation. Berlin: Selbstverlag.
- Jeschonnek, G. / Kunz, D. (2001): Körper- und Sexualaufklärung. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln, S. 189- 219.
- Julius, H. / Boehme, J. (1997): Sexuelle Gewalt gegen Jungen. Eine kritische Analyse des Forschungsstandes. Göttingen: Hogrefe.
- Kaiser, A. (1984): Sexualpädagogische Inhalte / Themen in der Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen. In: Kluge, N. (Hrsg.): Handbuch der Sexualpädagogik, Bd. 2. Düsseldorf, S. 199-213.
- Kavemann, B. (1985): Sexualität - Unterdrückung statt Entfaltung. Opladen: Leske + Budrich.

- Kentler, H. / Bittner, G. / Scarbath, H. / Rupprecht, G. / Goldstein, M. / Hoppe, G. (Hrsg.) (1969): Für eine Revision der Sexualpädagogik. München: Juventa, S. 9-48.
- Kentler, H. (1970): Sexualerziehung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Keupp, H. u.a. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.
- Klemmer, G. (1985): Lebendiges Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Kiel: Schmidt und Klawig.
- Klemmer, G. (1993a): Themenzentrierte Interaktion als therapeutisch-pädagogisches und politisches Handeln in Schule und Hochschule. In: Cohn, C. R. / Terfurth, C.: Lebendiges Lehren und Lernen - TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta, S.105-114.
- Klemmer, G. (1993b): Die Wüste lebt - lebendige Stoffvermittlung mit TZI. In: Cohn, C. R. / Terfurth, Ch.: Lebendiges Lernen und Lehren - TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 265-287.
- Kloas, P.-W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. In: Bildungsinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 208.
- Kluge, N. (Hrsg.) (1984): Handbuch der Sexualpädagogik, Bd. 1. Düsseldorf: Schwann.
- Kluge, N. (Hrsg.) (1996): Jugendliche Sexuelsprache - eine gesellschaftliche Provokation. Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik, Bd. 6. Landau: Knecht.
- Koch, F. (1995): Sexualaufklärung in Deutschland gestern und heute. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Learn to Love. Dokumentation der 1. Europäischen Fachtagung "Sexualaufklärung für Jugendliche". Köln, S. 17-23.
- Koch, F. (2000): Sexualität, Erziehung und Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kohlberg, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Költze, H. (1993): Lehrerbildung im Wandel. Vom technokratischen zum humanen Ausbildungskonzept. In: Cohn, C. R. / Terfurth, Ch.: Lebendiges Lehren und Lernen - TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta, S.192-213.
- Kroeger, M. (1973): Themenzentrierte Seelsorge. Stuttgart: Kolhammer.
- Kroeger, M. (1993): Anthropologische Grundannahmen der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, C. / Standhardt, R.: TZI - Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta, S.93-124.
- Krüger, H.-H. / Helsper, W. (Hrsg.) (1995): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhnert, P. (1990): Saubere Republik - Erotische Eiszeit. Jugendsexualität in den 50er Jahren. In: Herrath, F. / Sielert, U. (Hrsg.): Jugendsexualität zwischen Lust und Gewalt. Wuppertal: Hammer, S. 13-27.

- Kunz, D. / Winkler, P. (2001): Sexualpädagogik und geistige Behinderung. In: In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln, S. 327-360.
- Kunz, D. / Wronska, L. (2001): Sexualität im Spannungsfeld der Kulturen - Zum Umgang mit Sexualität und Partnerschaft in multikulturellen Gruppen. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln, S. 221-252.
- Lange, C. (1998): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Ergebnisse einer Studie zur Jugendsexualität. Stuttgart: Enke.
- Lautmann, R. (2002): Soziologie der Sexualität. Erotische Körper, intimes Handeln und Sexualkultur. Weinheim und München: Juventa.
- Lemmermöhle, D. / Fischer, D. / Klika, D. / Schlüter, A. (Hrsg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Lempert, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/M.
- Lempp, R. (1996): Pubertät und Adoleszenz beim geistigbehinderten Menschen. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg, Bd. 1, 4. Auflage. Heidelberg: Schindele, S.174-186.
- Limmer, C. (1997): Sexualpädagogik in Jahresfortbildungen. In: Starke, K. / Weller, K. (Hrsg.): Leipziger Texte zur Sexualität, Heft 8. Merseburg/Leipzig.
- Lobkowicz, N. (1996): Keine Lösung. Kritische Anmerkung zum Baccalaureus. In: Forschung und Lehre, Heft 11/1996.
- Löhmer, C. / Standhardt, R. (1995): Das TZI-Kompaktcurriculum für Studierende - Hintergründe, Erfahrungen und ein erstes Fazit. In: Portele, G. / Heger, M. (Hrsg.): Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Löhmer, C. / Standhardt, R. (o. Jz.): TZI - Kompaktcurriculum für Studierende. Faltblatt, Gießen.
- Macha, H. u.a. (1988): TZI als hochschuldidaktische Methode. In: Themenzentrierte Interaktion, 2. Jhg., Heft 1/1988, S. 38-46.
- Maihofer, A. (1995): Geschlecht als Existenzweise. Frankfurt a. M.: Westdeutscher Verlag.
- Mann, R. / Thomas, K. (1988): TZI an der Hochschule. Themenzentrierte Interaktion, 2. Jg. Heft 1, S.46-52.
- Marcuse, H. (1977): Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Marquardt-Mau, B. (Hrsg.) (1995): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Weinheim: Juventa.

- Martin, B. / Braun, J. / Sielert, U. (2000): Geschlechterpädagogik und Sexualerziehung. In: Sielert, U. / Valtl, K. (Hrsg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 387-416.
- Matzdorf, P. (1993): Das "TZI-Haus". Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. In: Löhmer, C. / Standhardt, R.: TZI - Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C.Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta, S.332-387.
- Meixner, S. / Kleiber, D. (2001): Praxisprobleme und Fortbildungsbedürfnisse in der Sexualpädagogik. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudie. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Köln, S. 37-62.
- Meyer, H.-J. (1999): Rede in der Tagungsdokumentation "Bachelor- und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften". In: HRK / DAAD (Hrsg.): Dokumentation und Materialien, Bd. 33. Bonn, S. 29-34.
- Millett, K. (1982): Sexus und Herrschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Milhoffer, P. (Hrsg.) (1995): Sexualerziehung von Anfang an. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Milhoffer, P. (1999): Sexualerziehung, die ankommt. Leitfaden für Schule und außerschulische Jugendarbeit zur Sexualerziehung von Mädchen und Jungen der 3. bis 6. Klasse. BZgA (Hrsg.): Bd. 15 der Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung. Köln.
- Möller, K. (2001): Jugend und Pornographie - Dunkelfelder sexueller Sozialisation. In: Projektgruppe sexware (Hrsg.): Generation Sex? Jugend zwischen Romantik, Rotlicht und Hardcore-Porno. Berlin: Tilsner.
- Müller, W. (1992): Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller, W. (1996): Sexualität und Sprache. Wort- und zeitgeschichtliche Betrachtungen. In: Kluge, N. (Hrsg.): Jugendliche Sexuelsprache - eine gesellschaftliche Provokation. Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik, Bd. 6. Landau: Knecht.
- Neutzling, R. (2000): Bescheiden im Anspruch, respektvoll in der Begegnung - Sexualerziehung in spätmodernen Zeiten. In: Institut für Sexualpädagogik (Hrsg.): Sinn durch Sinnlichkeit? Sexualpädagogik und Spätmoderne. Dortmund: Eigenverlag.
- Olbertz, J.-H. (2002): Modularisierung und Akkreditierung - erziehungswissenschaftliche Studiengänge im Modernisierungsprozess. In: Otto, H.-U. / Rauschenbach, T. / Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich.
- Otto, H.-U. / Rauschenbach, T. / Vogel, P. (2002): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich.
- Pawellek, R. / Syllwasschy, J. (2001): Geschlechtsspezifische Jugendarbeit. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Köln, S.111-129.

- Philipps, I. (1994): Förderung von Sexualpädagogik - 5 Jahre sind nicht genug: Vergangene und zukünftige Aufgaben des Instituts für Sexualpädagogik. In: Institut für Sexualpädagogik (Hrsg.): Sexualität und Pädagogik. Tagungsdokumentation. Dortmund: Selbstverlag.
- Philipps, I. (2001): Curriculum Modellverbund: Sexualpädagogische Jahresausbildung. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Köln.
- Piaget, J. (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Neuchatel: Delachaux & Niestle.
- Platzer-Wedderwille (1987): Lehrerausbildung und Unterricht mit der TZI. In: Themenzentrierte Interaktion, Heft 1, S.50-57.
- Portele, G. / Heger, M. (Hrsg.) (1995): Hochschule und lebendiges Lernen. Beispiele für themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Buderich.
- Pro Familia Bundesverband (versch. Jg.): Jahresbericht. Frankfurt: Selbstverlag
- Reiser, H. (1985): Überlegungen zur Themenzentrierten Interaktion in der Universitätsausbildung von Pädagogen. In: Amann, I. (Hrsg.): Erfahrungen lebendigen Lernens. Mainz: Grünewald, S.145-156.
- Reiser, H. (1987): Vorlesungen - Vom Vorlesen zur Themenzentrierten Interaktion in Großgruppen am Beispiel eines Rollenspiels - oder: Der dreifache Spiegel. In: Haeberlin, U. / Amrein, C. (Hrsg.): Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Bern / Stuttgart: Hauptverlag, S. 96-102.
- Robert Koch-Institut (versch. Jz.): Epidemiologisches Bulletin. Berlin.
- Rutschky, K. (1992): Erregte Aufklärung. Kindesmißbrauch: Fakten und Fiktionen. Hamburg: Klein.
- Rutschky, K. / Wolff, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch sexueller Missbrauch. Hamburg: Klein.
- Sabo, P. / Wanielik, R. (Hrsg.) (1994): „Let's talk about sex“ - Eine sexualpädagogische Schrift als Streitobjekt. Reihe Blickpunkt Gesundheit, Bd. 2. Mainz: Sabo.
- Schmauch, U. (1980): Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmauch, U. (1996): Körperberührung unter Generalverdacht? Zur Skandalisierung und Tabuisierung von sexuellem Kindesmißbrauch. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16.Jg., Heft 3.
- Schmidt, G. (1986): Das große Der Die Das. Über das Sexuelle. Herbstein: März.
- Schmidt, G. (1993): Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder. Stuttgart: Enke.
- Schmidt, G. (1996): Das Verschwinden der Sexualmoral. Hamburg: Klein.

- Schmidt, G. / Klusmann, D. / Zeitschel, U. (1992): Veränderungen der Jugendsexualität zwischen 1970 und 1990. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Heft 3, 5.Jg. Stuttgart: Enke.
- Schmidt, R.-B. / Schetsche, M. (1998): Jugendsexualität und Schulalltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmid-Tannwald, I. / Kluge, N. (Hrsg.) (1998): Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. Köln: BZgA.
- Schorsch, E. (1993): Perversion, Liebe, Gewalt. Stuttgart: Enke.
- Schreyögg, A. (1993): "Globe" - die unbekannte Größe. In: Themenzentrierte Interaktion, 7. Jg., Heft 1/1993.
- Schulze, G. (2000): Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt, New York: Campus.
- Sennet, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Siebert, H. (1974): Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann TB.
- Siebert, H. (1995): Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: von Schmitz, E. / Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart / Dresden: Klett.
- Siegrist, Y. (2001): Studienangebote optimieren und weiterentwickeln. In: Hochschule für Soziale Arbeit (Hrsg.): Jahresbericht 2001. Luzern: Eigenverlag.
- Sielert, U. (1993): Sexualpädagogik. Konzeption und didaktische Anregungen. Weinheim: Beltz.
- Sielert, U. (1994a): Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung: Entwicklung und Erprobung eines interdisziplinären Curriculums für wissenschaftliche Hochschulen. Projektantrag, Kiel.
- Sielert, U. (1994b): Experteneinlassung zum Aufklärungsheft „Let's talk about Sex“ beim Mainzer Landtag. Unveröffentlichtes Redemanuskript, Kiel.
- Sielert, U. (1995): Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn (TZI). In: Buddrus, V. (Hrsg.): Humanistische Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sielert, U. (1997a): Zur Zukunft der Sexualpädagogik. Unveröffentlichtes Redemanuskript, Kiel.
- Sielert, U. (1997b): Was hält die Sexualpädagogik von der Sexualwissenschaft? In: Starke, K. / Weller, K. (Hrsg.): Leipziger Texte zur Sexualität, Heft 8. Merseburg/Leipzig, S.31-46.
- Sielert, U. (2001): Gender Mainstreaming im Kontext einer Sexualpädagogik der Vielfalt. In: BZgA (Hrsg.): Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, Heft 4 2001, S. 18-24.

- Sielert, U. (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2. Weinheim: Juventa.
- Sielert U. / Herrath, F. u.a. (1993): Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule. Weinheim: Beltz.
- Sielert, U. / Valtl, K. (Hrsg.) (2000): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sigusch, V. (1990): Anti-Moralia. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Sigusch, V. (1996): Sexuelle Störungen und ihre Behandlung. Stuttgart, New York: Thieme.
- Silomon, E. (1994): Selbsterfahrung als Hochschul-Lehrveranstaltung. In: Themenzentrierte Interaktion, 8/94, S. 93-106.
- Soden, K. v. (1989): Beratung als pädagogisches Phänomen. In: pro familia magazin 3, 17. Jg., S.11-12.
- Sohre, K. / Günther, I. (2001): Gleichstellung hetero-, bi- und homosexueller Lebens- und Liebesformen. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln.
- Spastikerhilfe Berlin (Hrsg.) (1995): Behinderung und Sexualität. Eine Konzeption für die betreute Arbeit in Wohneinrichtungen der Spastikerhilfe Berlin. Berlin: Selbstverlag.
- Spastikerhilfe Berlin (Hrsg.) (2001): Tabu und Zumutung. Tagungsdokumentation. Berlin: Selbstverlag.
- Specht, R. (2000): Männersache(n). Liebe, Freundschaft und Sexualität im (Er)Leben behinderter Männer.“ In: Spastikerhilfe Berlin (Hrsg.): Tabu und Zumutung. Tagungsdokumentation. Berlin: Selbstverlag.
- Standhardt, R. u.a. (1994): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit. Mainz: Matthias Grünewald-Verlag.
- Standhardt, R. / Löhmer, C. (Hrsg.) (1995): Lebendiges Lernen in toten Räumen. Zur Verbesserung der Lehre an der Hochschule. Gießen: Focus.
- Starke, K. / Weller, K. (Hrsg.) (1997): Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven für sexualpädagogische Qualifizierungsmaßnahmen. Leipziger Texte zur Sexualität, Heft 8. Merseburg/Leipzig.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz - Koordination - Kompatibilität. Essen: Selbstverlag.
- Stollberg, D. (1982): Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. München: Kösel.

- Stoller, R. J. (1968): Sex and gender. Vol. I: The development of masculinity and femininity. New York: Science House.
- Stumpe, H. (2001): Sexualität im Spannungsfeld von Gesundheit und Krankheit. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Köln, S. 293-325.
- Teichler, U. (1998): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse. Deutsche Diskussionen und internationale Erfahrungen. In: Handbuch Hochschullehre, Jg. 2 Heft 7.
- The European Higher Education Area (1999): Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Tolkmitt, S. (2000): Sexualpädagogische Beratung. In: Sielert, U. / Valtl, K. (Hrsg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 301-342.
- Tuider, E. (2001): Geschlechtereventualitäten: Eine sexualpädagogische Dekonstruktion postmoderner Geschlechterbeziehungen. In: Hahlmohm, P. M. / Hurlin, T. (2001): Querschnitt - Gender Studies. Ein interdisziplinärer Blick nicht nur auf Homosexualität. Ludwig: Kiel.
- Ussel, J. v. (1979): Sexualunterdrückung. Geschichte der Sexualfeindschaft. 2. Auflage. Gießen: Focus.
- Valtl, K. (1994): Wie weiter in der schulischen Sexualpädagogik? In: pro familia magazin 2/1994, S. 6-9.
- Valtl, K. (1995a): Die Lage der Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag des BLK-Modellprojekts „Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Valtl, K. (1995b): Sexualerziehung in der Schule - Aufgaben und Grenzen. In: Die Deutsche Schule. 87.Jg. Heft 2, S.197-215.
- Valtl, K.(1997): Emanzipatorische Sexualpädagogik: Konsequenzen für Aus- und Fortbildung. In: Starke, K. / Weller, K. (Hrsg.): Leipziger Texte zur Sexualität, Heft 8. Merseburg/ Leipzig, S. 47-60.
- Valtl, K. (1998a): Sexualpädagogik in der Schule. Didaktische Analysen und Materialien für die Praxis - Primar- und Sekundarstufe. Weinheim/Basel: Beltz.
- Valtl, K. (1998b): Sexualerziehung. In: Korff, W. (Hrsg.): Lexikon der Bioethik. Gütersloh: Bertelsmann, Bd. 3, S. 305-310.
- Valtl, K. (2000): Theorie der Sexualerziehung. In: Sielert, U. / Valtl, K. (Hrsg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 127-188.

- Valtl, K. (2001a): Sexuelle Biographie. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln, S. 83-110.
- Valtl, K. (2001b): Sinne und Sinnlichkeit. In: BZgA (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln, S. 161-187.
- Valverde, M. (1989): Sex, Macht und Lust. Berlin: Orlanda.
- Wanzeck-Sielert, C. (2002): Sexualpädagogik. In: Bange, D. / Körner, W. (Hrsg.): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. Göttingen: Hogrefe, S. 536-542.
- Walter, J. (1996a): Grundrecht auf Sexualität? Einführende Überlegungen zum Thema „Sexualität und geistige Behinderung“. In: Ders. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg, Bd. 1, 4. Auflage. Heidelberg: Schindele, S. 29-37.
- Walter, Joachim (1996b): Übergriffe auf die sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Ders. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg, Bd. 1, 4. Auflage. Heidelberg: Schindele, S. 414-420.
- Walter, J. (1996c): Sexuelle Partnerschaft, Kinderwunsch und Elternschaft geistigbehinderter Menschen. In: Ders. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg, Bd. 1, 4. Auflage. Heidelberg: Schindele, S. 290-296.
- Weller, K. (1997): Was hält die Sexualwissenschaft von der Sexualpädagogik? In: Starke, K. / Weller, K. (Hrsg.): Leipziger Texte zur Sexualität, Heft 8. Merseburg/Leipzig, S. 15-29.
- Wendt, P. (1988): Gruppenleiter werden. Formen und Wege pädagogischer Qualifizierung zum Gruppenleiter in einem hochschulischen Projekt. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wendt, W. (1998): Soziales Wissensmanagement. Baden-Baden: Nomos.
- Wohlhüter, H. (1996): Vom Erwachsenwerden des geistigbehinderten Menschen. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg, Bd. 1, 4. Auflage. Heidelberg: Schindele, S. 187-194.
- Wulf, C. (1983): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. München: Juventa.

Abkürzungsverzeichnis

ABM:	Aufbaumodul
BAG:	Bundesamt für Gesundheit
BBA:	Berufsbegleitende Ausbildung
BLK:	Bund-Länder-Kommission
BMJFG:	Bundesministerium für Jugend, Frauen und Gesundheit
BZgA:	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
CAU:	Christian-Albrechts-Universität
DGFE:	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
ESA:	Ergänzungsstudium
FHZ:	Fachhochschule Zentralschweiz
GLM:	Grundlagenmodul
GSP:	Gesellschaft für Sexualpädagogik
HSA:	Hochschule für Soziale Arbeit
hsl:	Höhere Fachschule für Sozialpädagogik Luzern
IPTS:	Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule
ISP:	Institut für Sexualpädagogik
IZHD:	Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik
NDK:	Nachdiplomkurs
NDS:	Nachdiplomstudium
STD:	sexual transmitted diseases
TZI:	Themenzentrierte Interaktion
TZSA:	Teilzeitstudium
VSSB:	Verband der Schwangerschafts- und SexualberaterInnen
VZSA:	Vollzeitstudium
WDF:	Weiterbildung/Dienstleistung/Forschung

**Sexualitätsbezogene Qualifizierung
für pädagogische und beraterische
Handlungsfelder**

–

**Konzeption und Erprobung eines
Nachdiplomstudienganges**

**Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität
zu Kiel**

**vorgelegt von
Frank Herrath**

**Dortmund
2003**

Band 2: Anhänge

Inhalt

Einleitung.....	III
-----------------	-----

1.	Anhang 1:	
	Seminar dokumentation des Nachdiplomstudiums	
	„Sexualität in Pädagogik und Beratung“ - Programme und	
	Materialien.....	1
1. 1.1	Seminar 1 Grundlagenmodul: Programm.....	3
1. 1.2	Seminar 1 Grundlagenmodul: Materialien.....	7
1. 2.1	Seminar 2 Grundlagenmodul: Programm.....	8
1. 2.2	Seminar 2 Grundlagenmodul: Materialien.....	15
1. 3.1	Seminar 3 Grundlagenmodul: Programm.....	20
1. 3.2	Seminar 3 Grundlagenmodul: Materialien.....	25
1. 4.1	Seminar 4 Grundlagenmodul: Programm.....	26
1. 4.2	Seminar 4 Grundlagenmodul: Materialien.....	33
1. 5.1	Seminar 5 Grundlagenmodul: Programm.....	34
1. 5.2	Seminar 5 Grundlagenmodul: Materialien.....	38
1. 6.1	Seminar 6 Grundlagenmodul: Programm.....	39
1. 6.2	Seminar 6 Grundlagenmodul: Materialien.....	47
1. 7.1	Seminar 7 Grundlagenmodul: Programm.....	55
1. 7.2	Seminar 7 Grundlagenmodul: Materialien.....	58
1. 8.1	Update-Seminar 1: Programm	60
1. 8.2	Update-Seminar 1: Materialien.....	64
1. 9.1	Update-Seminar 2: Programm.....	68
1. 9.2	Update-Seminar 2: Materialien.....	72
1. 10.1	Seminar 1 Aufbaumodul: Programm.....	73
1. 10.2	Seminar 1 Aufbaumodul: Materialien.....	76
1. 11.1	Seminar 2 Aufbaumodul: Programm.....	79
1. 11.2	Seminar 2 Aufbaumodul: Materialien.....	81
1. 12.	Seminar 3 Aufbaumodul: Programm.....	84
1. 13.	Seminar 4 Aufbaumodul: Programm.....	86
1. 14.	Seminar 5 Aufbaumodul: Programm.....	88

2.	Anhang 2:	
	Dokumente aus Konzeptionierung, Durchführung und Auswertung	
	des Nachdiplomstudiums „Sexualität in Pädagogik und Beratung“	91
2. 1	Nachdiplomkurs „Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexualität in Pädagogik und Beratung“ - Ausschreibung 2. Durchgang	93
2. 2	Konzeption des NDK-Studienangebotes für die Bedarfe der LehrerInnen.....	99
2. 3	Qualifikationselement Arbeitsdokumentation - Institut für Weiterbildung/ Dienstleistung/ Forschung der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern, NDK Sexualität.....	108
2. 4	Orientierungspunkte Arbeitsdokumentation - Unterrichtssequenz/ Gruppengespräch.....	110
2. 5	Orientierungspunkte Arbeitsdokumentation - Beratungssequenz.....	111
2. 6	Gesamtauswertung des NDK „Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexualität in Pädagogik und Beratung“ 2000/2002.....	113
2. 7	Auswertung der Fragebögen der Teilnehmenden des Grundmoduls und des Update-Seminars zum Aufbaumodul.....	123
2. 8	Zusammenschau der Einzelrückmeldungen der Evaluationsbögen zu den Einzelseminaren - geordnet nach den Fragen.....	135

Einleitung

Zur Ermöglichung eines Einblicks in die mikrodidaktische Ebene der Konzeptionierung des Nachdiplomstudiums „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ an der HSA Luzern sind in Anhang 1 Seminarkonzeptionen und Seminarmaterialien immer pro Seminareinheit zusammengestellt, wobei für jedes Seminar zur Illustration des Methodenspektrums ein oder zwei Materialelemente exemplarisch ausgewählt wurde.

Da die didaktischen und methodischen Feinplanungen zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit nur bis zum 2. Aufbaumodul vorlagen, sind für die Aufbaumodule 3-5 nur die Programme dokumentiert.

Im Anhang 2 sind ausgewählte Dokumente aus Konzeptionierung, Durchführung und Auswertung des Nachdiplomstudiums mit Schwerpunkt auf den Rückmeldungen der Teilnehmenden zum Angebot und zum Prozessfortgang zusammengestellt.

Anhang 1:

Seminardokumentation des Nachdiplomstudiums „Sexualität in Pädagogik und Beratung“

-

Programme und Materialien

1.1.1

Programm Seminar 1 Grundlagenmodul: Einstieg / Praxisorientierte Reflexion 1

Freitag, 25.08.00

- 15.00 Uhr Begrüßung Elsbeth Ingold (HSA) / Susanne Ramsauer (hsl)
- 15.20 Uhr Begrüßung & **Vorstellung** Team
Vorstellung ISP
Vorstellung Gesamtqualifikation
- Verabredung zu Anrede und Sprache (Dialekt)
- Zum Haus
- 15.45 Uhr Vorstellungsrunde TN: Name, Alter, Beruf/Institution, aktuelle Gestimmtheit
- 16.10 Uhr Steckbriefe mit Polaroidfotos machen, ansehen (incl. Team) und,
- nach einer Pause von 10 Minuten -
3 Aspekte nacheinander vorstellen.
Dabei immer: „Warum mache ich diese Ausbildung?“
- 17.45 Uhr Thema des ersten Wochenendes mit **Programmüberblick** auf Wandzeitung
(Praxisreflexion und Kennenlernen als Schwerpunkte)
- 18.15 Uhr Abendessen
- 19.45 Uhr Auf Bodenzeitungen mit vielen Stiften
– **Erwartungen/Wünsche** und
– **Befürchtungen/Ängste** und Ansehen der Äußerungen
– Kleine plenare Zusammenfassung (Würdigung & Reaktion)
- 20.15 Uhr **Arbeitsstil & Gruppenregeln** (in Aufnahme der WZ-Äußerungen)
1.
* Verhältnismäßigkeit im Dreieck Ich-Thema-Gruppe (aufs Ganze gesehen) beachten. Themenzentrierung, Hochschulcurriculum
* Qualifizierung beinhaltet informative, methodische und selbstreflexive Elemente
* Methodenvarianz, Methoden lebendigen Lernens; unterschiedliche Sozialformen von Einzelarbeit über Paar-, Triadengespräche und Kleingruppen bis zu Plenumsdiskussionen. Zur Gruppengröße. Abwechslung von Anspannung und Entspannung. Körperarbeit. Bewegungsübungen & Warming Ups
* Prozessorientierung und Programmklarheit. Eigeninitiative der TN.
* Kultur der respektvollen Auseinandersetzung (das „Grenzproblem“)

* Wir gehen von einer Versammlung Erwachsener aus, die die ihnen angenehme Nähe und Distanz selbst bestimmen und zum Ausdruck bringen.

* Ernsthaftigkeit, Gelassenheit und Humor

2.

* Pünktlichkeit

* (eingeschränkte) Freiwilligkeit

* Ausstiegsmöglichkeit jederzeit ohne „Thematisierung“ dabei Weggehen/-bleiben dem Team zur Kenntnis geben.

* Persönliches nicht nach außen tragen

* Eigene und fremde Grenzen nicht mutwillig verletzen

* Achtung des Anderen, des Fremden, auch in sich selbst

* Selbstbestimmt ist immer die Gestaltung von Pausen und Freizeit

20.45 Uhr	Krokodil & Ball: Namen merken
21.00 Uhr	Thematisches Kennenlernen: Karussellspiel
22.00 Uhr	Arbeitsende (eventuell mit Tagesschlusspruch)

Samstag, 26.08.00

09.15 Uhr	Warming Up: Rücken klopfen
09.45 Uhr	Marktplatzspiel: Kennenlernen (ca. 5 Min. pro Station)
	0. Bewegung
	1. Gruppen nach <u>Augenfarben</u> ; Gespräch dort zu den Fragen
	- Welche Farbe finde ich attraktiv?
	- Wie finde ich meine eigene Augenfarbe?
	- Was ist mir wichtig an den Augen?
	Bewegung
	2. Gruppen nach <u>Leben mit oder ohne Kinder</u> ; dort Gespräch über die Vor- und Nachteile der anderen Lebensform
	Bewegung
	3. <u>Piercing & Tattoos</u> - wie finde ich dies? Welche, wo, bei wem ...? (4er-Gruppen)
	Bewegung
	4. Paargespräche zur Frage: „ <u>Ist Sexualität eher mehr oder eher weniger beherrschbar?</u> “

10.15 Uhr	Pause
10.30 Uhr	<p>Kleiner Tagesüberblick, dann: Ich und sexualitätsbezogenes (professionelles erzieherisches oder beraterisches) Handeln Kurze Einführung, 2 KG; Einteilung der KG nach Interesse/Sympathie * In den KG zunächst Einzelarbeit mit Gestaltkreis (20 Min.) * Halbgruppenaustausch mit Satzanfang „Sexualitätsbezogenes Handeln ist für mich...“ (je 5 Min.)</p>
12.00 Uhr	<p>Plenum: WZ-Sammlung auf Zuruf: „Sexualitätsbezogenes Handeln braucht...“</p>
12.15 Uhr	Mittagessen
15.00 Uhr	Warming Up : Weitergabe von Klatschen, rohes Ei, ev. Feder, Monster
15.20 Uhr	<p>Einleitung Plenum, dann zwei Halbgruppen (Zusammenstellung nach Arbeitsfeldern): Arbeitsfeldsituationen der Begegnung mit dem Thema „Sexualität“ (erlebt oder phantasiert), die als mit KollegInnen besprechenswert erscheinen, individuell erinnern. Aufschreiben als geronnener Fall im Satz „Was wäre, wenn...“ (als „Prototyp“) (10 Min.). Verdeckt in die Mitte, mischen, ziehen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mein erstes Gefühl 2. Was sind die Fakten? 3. Was „steckt dahinter“? 4. Was ist zu tun? <p>5. Die ziehende Person beantwortet alle vier Fragen. Jeweils eine zweite Person darf pro Frage ein zweites Zusatzstatement geben.</p> <p>Zum Schluss kann die Person, die den Fall notiert hat, sich äußern zu der Frage: „Was nehme ich mit von den Ausführungen meiner KollegInnen?“</p>
17.00 Uhr	Pause
17.15 Uhr	Im Finale der Halbgruppe: „Wie war die Methode für mich?“
17.30 Uhr	Tai Chi : Kleine Übung
17.40 Uhr	Gütekriterien sexualitätsbezogenen Handelns (Kurze erklärende Handout-Ausgabe & Handout Sexualitätsbegriff)
17.55 Uhr	Blitzlicht
18.30 Uhr	Abendessen

19.30 Uhr	Selbsts supervision: Einführung und Erläuterung eines Textes zur Selbstsupervision in TZI. Textausgabe (Kroeger + Ruth Cohn). Hausaufgabe: Protokoll der Freitageinheit „Was wäre wenn...“ nach vorgegebenen Fragen
20.00 Uhr	Medienvorstellung a) Bücher & Broschüren b) CD-Roms, Internetberatung (Sextra) c) Spiele d) Spectra & Sonstiges e) Sex - Eine Gebrauchsanweisung für Jugendliche & andere Videos
ca. 22.00 Uhr	Arbeitsende

Sonntag, 27.08.00

09.15 Uhr	Warming Up: Wäscheklammerspiel oder „Rücken an Rücken“
09.45 Uhr	Stärken und Schwächen in der sexualitätsbezogenen Praxis
11.15 Uhr	Pause
11.30 Uhr	Gruppenfoto
11.45 Uhr	Vorstellung der Ausbildung Folien, Teamerkonstellation, Ausgabe Personenbeschreibung TeamerInnen * Verschiedene Tagungsorte * Kontakt zum Ansprechpartner, Kontakt für Organisation, Projektarbeit nächstes Mal * Hausaufgaben: TZI-Selbsts supervision, DerDieDas, Fotos * Beginn 15.00 Uhr, Ende Sonntag 15.00 Uhr, Mittagspause, Abendeinheiten * Zertifikat zum Abschluss: bei einem Fehlen ungefährdet; bei einem weiteren Fehlen zusätzliche Arbeit zu dem versäumten Thema an AnsprechpartnerIn (auch Zusammenrechnen ist möglich). * manchmal Büchertisch und thematische Literaturhinweise * Multimethodisches Arbeiten, Bewegung (Kleidung), Teilnahmebescheinigungen * Gruppe kann zusätzlich Obst und Süßigkeiten ähnlich organisieren (Verabredung) * Wups auch selbst zukünftig
12.15 Uhr	Mittagessen
13.30 Uhr	In Erwartung der nächsten Einheit: Bitten und Hinweise zu 1. Theorie, 2. Biografie und 3. „5 Tage arbeiten“
14.00 Uhr	Auswertung des Wochenendes: Runde zu drei Äußerungen * Spaßmachendes * Bedenkliches * Reste zu Gruppe, ich und Team

1.1.2

Grundlegende Literaturempfehlungen für Sexualität in Pädagogik und Beratung

Haerberle, Erwin	Die Sexualität des Menschen. Handbuch und Atlas	Hamburg: Nikolai Verlagsgesellschaft, 2000
Sielert, Uwe und Keil, Siegfried (Hg.)	Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule	Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, 1993
Sielert, Uwe und Valtl, Karlheinz (Hg.)	Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen. Materialien für Aus - und Fortbildung	Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, 2000
Valtl, Karlheinz	Sexualpädagogik in der Schule. Didaktische Analysen und Materialien	Weinheim, Basel: Beltz- Verlag, 1998
Schnack, Dieter und Neutzling, Rainer	Die Prinzenrolle. Über die männliche Sexualität	Reinbek: Rowohlt Verlag, 1993
von Sydow, Kirsten	Lebenslust. Weibliche Sexualität von der Kindheit bis ins Alter	Bern: Verlag Hans Huber, 1993
Schüler-Duden	Sexualität	Mannheim: Dudenverlag, 1997
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.)	Körper, Liebe, Doktorspiele. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung	vom 1. bis 3. Lebensjahr (Bestell -Nr.: 13 660 100) vom 4. bis 6. Lebensjahr (Bestell -Nr.: 13 660 200)
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.)	Sexualpädagogik zwischen Persönlichkeitslernen und Arbeitsfeldorientierung. Materialien zu Themen	Aus der Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung Band 16, 1999 (Bestell- Nr. 133 000 16)
Wrede, Birgitta (Hg.)	Sexuelle Szenen. Inszenierung von Geschlecht und Sexualität	Opladen: Leske & Budrich, 2000
Schmidt, Gunter und Strauß, Bernhard (Hg.)	Sexualität und Spätmoderne. Über den kulturellen Wandel der Sexualität	Gießen: Psychosozial- Verlag, 2002
Berberich, Hermann und Brähler, Elmar (Hg.)	Sexualität und Partnerschaft in der zweiten Lebenshälfte	Gießen: Psychosozial-Verlag, 2001
von Sydow, Kirsten	Lebenslust. Weibliche Sexualität von der Kindheit bis ins Alter	Bern: Verlag Hans Huber, 1993
Lautmann, Rüdiger (Hg.)	Homosexualität. Handbuch der Theorie- und Forschungsgeschichte	Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993
Walter, Joachim (Hg.):	Sexualität und geistige Behinderung. (Diskussion des gesamten Themenspektrums)	Heidelberg: Edition Schindele, 1996, 4. Aufl.
Buddeberg, Claus	Sexualberatung. Leitfaden für Ärzte u.a. Fachpersonen	Stuttgart: Enke, 1996

1.2.1

Programm Seminar 2 Grundlagenmodul: Aspekte der Sexualwissenschaft / sexuelle Biografie

Samstag, 25.11.00

10.30 Uhr

Begrüßung und Vorstellung des Tagesprogramms

Ankommensrunde

Eigene Vorstellung, Vorstellung TN: Name und „*Was weiß ich darüber, wie ich zu meinem Namen gekommen bin?*“, Arbeitsfeld, eindrucklichstes Erlebnis aus der Zwischenzeit, Gefühl zur bevorstehenden Woche

Auffrischung Namenskenntnis mittels Ballzuwerfen (Hinweis auf Steckbriefe)

Vorstellung Ablauf 5 Tage (WZ-Überblick)

Anknüpfen an die Nachbereitung vom letzten Mal (zuviel Einleitung, Reflexionsrunden knapp, Eingaben machen, Sprache, Volumengrenze 5-Täger, Pausen fürs Ich); zu den Hausaufgaben (Selbstevaluation Kröger, „DerDieDas“, Fotos) Erklärung des Programmvorschlags im Groben Hinweise zum Haus

Thema: Aspekte der Sexualwissenschaft (Theorie)

Unser Idee von Theorie: Vorstellung des Blocks

- Weiter Begriff mit vielen Füllungen - Theorie wovon?
- Qualifizierte Auswahl (dazu: Hinweisungen, Büchertisch)
- Nach einer Phase der Schwerpunktsetzung auf besondere Subjektstärkung bei der eigenen Theoriebildung nun wieder mehr: Lernen und Wissensvermittlung
- Sexualitätsbezogene Lebensphasenanalyse
- Betrachtung relevanter aktueller Fachdiskurse & Stellungnahme
- (dabei) Literaturbezug
- Sozialform: Vortrag, Impulseingabe und Besprechung (viel reden, wenig didaktische Varianz, Bewegung zwischendurch besonders bedeutsam)
- Nicht: Geschichte, Theorie des Sexuellen, sexualpädagogische Strömungen und Schulen (Hinweis Aufsatz Valtl)
- Reader zum nächsten Mal

12.15 Uhr

Mittagessen und Pause

14.30 Uhr

Übergreifende Anmoderation

Subjekt und Theoriebildung: 3 Fragestellungen

im Vier-Ecken-Spiel (jeweils ca. 30 Minuten Anmoderation und Gruppengespräche)

1. Welche Aussage der folgenden ist mir am nächsten?
„Sexualität ist für mich vor allem...“

... kompliziert.“
... etwas ganz Natürliches.“
... Erfahrung und Kunstfertigkeit.“
... immer wieder anders.“

2. Welche Ausdruckform von Sexualität ist mir zur Zeit am wichtigsten?
- Zärtlichkeit
 - Leidenschaft
 - Erotik (Spiel, Gestaltung, das Drumherum des Kultivierten, Distanz)
 - Heimat (inkl. geistige Verschmelzung und Einverständnis)

3. Welche sexuelle Praxis ist mir zur Zeit am fernsten?

- Sex mit (mehreren) Fremden
- S/M
- Telefon- und Online-Sex
- Oralsex

Arbeitsfrage: Wie normal bin ich mit diesem Standpunkt?

16.00 Uhr

Plenum zur Gruppenarbeit

16.15 Uhr

Pause

16.30 Uhr

Bewegung: Ausschütteln

16.45 Uhr

Arbeitsfeldbezogene Fallbeispiele (Subjektivität der Einschätzung identifizieren)

Vorstellung der Einheit

(Vorlesen Fälle, Ausgabe Kopien, Aufgaben- und Ablaufklärung.

Dazu erläuternd: Intuitive individuelle Einschätzung bildet subjektiven theoretischen Standpunkt als Handlungsgrundlage; die Standpunkte der anderen kennen lernen; Gefühl und Theorie im Zusammenhang identifizieren. Fachliche Beurteilung und Interventionsimpulse)

Gruppenbildung und:

17.00 Uhr

Gruppenarbeit zu vorgegebenen Praxisfällen

18.00 Uhr

Bewegung: Der Vogel fliegt über den Regenbogen

18.15 Uhr

Abendessen

19.30 Uhr

Wiederholung **Bewegung**

19.40 Uhr

Plenum Fallbeispiele

ca. 21.00

Blitzlicht & Arbeitsende

Sonntag, 26.11.00

09.15 Uhr

Bewegung: Rücken an Rücken

09.45 Uhr

Tagesverlaufsvorstellung

5 einleitende Bemerkungen zur Problematik der Identifizierung des psychosexuellen Lebenslaufs des Menschen (Folienstatements, anschl. Handout)

Plenarer Vortrag:

Psychosexuelle Entwicklung im Lebenslauf: (1) Kinder...

10.30 Uhr

Pause

10.45 Uhr

Fortsetzung des Vortrages: ...und (2) Jugendliche

11.15 Uhr

Bearbeitung des Gehörten in zwei Halbgruppen (Kinder & Jugendliche) (I)

dort: Was machen wir mit dem Wissen in unserem pädagogischen/beratenden Handeln?
(Protokollierung des Strittigen und Klaren durchs Team)

12.15 Uhr

Mittag und Pause

15.00 Uhr

Bewegung: Obstsalat

15.15 Uhr

Bearbeitung des Gehörten in Halbgruppen (II)

(Gruppenwechsel, weniger Zeit, selber Verlauf)

16.00 Uhr

Plenum zu strittigen Fragen:

„Wo gibt es nach den Gruppenarbeitsphasen noch Diskussionsbedarf?“

(Zuerst Feststellung des Diskussionsbedarfs, dann Formulierung der Streitpunkte durchs Team)

17.00 Uhr

Pause

17.10 Uhr

Bewegung: Kopfausstreichen

17.15 Uhr

Plenarer Vortrag (3): Psychosexuelle Entwicklung im Lebenslauf - Erwachsene

(Phasenauswahl):

- Monogamisierung der Intimbeziehung
- Elternschaft und Geschlechtsidentität
- Sexuell älter werden
- Alterssexualität

Vortrag mit Folien (40 Min.) **und Diskussion** (20 Min.) im Plenum zur Frage:

„Wie fühlt sich ‚der moderne Erwachsene‘ sexuell? Ist das Erwachsenenalter sexuell eine ‚problematische Lebensphase‘?“

Blitzlicht zur Befindlichkeit

18.15 Uhr

Abendessen

abends frei (Möglichkeit zum Medienstudium)

Montag, 27.11.00

09.00 Uhr

Wup: ‚Qi Gong‘-Übung

09.15 Uhr

Tagesüberblick

09.20 Uhr

Soziologische Beobachtungen zur „Sexualität 2000“ -

Textgestützte Debatte von zentralen sexualitätsbezogenen Diskursthemen

09.20 Uhr

Eingabe (Thema, Spektrum, was - z.B. - nicht?, Vorstellung des Arbeitsplans und der Thesen per Folie, Gruppenbildung)

09.45 Uhr

Gruppenarbeit mit Statementbildung (und selbstbestimmter Pause)

11.00 Uhr

Plenare Vorstellung der Statements und Diskussion

Die Themen-/Gruppenarbeitsvorschläge:

- Thema Medialisierung: „Jugendliche nehmen in ihrer Entwicklung durch die sexualisierten Medien keinen Schaden“ (Text: Neutzling in „Sinn durch Sinnlichkeit?“)
- Thema Sexuelle Orientierung: „Die alte emanzipatorische Aufgabe, für die Gleichachtung schwul-lesbischer Lebensweisen zu kämpfen, ist weitgehend erfolgreich abgeschlossen“

(Text: Lähnemann/Braun in „Sexualpädagogik lehren“)

- Thema Tabu: „Gelingende Sexualität braucht Tabus“ (Texte: Herrath, Kentler)
- Zum Großen DerDieDdas von Gunter Schmidt (freigewähltes Thema)

12.15 Uhr
Mittagessen

Nachmittags frei

18.15 Uhr
Abendessen

Thema: Sexuelle Biografie

19.00 Uhr

Einstimmung ins Thema:

Fotos aus Kinder-, Jugend- und früher Erwachsenenzeit:
Rumgehen, zeigen, ansehen, Fragen stellen und erzählen

19.20 Uhr

Entspannung & Zeitreise durch die sexuelle Biografie...

19.40 Uhr

...und anschließend **dazu Einzelarbeit mit zwei Arbeitsblättern**

20.30 Uhr
Pause

20.45 Uhr

Bild malen: Meine Sexualität heute

21.10 Uhr

Bild malen: Meine Sexualität morgen

21.40 Uhr

Bewegung: Großer Kreis, kleiner Kreis

Dienstag, 28.11.00

09.00 Uhr

Warming Up: Qi Gong-Übung (Wiederholung mit leichten Varianten)

09.30 Uhr

Blitzlicht

09.45 Uhr

Dreiergruppen: **Austausch über die eigene sexuelle Geschichte (A,B,C)**

12.15 Uhr
Mittag und Pause

15.00 Uhr
Bewegung : Seilübungen

15.30 Uhr
Wohin will ich und was hindert mich? - Bauklötzchenmethode in Paarübung

Einstieg & Demonstration mit Teamerin

15.45 Uhr
Teil 1

16.35 Uhr
Pause

16.50 Uhr
Teil 2

17.40 Uhr
Plenumsrunde: Wie geht es mir nach der biografischen Arbeit?

Ausgabe der **Fragebögen** als Material für biografische Arbeit

17.55 Uhr
Bewegung: Tai Chi

18.15 Uhr
Abendessen

19.30 - 21.00 Uhr
Abschlussabend Woche

Mittwoch, 29.11.00

9.00 Uhr
Bewegung: Massage-Paarübung mit Tennisbällen

9.30 Uhr
Metafachfrage zur Gestaltung unseres beratenden oder erzieherischen Wirkens zum Thema Sexualität: „**Wie viel Aufklärung/Faktenwissen, wie viel Sinnesschulung und wie viele Angebote zur Gestaltung von Beziehungen und zum Nachdenken über Beziehungen wollen/sollten wir in unserer sexualitätsbezogenen professionellen Tätigkeit anbieten?**“

Anmoderation, Erklärung der Arbeit und Bildung von drei Gruppen
(angestammte Handlungsfelder Kinder, Jugendliche und Erwachsene)

9.40 Uhr

1. **Gruppenarbeit:** Erläuterung der Aufgaben zu den drei Bildungsgebieten (=Aspekte auf runden Karten) und anschließender Prozentvereinbarung für diese Gebiete (100%)

10.10 Uhr

2. **Wechsel zum Arbeitsergebnis einer „Fremdgruppe“ und kritische Begutachtung dieses anderen Arbeitsergebnisses:** Bei eigener abweichender Einschätzung der notwendigen Prozentanteile der Bildungsgebiete für die Zielgruppe neue neue 100%-Aufteilung der drei Bildungsgebiete mit einem neuen, daneben zu legenden „Kuchen“ und kurze Erläuterung der Abweichung in Stichpunkten auf viereckigen Karten

10.25 Uhr

Pause

10.40 Uhr

3. Die Hälfte der Gruppen bleiben bei ihrem „Fremdbereich“, die andere Hälfte kehrt zum eigenen Handlungsfeld zurück. **Diskussion** der beiden variierenden visualisierten Auffassungen - oder der Übereinstimmung - **in der „Streitgruppe“**

10.55 Uhr

4. **Plenare Vorstellung der Diskussionsergebnisse** in den drei zuletzt gebildeten Gruppen

11.40 Uhr

Kurze Pause

11.45 Uhr

- Hinweis auf prüfende Verwendung der Ergebnisse der letzten Arbeitseinheit bei den Seminareinheiten „Sexualaufklärung“ und „Sinnlichkeit“
- Ausgabe Valtl-Text „Sexuelle Biografie“
- Ausgabe der Auswertungsbögen

12.15 Uhr

Mittag und Pause

13.00 Uhr

Auswertung des gesamten Seminarblocks: Ich, Gruppe, Team, Didaktik/ Methodik, Haus

Rückmeldungen an Enrica Zwahl

15.00 Uhr

Seminarende

PSYCHOSEXUELLE ENTWICKLUNG: Ein Überblick über die vorfindlichen Daten

MÄDCHEN	<u>BEIDE GESCHLECHTER</u>	<u>JUNGEN</u>
Feuchtwerden der Vagina möglich	0 - 1 Jahr <i>[orale Phase]</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Körperkontakt - Sinnlichkeit ➤ Urvertrauen - Beziehung ➤ Berührung an den Geschlechtsteilen angenehm 	Spontanerektionen möglich
Erkennen des Fehlens männlicher Genitalien (?)	1 - 3 Jahre: <i>[anale Phase]</i> anale und urinale Bewusstheit: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Geben und Nehmen ➤ Eigenwille ab 18. Monat: Entwicklung sexueller Identität = Wissen um Geschlechtsunterschiede <ul style="list-style-type: none"> ➤ Körperliche Untersuchungen der Eltern ➤ Bewusstes genitales Interesse 	15. - 19. Monat: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Genitale Selbststimulation (Penis und Hoden) ➤ Stolzer Exhibitionismus
Stärkere Sanktionierung von Aggressivität durch Erwachsene (Verweigerung, In-die-Welt-Gehen)	3 - 5 Jahre: <i>[ödipal-phallische Phase]</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trotzphase ➤ Kerngeschlechtsidentität (Stoller: komplexere geschlechtliche Selbstzuordnung) ➤ bewusste Masturbation (mit Orgasmusfähigkeit) 	
Zeigelust	4 Jahre: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sexuelle Neugier (Untersuchungen, Doktorspiele) ➤ Fragen zu Schwangerschaft und Geburt ➤ Freundschaften/ Verliebt ➤ Vater-Mutter-Kind-Spiele 	

	5 - 12 Jahre: [Latenzphase] Kognitiver Schub Selbstideal: Klugsein	
Körperbewusstsein: Schlankheit/ Aussehen	6 Jahre: Fragen zur Zeugung	Körperbewusstsein: Größe/ Kraft
	8 Jahre: ➤ Fragen zu Empfängnis und Geschlechtsverkehr ➤ Erkundung des anderen Geschlechts/ Nachah- mungs(=Doktor-)spiele	
➤ Raumnahe Spiele: soziale und feinmotorische Kompetenz; ➤ Angst vor Verletzung ➤ Leisesein	8 - 12 Jahre: Bevorzugung des eigenen Geschlechts bei sozialem Kontakt	➤ Raumgreifende Spiele/ ➤ Outdoor-Aktivitäten ➤ Stärkung von Expansionswillen und Körperkraft ➤ Lautsein
Ab 9 Jahre: Produktion von Östrogen und Progesteron (in den Eierstöcken) ⇒ Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale: ➤ Brustwachstum und Reifung (erst Brustwarzen: dunkler und dicker) ➤ Wachstum Scheide ➤ Scham- und Achselbehaarung ➤ Ausfluss ➤ Längenwachstum ➤ Vermehrt homosexuelle Spiele	Vorpubertät: ➤ Veränderungen im Em- pfinden des eigenen Körpers ➤ Körperwissen ➤ Wissen über Empfängnis und Geschlechtsverkehr ➤ Zurückhaltung im Körperkontakt und bzgl. Nacktheit	Ab 10 Jahre (durchschn. 12 J.): Vermehrte Produktion von Androgenen (in den Hoden) ⇒ ➤ Wachstum Hoden ➤ Peniswachstum (ca. 1 Jahr später) ➤ Produktion von Spermien ➤ Vermehrt homosexuelle Spiele (Höhepunkt mit 12 J.)

<p>Pubertät zwischen 9 und 17 Jahren Ab 10,5 Jahre (durchschnittlich 13 J.):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Menarche (ca. 2 Jahre nach Brustknospung) [die meisten Menstruationen bis zu 2 Jahren meist ohne Ovulation] ➤ weibliche Formen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Talgdrüsenproduktion ⇒ Akne, fettige Haare 	<p>Pubertät: <i>[genitale Phase]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Körperscham in der Familie ➤ Vertiefende Entwicklung weiblicher bzw. männlicher sexueller Identität ➤ Stimmungsschwankungen ➤ Zunehmendes heterosexuelles Interesse ➤ Moralisches Bewusstsein ➤ Ablösung von den Eltern ➤ Experimentieren mit der Einzigartigkeit ➤ Orientierung an Gleichaltrigen 	<p>Pubertät zwischen 12 und 18 Jahren Ab 11 Jahre (durchschnittlich 13 J.):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Polluarche (meist ohne Spermien, nur Prostatasekret) ➤ Schambehaarung ➤ Längenwachstum ➤ Männliche Formen ➤ Talgdrüsenproduktion ⇒ Akne, fettige Haare
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Schwärmen ➤ Wachsende Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper und Gewicht mit der Folge verminderten Selbstwertgefühls ➤ z.T. Ess-Störungen 	<p>Vorläufige Klärung der sexuellen Orientierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Schwärmen ➤ Vermehrte Masturbation ➤ Positives Körperbild und wachsendes Selbstbewusstsein ➤ z.T. Störung im Sozialverhalten
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abschluss des Skelettwachstums (16 -17 J.) ➤ Realisierung der Empfängnisfähigkeit ➤ Gestaltung der eigenen Weiblichkeit (geschlechtliche Identität) durch Auseinandersetzung mit Rollenvorgaben ➤ Ggf. Masturbation in Folge erster partnerschaftlicher sexueller Erfahrungen 	<p>ca. 14 Jahre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sexuelle Neugier, auf Partner bezogen: Kennenlernen/ erste körperliche Kontakte/ Petting ➤ Fragen zu sexueller Lust, sexuellen Praktiken, Beziehungsgestaltung, Verhütungsmitteln ➤ Trennung/ Liebeskummer 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stimmbruch ➤ Bartwuchs (zuerst Oberlippe) ➤ Knochen- und Muskelwachstum ➤ Bei ca. 50% vorübergehende Brustdrüsenvergrößerung ➤ Pollutionen ➤ Körperhaarwuchs Brust/ Beine ➤ Schweißdrüsenproduktion ➤ Muskelwachstum ➤ Abschluss des Skelettwachstums (18-19 J.) ➤ Gestaltung der eigenen Männlichkeit (geschlechtliche Identität) durch Auseinandersetzung mit Rollenvorgaben
	<p>20 bis 25 Jahre: Eindeutige geschlechtliche Identität als Erwachsener</p>	

Sexuelle Biografie - Orientierungspunkte zur Erinnerung -

- Wie wurde bei dir zu Hause mit Sexualität umgegangen (unbefangen, schamlos, verschämt, grenzüberschreitend)?
- Wurde mit dir in deiner Kindheit und /oder in deiner Gegenwart über Sexualität gesprochen?
- Hast du als Kind etwas von den sexuellen Beziehungen anderer Personen in deinem näheren Umfeld (ErzieherInnen, Eltern, Freunde, Verwandte) mitbekommen?
- Welche Formen von körperlichem Kontakt gab es zu Personen in deinem näheren Umfeld?
- Wie wurde bei dir zu Hause mit Nacktheit umgegangen?
- Gab es dort eine Sprache für Sexualität? Welche Wörter und Begriffe hast du für Sexualität kennengelernt?
- Hast du als Kind Erfahrungen mit anderen Kindern (Freundinnen, Freunde, Geschwister) gemacht (z.B. Doktorspiele, um die Wette pinkeln)?
- Haben Erwachsene Einblick in deine sexuellen Erlebnisse gehabt? Wenn ja, wie haben sie darauf reagiert?
- Wann und wie hast du als Kind Selbstbefriedigung für dich entdeckt? Welchen Stellenwert hatte sie für dich in deiner Kindheit und in deiner Jugend?
- Wie, wann und wo bist du aufgeklärt worden?
Welche Bereiche der Sexualität wurden angesprochen (Fortpflanzung, Geschlechtsorgane, sexuelle Sprache, Geschlechtsverkehr, Lust)?
- Welche Bedeutung hatten die Informationen von LehrerInnen, FreundInnen, Büchern und Filmen in Bezug auf Sexualität für dich?
- Wie hast du dir deine "Fragen zur Sexualität" beantwortet (durch Bücher, durch Fragen anderer Personen, durch Ausprobieren - allein oder mit mehreren Personen)?
- Kannst du dich an Erlebnisse erinnern, in denen du dich bewusst als Junge bzw. als Mädchen wahrgenommen hast? Welche Gefühle waren damit verbunden?
- Haben sich deine sexuellen Empfindungen durch Beginn der Pubertät verändert?
- *Frauenfrage:* Wann hattest du deine Menarche (erste Monatsblutung) und wie hast du sie erlebt? Warst du darauf vorbereitet? Wie haben die Personen in deiner unmittelbaren Umgebung darauf reagiert? Hast du in diesem Zusammenhang etwas über

Fruchtbarkeit erfahren? Hatte deine Menarche für dich etwas mit Lust / Sexualität zu tun? Hat sich dein sexuelles Erleben dadurch verändert?

- *Männerfrage*: Wann und wie hast du deinen ersten Samenerguss erlebt und bewusst wahrgenommen? Wie, wo und womit hast du dich sexuell stimuliert? Haben die Personen in deiner Umgebung darauf reagiert? Hast du deinen ersten Samenerguss in Verbindung mit Fruchtbarkeit gebracht? Hat sich dadurch etwas in deinem sexuellen Erleben verändert?
- Was hast du aus Filmen, Büchern oder dem Fernsehen über Sexualität gelernt?
- Welche sexuellen Erfahrungen hast du als Jugendliche/r gemacht (Küssen, Schmusen, Petting, Geschlechtsverkehr, andere sexuelle Praktiken, homo- und/ oder heterosexuelle Erfahrungen)?
- Wie waren deine ersten sexuellen Erfahrungen mit Geschlechtsverkehr? Hast du dich auf dieses Erlebnis vorbereitet? Hast du hier Unterstützung von anderen Personen bekommen? Sind deine Erwartungen erfüllt worden? Hatte dieses Erlebnis Auswirkungen auf deine spätere Sexualität?
- Hast du dich über deine Erlebnisse mit jemandem ausgetauscht (PartnerIn, Freunde, Freundinnen, Elternteil etc.)?
- Welche weiteren Erlebnisse und Erfahrungen haben deine sexuelle Entwicklung beeinflusst? Welchen Stellenwert räumst du ihnen heute ein?

1.3.1

Programm Seminar 3 Grundlagenmodul: Körper- und Sexualaufklärung

Freitag, 09.02.01

09.20 Uhr

Begrüßung, Ankommen, Vorstellen, Organisatorisches

1. Begrüßung neuer Teamer, Begrüßung durch Enrica Zwahl und Herbert Bürgisser (WDF)
2. Gruppe: Anknüpfen an den letzten Baustein mit Hilfe der Anagramm-Übung zu folgenden zwei Fragen :
 - * Wenn ich an das letzte Mal denke, wie geht es mir damit?
(Bezug zu persönlichem/beruflichem Bereich)
 - * Was ist an Wichtigem bei mir in der Zwischenzeit passiert?
 1. Einzelarbeit
 2. Plenum: Vorstellen von zwei Begriffen pro TN
3. Organisatorisches zu Gruppe/Leitung:
Wie viele haben etwas aus ihrer Aufklärungszeit mitgebracht?
Aktuelle Arbeitsmaterialien? WUPs?

11.15 Uhr

Pause

11.30 Uhr

Zur Bedeutung und den Zielen des Bausteins

Vortrag zu „Intentionen, Inhalte und Ziele von Körper- und Sexualaufklärung
(angelehnt an: Manuskript zu „Körper- und Sexualaufklärung“ von Jeschonnek/ Kunz in:
Sexualpädagogische Kompetenz. Köln 2000)

Vorstellung Programmablauf

inkl. Aufbau und Ziele des Seminars

Vorstellung Ziele

- * Bewusstwerden der eigenen Aufklärungsgeschichte, um ihren Einfluss auf die derzeitige professionelle Tätigkeit zu reflektieren
- * Überprüfung von Wissen
- * Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen über sexuelles Verhalten und Erleben von Frauen und Männern
- * Kennenlernen von ausgewählten Methoden und Überprüfung der Anwendbarkeit in den verschiedenen Arbeitsfeldern/mit den unterschiedlichen Zielgruppen
- * Austausch über Medien und Materialien und ihre Relevanz in der Praxis

12.30 Uhr

Mittagspause und Pause

14.00 Uhr

Bibliotheksbesuch an der HSA

14.30 Uhr

WUP: Spiegelbild anhand einer kleinen Geschichte

14.45 Uhr

Aufklärung damals - wie war es für mich?

Reflexion der eigenen Aufklärungsgeschichte,

Erinnern von verbalen/nonverbalen Aufklärungsbotschaften

1. Entspannungsübung / kleine Erinnerungsreise

2. Einzelarbeit zu folgenden Impulsen (Arbeitsblatt):

- * In welcher sexuellen Atmosphäre bin ich aufgewachsen?
- * Wie habe ich Informationen zur sexuellen Aufklärung erhalten und wie zufrieden war ich damit? (z.B. Eltern, Lehrer, Freundin Medien, etc.)
- * Welche Rolle spielten Körperlichkeit und Erotik in meiner Umgebung?
- * Wer/was hat mich damals in meiner sexuellen Entwicklung am meisten beeinflusst?

3. Kleingruppenarbeit: Austausch über (Arbeitsblatt):

- * Wie geht es mir jetzt, wenn ich rückblickend auf meine Aufklärungszeit schaue?
- * Welche Erfahrungen/Erkenntnisse beeinflussen heute meine professionelle Arbeit?

4. Plenum zur Frage:

Was möchte ich als „AufklärerIn“ in meiner Arbeit ganz anders machen, als es in meiner Geschichte gelaufen ist?

Handout: „Von der Fortpflanzungslehre zur sexuellen Selbstbestimmung“ (Herrath)

16.45 Uhr

Pause

17.00 Uhr

WUP: Stop and go

17.10 Uhr

Körper- und Sexualaufklärung in der Praxis I

Anmoderation der Gesamteinheit

„Amors **Grabbelsack**“: Der Grabbelsack geht in der Gruppe herum und ist mit verschiedenen Gegenständen bezüglich Erotik und Sexualität gefüllt. Jede/r ertastet und nimmt einen Gegenstand und äußert sich dazu in Halbgruppen zu folgenden Fragen:

- * Wie fühlt sich der Gegenstand an?
- * Was hat der Gegenstand mit Erotik und Sexualität zu tun?
- * Was weißt du zu diesem Gegenstand (Vor- und Nachteile der Anwendung)?
- * Welchen persönlichen Bezug hast du dazu (wer mag)?
- * Wie kommt er in deiner Arbeit vor?

18.40 Uhr

Arbeitsende

Samstag, 10.02.01

9.20 Uhr

WUP: „Von Bären und Kaninchen“

9.35 Uhr

Fortsetzung vom Vortag:

Überprüfbarkeit der Methode „Grabbelsack“ auf die Anwendbarkeit auf verschiedene Zielgruppen und Arbeitsfelder. Ergänzende Hinweise zum Arbeitsfeld „Behinderung“.

10.05 Uhr

Pause

10.20 Uhr

**Körper- und Sexualaufklärung in der Praxis II:
Kneten männlicher und weiblicher Geschlechtsorgane**

Zielgruppenspezifische Vermittlung von Kenntnissen über Körperentwicklung und sexuelle Reaktionen/Verhütung unter Berücksichtigung des Alters, des kulturellen Kontextes, von Behinderung, „besonderen Ereignissen“ (z.B. Schwangerschaft) im Plenum

1. Teil: Weibliche Geschlechtsorgane

2. Teil: Männliche Geschlechtsorgane

12.00 Uhr

Metareflexion der Methode:

Differenzierter AdressatInnenbezug

- Was gilt für alle?
- Was gilt für geistig Behinderte?
- Was gilt für bestimmte Ethnien?

Kommentiertes Handout von Aufklärungsbroschüren

12.30 Uhr

Mittagspause

14.30 Uhr

WUP: Kondomjagd

14.45 Uhr

Blitzlicht

15.00 Uhr

**Körper- und Sexualaufklärung in der Praxis III -
Übung von Beantwortung von Fragen**

(Sich heiklen Fragen stellen / Authentizität)

Halbgruppen zu Fragekarten von folgenden Zielgruppen:

- Kinder- und Jugendlichen
- Erwachsene, Ältere

1. Wer könnte dir diese Frage in deinem beruflichen Zusammenhang stellen? Stelle dir die Person möglichst konkret vor (z.B. KlientIn, ArbeitskollegIn, Leitung etc. oder auch Kind, JugendlicheR, Eltern, Erwachsene, ältere Person)
2. Wer könnte hier in der Gruppe diese Rolle übernehmen?
3. Antwort geben im Minirollenspiel
4. Auswertung des Rollenspiels

16.45 Uhr

Pause

17.00 Uhr

Wahlthema: Sexualität im Spannungsfeld der Kulturen

Einführung in die interkulturelle Sexualpädagogik und Beantwortung der TN-Fragen

18.15 Uhr

Arbeitsende

Sonntag, 11.02.01

9.20 Uhr

WUP: „Pizza backen“ und „Mein allerliebtes Möbelstück“

9.40 Uhr

Körper- und Sexualaufklärung in der Praxis IV:

Medienbörse: Gegenseitige Vorstellung und Bewertung der Arbeitsmaterialien

- * Für welche Zielgruppen sind die Medien geeignet (Mädchen/Frauen, Jungen/Männer mit/ohne Behinderung, kultureller Herkunft)?
- * Unter welchen Rahmenbedingungen „passen“ die Medien?
- * Wie sind die Erfahrungen mit dem Einsatz der Medien?

„Markt der Möglichkeiten“: Zusammenstellen der Arbeitsmaterialien nach Ähnlichkeiten. Austausch in Gruppen zu den Leitfragen

Nach Wunsch der TN zwei themenzentrierte Gruppen zu 1) Sexualpädagogik und geistige Behinderung und 2) Mädchen/Frauen mit Schwerpunkt Frauenkörperbild (Video: Sanfte Kurven, Finnland, 1998. Gesendet im Schweizer Fernsehen, SF1)

Handout Medienbeurteilungsraster plus Literaturliste

11.15 Uhr

Pause

11.30 Uhr

Intimität und Öffentlichkeit in der geschlechtsspezifischen Körper- und Sexualaufklärung

Plenumsdiskussion zu folgenden Impulsen:

- * In welchem Setting können wir - wie weit - über Sexuelles reden?
Wo sind meine und die Grenzen der anderen?
- * Schlagwort Authentizität: Ist es wichtig, bestimmte sexuelle Erfahrungen gemacht zu haben, um sexualberaterisch/sexualpädagogisch zu arbeiten?

12.30 Uhr
Mittagessen

14.00 Uhr
Thema: Abschlussarbeit

14.20 Uhr
Auswertung und Abschied
* Persönlicher Gewinn
* Beruflicher Gewinn
* Was ich sonst noch sagen wollte...
* Auswertungsbögen

15.20 Uhr
Seminarende

**Programm Seminar 4 Grundlagenmodul:
Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion**

Freitag, 08.06.01

09.20 Uhr

Begrüßung

Zum Setting und zum Anfangsritual.

Vorstellung neue Teamerin

09.30 Uhr

Kurze Intro-TN-Runde

1. Name und Einrichtung, dann freiwillig:
2. "Will ich der Gruppe etwas Wichtiges aus der Zwischenzeit mitteilen?"
3. Reste aus dem Seminar „Körper- und Sexualaufklärung“

09.50 Uhr

Programmvorstellung

mit Wandzeitung

Beratung in der Sexualpädagogik: Bedeutung von und professioneller Anspruch an Einzelgespräche in pädagogischen Handlungsfeldern oder in der Arbeit mit Gruppen. Nicht: Sexualberatung (Störung)! Jedoch in Kommunikationsalltag nicht leicht, „sauber“ zu definieren und zu unterscheiden

Dieses Mal nicht: Didaktische Aufarbeitung von Inhalten und Intervention in Praxissituationen.

Schwerpunkt: Kommunikationsaspekte

System: 1.Thema: Hören, 2.Thema: Sprechen-Beraten, 3.Thema: Ich in der Gruppe

Hinweis auf starke Strukturierung

10.00 Uhr

Sprach-Wort-Panoptikum - Zum Thema Sprechen von Sexualität und davon hören

Begründung der Einheit (Sprache ist zentral in der sexualitätsbezogenen Kommunikation)

Die TN suchen sich eine/n Partner/in, verteilen sich im Raum und sollen - Rücken an Rücken, bzw. Stuhllehne an Stuhllehne - zuhören:

1. Kassette mit gelesenen Ausschnitten aus deutschen Aufklärungsbüchern zum Thema "Geschlechtsverkehr" zu zweit im Plenum hören. (Hinweis auf Differenz zwischen hören und lesen und Hinweis auf Länge)

2. Austausch zu zweit: "Was ist mir in den Ohren, was ist bei mir geblieben? Was klingt nach?" und: "Was erinnert mich?"

3. Moderation seitens des Teams: „Wir haben Aufklärung durch Eltern in der Familie, durch LehrerInnen in der Schule, durch Medien und während unserer Ausbildung erhalten. Wenn wir diese Erfahrungen Revue passieren lassen:

* Was braucht auf Sexualität bezogenes Beraterisches Reden („Ratgabe-Reden“) am meisten?

* Worauf kommt es besonders an, wenn wir als Professionelle mit unseren Klientel über Sexualität sprechen?“ Darüber Austausch zu viert.
Arbeitsauftrag: *Eine* Antwort im Plenum nennen (Aufschreiben auf Flipchart).

4. Gruppenausklang Plenum: Vorlesen der aufgeschriebenen Gruppenarbeitsergebnisse und unstrukturiertes Gespräch über:

"Meine (persönlichen) Grenzen beim Reden (und Hören) von und über Sexualität im fachlichen Kontext. Wann schalte ich ab?"

11.30 Uhr

Pause

12.00 Uhr

Thema: Sprache. Wörter und ihre Gefühlsgeschichten

WZ-Sammlung mit sexuellen Wörtern.

Wahl zweier Wörter (aktuell bestes, aktuell schlechtestes Gefühl) und erklärende Veröffentlichung der Wahl

13.00 Uhr

Mittagspause

15.00 Uhr

Bewegung: Baummassage

15.15

Einleitung/Eingabe Team

Gruppenarbeit zu sexualitätsbezogenem Sprechen

(1&2 analytische Fragen, 3&4 zu Gütekriterien):

1. 5 Aussagen zum geschlechtsspezifischen Sprechen („Männer...“; „Frauen...“)
2. 5 kommunikative Unterschiede zwischen sexualitätsbezogener Einzelberatung und Sexualpädagogik als Gruppenarbeit - als Hinweise für den Fachmann/die Fachfrau
3. 5 Sprachregeln für das sexualitätsbezogene fachliche Kommunizieren
4. 5 Wünsche an „private“ Kommunikation zu Sexualität

16.30 Uhr

Pause

17.00 Uhr

Plenum zu den Gruppenarbeiten

Handout Fachtexte

18.00 Uhr

Tagesauswertung Gesamtrunde:

„Was mir über meine sexualitätsbezogene Kommunikation aufgefallen ist...“

„Was ich mir für meine sexualitätsbezogene Kommunikation vornehme...“

18.40 Uhr

Arbeitsende

Samstag, 09.06.01

09.20 Uhr

Warming Up: Blatttanz

09.30 Uhr

Einleitung zum Tag, Einleitung der Einheit (bisher Hören & Sprechen reflexiv, jetzt:)

Beratung - Jede/r 2 x **Sprechen**, 2 x **Zuhören** mit wechselnden Gegenübern. Im Zentrum steht das **Reden üben**. Der/die Redende steht auch in der Reflexion im Mittelpunkt. Abbruch des Gesprächs nach 5 Minuten, auch, wenn es noch nicht zu Ende geführt wurde. Es kommen 4 x Paare zusammen zu zwei Themen - also zu jedem Thema ist jede/r einmal Redende/r und Zuhörende/r.

Das Paar trifft sich zum Beratungsgespräch. Das Gespräch beginnt mit einer vorgegebenen Ausgangsfrage zum Thema und dauert 5 Minuten.

Vor Gesprächsbeginn klären die Gesprächspartner/innen kurz die Situation; die Antwortgebenden wählen das sie interessierende Beratungsfeld und teilen das ihrem Frage stellenden Gegenüber mit, der/die sich auf die gewünschte Fragerolle (Kind, Jugendliche/r, Erwachsene/r) einstellen muss.

Der anschließende Reflexionsaustausch im Paar dauert ebenfalls 5 Minuten, wobei zuerst der/die Redende seinen/ihren Eindruck des eigenen Redens erzählt.

Dann wird der/die Gesprächspartner/in gewechselt.

Die PartnerInnenwahl erfolgt im 1. und 3. Schritt zufällig durch Kartenziehen. (Zufalls-Einteilung der Paare durch Postkarten-Hälften, jeweils rot-blaue Rückseiten, wobei *rot Fragesteller/in* bedeutet und *blau Antwortende/r*), im 2. und 4. Schritt durch relativ freie Wahl.

Die ganze Konstruktion wird zur Orientierung der TN visualisiert.

1. Schritt: Kartenziehen und Paarbildung zum ersten Thema "Geschlechtsverkehr", einen Gesprächsort suchen und auf die Anweisungen des Leitungspersonals achten... Ausgabe der Frage-Dreiheit zum Thema "Geschlechtsverkehr" an die "Roten" (dabei Wiedereinsammeln der Kartenhälften). Dann:

1. Pädagogikfeldwahl und Situationsklärung (kurz)
2. Fragestellung (kurz)
3. Antwort oder Gespräch (5 Minuten)
4. Reflexion (Redende/r zuerst) (5 Minuten)

Die Themen und ihre Feldvariationen (Kinder, Jugendlicher, Eltern):

1. Geschlechtsverkehr

- * "Wie geht Kindermachen ?"
- * "Was gibt es für Liebesspiele ?"
- * "Ab welchem Alter können Jugendliche unbeschadet Geschlechtsverkehr haben?"

2. Schritt: Bildung neuer Paare: Übergabe der Fragekarte an das Gegenüber. Diese stellen sich auf eine Raumseite und lassen sich wählen. Dann zum selben Thema im Rollenwechsel wieder wie in der ersten Runde.

Kleine Pause

3. Schritt:

Erneut Ausgabe der Kartenhälften, Bildung von Gesprächsparen. Neues Thema, selbe Methode:

II. Selbstbefriedigung

- * "Warum sagt die Petra (Erzieherin), ich darf mich nicht reiben?"
- * "Ist zusammen schlafen schöner als onanieren?"
- * "Soll ich meiner Tochter erklären, wie man sich am besten selbst befriedigt?"

Die folgenden Felder werden den TN genannt und die TN bekommen zum Üben einen Umschlag mit den zwei Themen incl. Fragekarten als mögliche „Hausaufgabe“ mit:

III. Homosexualität

- * "Kann man zwei Mütter haben ?" (Mama hat eine Freundin/Sexualpartnerin)
- * "Wie werden manche schwul ?"
- * "Was kann man machen, damit die eigenen Kinder nicht homosexuell werden ?"

IV. Beziehungsthema

- * "Würde ein dickes Mädchen mit gutem Charakter genauso gut ankommen wie ein absolut geil aussehendes Mädchen mit miesem Charakter?"
- * "Wenn man mit jemandem schlafen will, liebt man ihn dann?"
- * "Welcher Altersunterschied ist unbedenklich?"

11.00 Uhr

Plenum: "Was ist mir zu meiner Art, über Sexualität zu reden, vor allem aufgefallen?"

11.15 Uhr

Pause

11.45 Uhr

„Beratung in der Sexualpädagogik“ - Kurze Einführung

1. Einzelarbeit zum Fragebogen (persönliche Stärken und Defizite)
2. Bausteine einer konstruktiven sexualpädagogischen Beratung: Theoriearbeit im Plenum mit Moderator/in am Flipchart
Nachfragen zum Vortrag
3. Hinweise auf Weiterführendes in Thema und Literatur

13.00 Uhr

Mittagspause

15.00 Uhr

Warming Up: Hexe bestellt...

15.15 Uhr

Sexualpädagogische Beratung / **Beratungsübung** im Dreiersetting

Erklärung der Übung

Die Gruppe teilt sich in Neigungsgruppen zu drei Personen. Es gibt drei Durchgänge, in denen die Rollen wechseln: Person A ist KlientIn, Person B ist BeraterIn, Person C ist BeobachterIn. Die BeobachterIn C achtet auf die BeraterIn und nimmt dabei ihre eigenen Gefühle im Prozess wahr. C hat die Aufgabe, die BeraterIn während der Auswertungsphase bei der Reflexion zu unterstützen.

Die BeraterIn B achtet während des Beratungsgesprächs besonders darauf, dass sie:

- gefühlsmäßige und erlebnismäßige Inhalte widerspiegelt,
- auch ihre eigenen Gefühle wahrnimmt,
- sexuelle Inhalte aufgreift
- keine persönlichen Bewertungen und selten Ratschläge abgibt

Alle TeilnehmerInnen werden zu Beginn der Übung dazu aufgefordert, sich für den Part des/der Klienten/in A auf einen Konflikt aus der sexualpädagogischen Arbeit (Supervisionscharakter) oder einen persönlichen Konflikt aus dem Bereich Sexualität/Beziehung zu besinnen und ihn mit Stichworten auf einer Karteikarte festzuhalten.

Jede Dreiergruppe sucht sich einen ruhigen Platz im Raum.

Zeit pro Setting jeweils 35 Min.:

15 Min. für das Beratungsgespräch

10 Min. zum Ausfüllen eines Fragebogens

10 Min. für die Auswertung in der Dreiergruppe

16.05 Uhr

Pause

16.30 Uhr

Rollentausch zwischen A, B und C

17.05 Uhr

Kurze Pause

17.15 Uhr

Rollentausch zwischen A, B und C

17.50 Uhr

Kurze Pause

18.00 Uhr

Plenum: „Was habe ich für meine Praxis (s. Eingangsfragebogen) über mich erfahren bzw. gelernt?“

Verständigung über Herstellung einer Übersicht zur institutionellen Infrastruktur

sexualitätsbezogener Beratungsangebot per E-Mail-Korrespondenz als Hausaufgabe:
Verantwortlicher fragt an, Rückmeldung mit Daten, 3-Zeiler Beschreibung und „Empfehlung“
(eigene Erfahrung, nicht gut, keine Kenntnis)

18.40 Uhr
Arbeitsende

Sonntag, 10.06.01

09.20 Uhr

Warming Up

durch TN – anschließend Feedback oder: „Krähen & Eulen“ („Sinnliches Wup“)

9.40 Uhr

Tagesüberblick

„Mein persönlicher Stil in der sexualpädagogischen Gruppenarbeit“ (Hinweis auf Gruppenarbeit!)

Einführung, Vorstellung von Sinn und Ablauf der Arbeitseinheit (Anknüpfung an Vortag; Selbst- und Fremdwahrnehmung)

„Die Person ist in der Sexualpädagogik und in der Sexualberatung als Medium zentral. Alle haben ihren eigenen Stil in der Arbeit; es ist wichtig zu wissen, wer man ist, wie sich das im Stil ausdrückt und wie man ihn weiterentwickeln und kultivieren kann. Es folgt eine Übungssequenz in 4 Schritten mit zunehmender Möglichkeit zum Austausch und zur Veröffentlichung in der Gruppe.“

Jede sucht sich für den nachfolgenden Paaraustausch eine/n Partner/in

1.Schritt: Einzelarbeit: Meditative Selbstreflexion (im Sitzen) zur eigenen Erfahrung in der Gruppenarbeit.

2. Schritt: Jede/r TN bekommt einen Stil mit einem Band dran und einen Fragenkatalog, der die Fragen aus der Phantasiereise wiedergibt.

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen soll jedeR sein/ihre ureigenen Stil-/Profilelemente zusammenstellen (auch solche, die vielleicht in den bisherigen Überlegungen nicht aufgetaucht sind).

Beispiele sagen, womöglich einen kompletten Teamingstil vorzeigen.

Die Antworten werden auf bunte Wimpel geschrieben und an das Band am Besenstil getackert. - So kann Jede/r ihren/seinen eigenen Stil mit nach Hause nehmen.

10.50 Uhr
Pause

11.15 Uhr

3.Schritt: Austausch im Paar

„Was ist das ganz Persönliche an meinem Arbeitsstil - das, wie nur ich es mache? Was sind die positiven, was die negativen Möglichkeiten meines Stils?“

11.45 Uhr

4.Schritt: Finales Plenum:

„Zum sexualitätsbezogenen professionellen Agieren - bezogen auf Kommunikation und Interaktion: Welches Gütekriterium ist unverzichtbar? Welches Defizit kann nicht toleriert werden?“

12.15 Uhr

Verschiedenes I: Praxisgruppen: „Wie ist der Stand?“

12.30 Uhr

Mittagspause

13.30 Uhr

Verschiedenes II:

Institutionelles Netz: Probleme der Weiterverweisung, Therapieverweisung, etc.

14.00 Uhr

Auswertung(sbögen)

14.20 Uhr

Auswertung zum Wochenende als Schlussrunde:

- Was nehme ich Interessantes/Neues für meine Praxis mit?
- Was war besonders hilfreich/unterstützend für mich?
- Was möchte ich sonst noch der Gruppe und dem Teamerpaar sagen?

15.20 Uhr

Seminarende

Aspekte von Beratung in sexualpädagogischer Praxis Vortrag mit Moderationskarten –

Der Vortrag dient dazu, einen Überblick über wesentliche Faktoren zu geben, die den Beratungsprozess beeinflussen. Dabei erläutert der / die TeamerIn anhand von ovalen Begriffskarten (die nacheinander während des Vortrags angeheftet werden), die als Cluster den Grundelementen (die bereits breit verteilt über die Schautafel als viereckige Begriffskarten bereits hängen) zugeordnet werden, worum es praktisch jeweils geht / gehen könnte. Dabei ist es möglich, ganz unterschiedliche Arbeitsfelder zu berücksichtigen (das Kurzgespräch mit der Mutter, die ihr Kind vom Kindergarten abholt ebenso wie die Beratung von zwei Jugendlichen, die im Heim wohnen, u.ä.).

Wichtig ist, deutlich zu machen, dass all diese Faktoren eine Rolle spielen können und idealtypisch alle berücksichtigt werden sollten, dass dies aber in der Regel nicht zu leisten ist. Für die Reflexion des Gesprächsverlaufs ist es aber hilfreich, Kriterien zur Analyse zur Hand zu haben.

Die Aspekte können sowohl in der Reihenfolge *BeraterIn/ KlientIn/ Rahmen/ Thema* als auch *Rahmen / Thema / KlientIn / BeraterIn* vorgestellt werden.

Im Folgenden sind die zu erläuternden Begriffe zusammengestellt.

BeraterIn:

- Geschlecht
- Sexuelle Identität
- Soziale Herkunft
- Sprache zu Sexuellem
- Sexuelle Biographie
- Werte und Normen
- Sexualpädagogische Motive und Ziele
- Kenntnis eigener Hemmungen und Grenzen
- Sensibilität für eigene Körpersprache und die des/ der anderen

KlientIn:

- Geschlecht und geschlechtliche Identität
- Alter: kognitiver und sozialer Entwicklungsstand
- Kultur
- Sprache: Wissensstand & Offenheit/ Gehemmtheit
- Vorerfahrung mit Beratung durch Erwachsene

Rahmen:

- Ort
- Zeit
- Setting
- Dauer
- Schweigepflicht
- Transparenz

Thema:

- Focus: Was will die Person eigentlich wissen?
- Thema hinter dem Thema

1.5.1

Programm Seminar 5 Grundlagenmodul: Sexuelle Identitäten und Orientierungen

Freitag, 21.09.01

9.20 Uhr

Begrüßung und Intro

- Was ist mein weiblichstes/männlichstes Kleidungsstück, was ich heute an habe?
- Wie geht's mir nach der langen Pause?
- Eventuelle Reste aus dem Seminar „Kommunikation und Interaktion“

10.00 Uhr

“Gedankenkette“ - Eine Assoziationsübung

Was beschäftigt mich zur Thematik "Sexuelle Identitäten und Orientierungen"?

Einzelarbeit und Auflösung der Übung im Plenum

(vgl. Rahmencurriculum „Sexualpädagogische Kompetenz“, S. 344)

10.50 Uhr

Programmvorstellung mit Wandzeitung

11.10 Uhr

Pause

11.30 Uhr

Thema: Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen

Einführung: Thematisierung der Geschlechterrollen/Geschlechterbeziehungen in den Schweizer Medien der letzten vierzehn Tage

Überleitung zu einer **persönlichen Positionierung:** Was zeichnet mich als Frau/Mann aus?

TeamerInnen-**Impuls-Input** (je 10 Aussagen):

„Ich heiße Cinzia, ich bin eine Frau , ich...“ und: „Ich heiße Daniel, ich bin ein Mann, ich ...“

TN schreiben für sich die gleiche Analogie in **Einzelarbeit** auf und stellen ebenfalls 10 Aussagen als Paar bzw. zu dritt vor.

Auswertung im Plenum: Wie ist es mir mit der Aussage „Ich *bin* eine Frau/Ich *bin* ein Mann, ich...“ ergangen? Wie wäre es mir mit der Aussage „Ich *fühle* mich als Frau/Mann, ich...“ ergangen, wie mit der Aussage „Ich bin *ein Mensch*, ich...“?

13.00 Uhr

Mittagspause

15.00 Uhr

Bewegung: „Gehen wie...“

15.15 Uhr

Geschlechtsgruppenautausch zu sexuellen Fachfragen: „Was ich schon immer vom anderen Geschlecht bezüglich Liebe und Sexualität genauer wissen/erfahren wollte...“ (auf Wunsch der TN, sich vertiefter mit dieser Frage auseinander-zusetzen)

Arbeit in begleiteten geschlechtshomogenen Gruppen:

1. Frauen sammeln je fünf Fragen an die Männer und umgekehrt (45 min.)
2. Die Fragen werden zur Beantwortung an die andere Gruppe gegeben.
3. Jede Gruppe bespricht die Fragen und erarbeitet gemeinsame Antworten, die mehrere Aspekte des Themas berücksichtigt (60 Min.)

17.15 Uhr

Pause

17.45 Uhr

4. Im Plenum werden die Antworten vorgetragen. Zeit für Verständnisfragen und Ergänzungen

18.40 Uhr

Arbeitsende

Samstag, 22.09.01

9.20 Uhr

Bewegung: „Monster“

9.35 Uhr

Fortsetzung der Übung vom Vortag mit anschließender **Debatte im Plenum:**

„Sind Männer und Frauen in Fragen der Liebe und Sexualität verschieden?“

(„Nach dem, was ihr gehört habt über die Vorstellungen und Bilder, die die Geschlechter voneinander haben: Inwiefern nehmen Frauen und Männer Liebe und Sexualität unterschiedlich wahr? Was bleibt übrig hinter der Fassade von Klischees und Stereotypen?“)

11.00 Uhr

Pause

11.30 Uhr

Impulsreferate (30’):

- **Vom Wandel der Bedeutung der Geschlechterfrage in Pädagogik und Beratung**
- **Das subjekttheoretische Geschlechtermodell** („Sexualpädagogik lehren“, Beltz, 2000)

Bericht aus der Praxis (30’):

- Welche Themen bringen Frauen und Männer in die Beratung mit? Was ist gemeinsam, was unterschiedlich?
- Zur Bedeutung des Settings - fokussiert auf die Geschlechterbeziehung BeraterIn/KlientIn - zu bestimmten Themen
- Erfahrungen geschlechtsspezifischer Sexualpädagogik

Anschließend: Plenarer Austausch zu den Impulsbeiträgen

13.00 Uhr
Mittagessen

15.00 Uhr
Blitzlicht zur Befindlichkeit

15.20 Uhr
Thema: Sexuelle Orientierungen (⇒ Schwerpunkt “Lesbische/schwule Lebensweisen”)

Übung: “Ich und Ich nicht”

- 1) Wer hat im Beruf mit lesbischen/schwulen Themen zu tun?
- 2) Wer hat lesbische und/oder schwule KollegInnen?
- 3) Wer hat lesbische und/oder schwule NachbarInnen?
- 4) Wer hat im Bekanntenkreis Lesben und Schwulen?
- 5) Wer hat im Freundeskreis ...
- 6) Wer hat in der Familie...
- 7) Wer hat schon leidenschaftlich eine Frau geküsst?
- 8) Wer hat schon leidenschaftlich einen Mann geküsst?

15.45 Uhr
Rollenspiel „Familie Hugentobler feiert Silberhochzeit“

16.45 Uhr
Pause

17.00 Uhr
Jugendmedien und „schwul/lesbische Lebensweisen“
am Beispiel einer Sendung zum Thema aus der Serie „Die Simpsons“.

17.30 Uhr
Welche Fragen bezüglich schwul/lesbischen Lebensweisen interessieren /beschäftigen mich?
Einzelarbeit: Klärung von offenen Fragen (anonym auf Karten)
Plenum: Antwort in Form einer Kartenrunde mit Möglichkeit der Unterstützung von anderen TN

18.15 Uhr
Kurzes Blitzlicht und Arbeitsende

Sonntag, 23.09.01

9.20 Uhr
Bewegung: „Aneinanderkleben unterschiedlicher Körperteile“

9.40 Uhr
Fortsetzung der Übung vom Samstag-Nachmittag: Klärung der restlichen Fragen

10.15 Uhr
Input als Klammer zum Seminarthema „Sexuelle Identitäten und Orientierungen“:
Begriffsklärung Identität im Allgemeinen und zu sexuellen Identitäten im Speziellen (am Beispiel einer „schwul/lesbischen Identität“).
Anschließend Klärung von Verständnisfragen und Diskussion

11.10 Uhr
Pause

11.30 Uhr
„**Liebe Redaktion...**“: TN beantworten in 3 Kleingruppen einen Brief mit gleichem Inhalt, jedoch unterschiedlichen AdressatInnen bezüglich der sexuellen Identität und Orientierung (30').

Präsentation der Ergebnisse im Plenum (3 x 10') mit anschl. Auswertung

12.30 Uhr
Mittagessen

13.30 Uhr
Fortsetzung der Übung vom Vormittag

14.00 Uhr
Literaturhinweise

14.15 Uhr
Thema: Zum institutionellen Fachnetz sexualitätsbezogener Professionalität

14.45 Uhr
Seminarbewertung

**Rollenspiel:
Familie Hugentobler feiert Silberhochzeit**

Rollenverteilung:

Herr Hugentobler

Frau Hugentobler

Tochter Martina (18)

Sohn Christian (25)

Oma (79, schwerhörig und gebrechlich)

Tante Charlott (Schwester des Vaters, verwitwet, katholisch und sehr vermögend)

Das ist allen SpielerInnen bekannt

Folgendes wissen nur Vater, Mutter und die Söhne:

Martina möchte ihren Freund, mit dem sie seit 14 Tagen geht, zur Silberhochzeitsfeier mitbringen. Christian lebt seit 5 Jahren mit seinem Freund zusammen und möchte ihn auch gern zur Feier mitbringen. Seine Eltern sind tolerant gegenüber Christian, aber neben vielen anderen Verwandten kommen auch Oma und Tante Charlott zur Feier. Vater hat angeordnet, dass Oma nicht erfahren soll, dass Christian schwul ist, weil sie das gesundheitsmäßig nicht verkraften würde. Charlott hat auf Anweisung des Vaters nicht erfahren, dass Christian homosexuell ist.

Folgendes weiß nur der Vater:

Charlott hat auf Anweisung des Vaters nicht erfahren, dass Christian schwul ist, weil er sich schämt und Angst hat, durch so eine Offenbarung die Achtung und das Erbe der Schwester zu verlieren.

Anweisung:

Es kommt zu einem Gespräch zwischen den Eltern und den Söhnen, plötzlich kommen Tante Charlott und die Oma in das Zimmer. Spielen Sie diese Situation!

**Programm Seminar 6 Grundlagenmodul:
Sexuelle Werte, Normen, Orientierungen und Moral
Das andere Gesicht von Sexualität
Sinne und Sinnlichkeit**

Mittwoch, 21.11.01

10.30 Uhr

Begrüßung mit einem Apfel und einem Sinnspruch.

Begrüßung durch Enrica Zwahl, Vorstellung des neuen Teamers

Erklärung des Teams zu vorgesehenen Veränderungen aufgrund der Rückmeldungen der TNI.

Reste vom letzten Mal

11.00 Uhr

Dialog-Referat zur **Einführung ins Thema „Normen, Werte, Orientierungen“**

12.00 Uhr

Paargespräch dazu: Was beschäftigt mich? (Zustimmung, Widerspruch, Fragen)

Plenum zum Referat

12.45 Uhr

Programmvorstellung

anschl. sollen TNI eine zentrale Aussage formulieren: „Fühle ich mich mit meinen inhaltlichen Wünschen in diesem Programm aufgehoben?“

13.00 Uhr

Mittagspause

14.30 Uhr

WUP: Obstsalat (mit Werten)

Einstieg ins Thema mit Panoptikum

14.30 Uhr

1. Benneton-Reklame:

Plenum: Um das Plakat herumgehen und wirken lassen

3 x 5' zu folgenden Fragen im Wechsel der 2er-/3er-Gruppen:

- (1) „Wie finde ich das Bild - was berührt mich - erstes Gefühl?“
- (2) „Verstößt es gegen mein oder das öffentliche Empfinden?“
- (3) „Achtung vor den Grenzen der verschiedenen Menschen - sollte solche Werbung verboten werden?“

15.00 Uhr

2. Songs:

A - TicTacToe: „Bitte küss mich nicht“

B - Die Ärzte: „Männer sind Schweine“

Plenum: TNI werden zu Experiment aufgefordert, beim Hören zu stehen und sich zu Musik zu bewegen: Wie wirken die Songs jeweils auf den Körper?

Auswertung inhaltlich:

- (Wie) eignen sich bestimmte Texte (1. Song) zum Tanzen?
- Berühren die Songs Grenzen bei mir?
- Was darf Satire, wo hört der Spaß auf (2. Song)?

15.20 Uhr

3. Videofilm über Edelbordell für Frauen

Auswertung in Männer- und Frauengruppe zu:

Ist die Prostitution geädelt dadurch, dass sie für Frauen angeboten wird?
Macht Stil Prostitution gesellschaftsfähig?

Plenum: Austausch über jeweilige Statements der beiden Gruppen

16.25 Uhr

Pause

16.40 Uhr

WUP: Der Held tritt vor die jubelnde Menge (Yoga)

16.45 Uhr

Selbstreflexion zur Wert-Erhellung: „Meine aktuellen Wertkonflikte“

Anmoderation, Einzel- und Paarbeit

18.00 Uhr

Plenares **Stimmungsbild** - „Wetterbericht“, wahlweise „Schlagzeile“

18.15 Uhr

Abendessen

Donnerstag, 22.11.01

09.00 Uhr

Warming Up: Atemübung

9.30 Uhr

Impulsreferat: Werte und Normen und pädagogische Verantwortung

Mit anschl. Kurzer Aussprache: Ist Moral geschlechtsspezifisch?

10.20 Uhr

Pause

10.40 Uhr

WUP: Gesichtsselbstmassage

10.45 Uhr

Thema: Sexualpädagogische Verantwortung

Anmoderation, Vorstellen von 6 Fällen, Verteilen im Raum, TNI wählen möglichst vier verschiedene aus durch Stellen. 4 KG: besprechen des Falles; genaue Klärung der äußeren Situation und Planen eines Rollenspiels mit Vergabe der Rollen

11.25 Uhr
2 Halbplena: Rollenspiel 1 + 2 bzw. 3 + 4 mit Aussprache

12.30 Uhr
Mittagspause

15.00 Uhr
WUP: Roboter-Spiel (3er-Gruppen)

15.15 Uhr
Sinnlichkeit der Bilder - Verantwortung der PädagogInnen / BeraterInnen
Auswertung in Richtung anderer Wertkonflikte, z.B.
- Authentizität vs. Schutz eigener Intimsphäre
- An Grenzen führen vs. Da abholen, wo die TN sind
- Innovation vs. Loyalität gegenüber der Institution u.a.m.

17.45 Uhr
Auswertung des Seminarblocks:
3 Hüte: wertvoll - wertlos - wert, bedacht zu werden
(TNI formulieren auf Karteikarten Stichworte und werfen in den jeweiligen Hut)

18.15 Uhr
Abendessen

2. Thema: Die anderen Gesichter von Sexualität

19.45 Uhr
Einführung in den neuen Themenbereich
Wünsche des Teams: hingucken und hinfühlen, blinde Flecken und Grenzen wahrnehmen, sich aussetzen, offen sein und für den eigenen Schutz sorgen, ohne sich vorzeitig zu verschließen vor dem „Fremden“: Angesichts von Enttabuisierung notwendiges Pflichtprogramm!

20.00 Uhr
Black Box
Begrüßung mit Postkarten von DAH: „Jeder hat so sein Ding“ und „perverse Süßigkeiten“: Puffreis und Mäusespeck. Die TN werden aufgefordert, sich in der Mitte des Raumes einen bequemen Platz zu suchen und in den kommenden 2 Stunden verschiedene Reize auf sich wirken zu lassen. Dann werden im Wechsel der TeamerIn der verschiedenen Medienangebote mit kurzen Pausen zwischendurch präsentiert

22.00 Uhr
Austausch zu zweit Ohr an Ohr: Wie haben die verschiedenen Reize auf mich gewirkt?
Wie geht es mir jetzt?

22.15 Uhr
Angebot für alle TN, nun zu schmökern, weiter zu gucken, zu reden oder Ruhe zu haben

Freitag, 23.11.01

9.00 Uhr

WUP: PartnerInnen-Lockerungsübung

9.30 Uhr

Runde: Wie geht es mir heute morgen nach dem gestrigen Abend?

10.00 Uhr

Einführung in den **Diskurs über „Sexuelle Aggression“**

Vorstellung der zu diskutierenden Positionen

10.15 Uhr

3 KG: arbeitsteilige **Textarbeit** in getrenntgeschlechtlichen Gruppen, Leitfragen:

* Was ist die jeweils zentrale Aussage des Textes?

* Wohin tendiere ich mehr?

* Welche Konsequenzen hat das für mich persönlich (für meine gelebte Sexualität)?

* Hat es berufliche/sexualpädagogische Konsequenzen?

- Frauen-Gr.: Sonja Dühring – Gunter Schmidt

- Männer-Gr.: Lising Pagenstecher – Eberhard Schorsch

- Frauen-Gr.: Margaret Jackson – Uwe Sielert (inkl. Pause)

11.40 Uhr

Plenum: „Wir plädieren pro und contra sexuelle Aggression als wesentlicher Bestandteil von Sexualität“

TNI stellen sich auf einem Kontinuum (Tesa-Krepp-Streifen als Mitte) und begründen ihre Position

12.15 Uhr

Mittagspause

15.00 Uhr

TN-WUP

15.15 Uhr

„Sexualpädagogik/ Sexualberatung braucht Ambivalenztoleranz?!“ – Meine persönlichen und meine beruflichen Offenheiten und Grenzen (Arbeit am ICD-10)

Leitfragen:

- Wenn ich bei einer/m Jugendlichen eine Entwicklung in Richtung auf ein „anderes Gesicht“ der Sexualität vermute – ab wann fordert mich das zur Intervention heraus?
- Welche „Gesichter“ der Sexualität will ich bewusst fördern, wofür trete ich aktiv ein?
- Welche pädagogischen/ beraterischen Ziele verfolge ich (und würde ich gern gedruckt sehen)?
- Welche Ziele verfolge ich heimlich? Gibt es in meinem pädagogischen/ beraterischen Handeln auch verdeckte Botschaften durch meine Normalitätsvorstellungen, mein Vorbild, meine heimliche Rebellion gegen die herrschenden Verhältnisse (wovon ich beschämt wäre, wenn sie aufgedeckt würden)?

16.45 Uhr

Die anderen Gesichter der Sexualität - Verharmlosung kranker Entwicklungen oder Ausdruck von Liberalisierung?

Gesellschaftspolitische Reflexion in offener Diskussion

Auswertung der Einheit „Die anderen Gesichter von Sexualität“

Vorstellung des Aufbaumoduls

und Klärung offener Fragen

18.15 Uhr

Abendessen

Freier Abend

Samstag, 24.11.01

3. Thema: Sinne und Sinnlichkeit

9.00 Uhr

WUP: Bändertanz

9.15 Uhr

Kurze inhaltliche Einführung zum Thema und Vorstellung des Programms

1. Vom Sinn und Unsinn des Riechens

9.25 Uhr

Intro zum Riechen (als exemplarische Sinn-Erfahrung)

9.35 Uhr

2er und 3er-Gruppen: Vorstellung eines eigenen Lieblingsduftes („schnuppern lassen“) und Vertiefung im Gespräch (Leitfragen auf AB):

- Was törnt mich an? Wo löscht es mir ab?
- Wen kann ich (nicht) gut riechen?
- Welchen Stellenwert hat das Riechen für meine sexuelle Lust?

10.00 Uhr

Plenum: Welches Ziel hat die Sexualpädagogik zum Thema Riechen?

Input 1: „Sollen sich Erwachsene und Jugendliche mit Körpergeruch, Scheidengeruch, Spermageruch, Menstruationsgeruch usw. befreunden?“

Input 2

(schmecken und riechen):

Germaine Greer (feministische Autorin der 70er Jahre) sagt, Frauen sollten ihr Menstruationsblut kosten, damit sie ganz mit ihrer Weiblichkeit in Kontakt kommen.
Quodouschka (indianisches Tantra) sagt, kein Mann sollte eine Frau dazu veranlassen, sein Sperma zu schlucken, wenn er nicht selbst dazu bereit ist.

Input 3

Offen für die Wahrnehmung (ah, so riecht das!), tolerant gegenüber kleineren Irritationen („sapere aude“ <-> das Leben schmecken!); bei großen Irritationen Entscheidungen treffen und bewusst handeln

10.25 Uhr

Pause

10.40 Uhr

2. Tabus, Scham und Peinlichkeit

Intro: Beweggründe für diesen Aspekt als Schatten von Lust und Sinnlichkeit
(Untersuchung von R. Winter zu Jungen und R. Neutzlings Mahnung, das Peinliche in der Sexualität nicht zu leugnen oder zu bagatellisieren, weil das neue Tabu schafft)

10.50 Uhr

Paarbildung I (Sympathie/Schulter an Schulter 110 Grad)

4 Fragen, immer erst selbst (körperlich) nachspüren:
„Was geschieht genau mit mir und wie würde ich evtl. reagieren?“

Dann, so viel ich mag, dem/ der PartnerIn veröffentlichen und Frage: „Wie fühle ich mich dabei?“

Zum Schluss Selbstvergewisserung: „Wie war’s?“

11.15 Uhr

Paarbildung II (Weiterrücken-Zufallspaar / face to face):

4 Fragen, immer erst selbst (körperlich) nachspüren: „Was geschieht genau mit mir und wie würde ich evtl. reagieren?“

Dann, so viel ich mag, dem/ der PartnerIn veröffentlichen und Frage: „Wie fühle ich mich dabei?“

Zum Schluss Selbstvergewisserung: „Wie war’s?“ (auch im Vergleich zum ersten Paarden)

11.35 Uhr

Plenum:

Was ist mir deutlich geworden in meinem bisherigen Umgang mit Scham und Peinlichkeit und welche Hauptlehre ziehe ich daraus für mein sexualpädagogisches Handeln?

Kurze Aussagen auf Flipchart notieren

12.15 Uhr

Mittagessen

15.00 Uhr

WUP: Regenmachen

15.15 Uhr

Theoriearbeit: Sinnlichkeit in meiner Arbeit

Ungeleitete arbeitsteilige Gruppenarbeit (2 KG) zu zwei Texten:

- * Begründung der Bedeutung von Sinnlichkeitsschulung (Text Valtl)
- * Sinnlichkeitsarbeit mit Mädchen (Text Philipps)

Ablauf:

1. EA: Texte nochmals überfliegen und Stichpunkte notieren
2. GA: offene Diskussion
3. GA: auf mitteilbare Ergebnisse hinarbeiten

16.15 Uhr

Wechselseitige Vorstellung der wesentlichen Erkenntnis im Paar-Austausch:
„Was ist mir deutlich geworden?“

16.25 Uhr

Pause

16.40 Uhr

Sinnlichkeit in meinem spezifischen Arbeitsfeld

Gruppenarbeit: Bestimmung von Stellenwert, Möglichkeiten, Grenzen sowie eigenen Unsicherheiten (Leitfragen)

- * Wie kannst du das Thema Sinne und Sinnlichkeit in deinen Arbeitsbereich integrieren? - Welche hier gemachten Erfahrungen kannst du konkret übertragen?
- * Wo hast du Bedenken im Blick auf deine Klientel und auf dich? (sowohl im Blick auf Sinnlichkeit wie auf Unsinnlichkeit, vgl. Text Tolkmitt/Valtl)
- * Hast du weitere Ideen zu besonders geeigneten sinnlichen Methoden für deine Arbeit?
- * Was bedeutet das Thema sonst noch für dich und deine Arbeit?

Ungeleitete KG (Findung je nach Arbeitsfeld), Sammlung von offenen Fragen fürs Plenum

17.40 Uhr

Plenum: Klärung offener Fragen

18.00 Uhr

Abendessen

19.30 Uhr

Sinn und Unsinn des Schmeckens:

Anleitung zur Fütterübung, Wahlritual und Plätze besetzen

20.00 Uhr

Fütterübung (2 Durchgänge mit Austausch)

21.20 Uhr

Sinn und Unsinn des Tastens/Fühlens: Steinchen-Übung

ca. 22.00 Uhr

Arbeitsende

Sonntag, 25.11.01

9.00 Uhr

Plenum: Reste vom Vorabend (Bezug aufs Fühlen)

9.30 Uhr

Im Reich der Werte, der vielfältigen Gesichter und der Sinne

Einführung und Gruppenwahl (1 von 3 Reichen)

9.45 Uhr

Vorbereitung in den Gruppen

10.30 Uhr

1. Vorführung und Rückmeldung: „Wenn ich so auf Werte/ die anderen Gesichter/ die Sinne gucke, dann fällt mir auf ...“

11.00 Uhr

Pause

11.15 Uhr

2. und 3. Vorführung

12.15 Uhr

Plenum: Ich fühle mich jetzt ...

12.30 Uhr

Mittagspause

13.30 Uhr

Seminarauswertung

Die Thesen des Eingangsreferats zum Thema NWO in Kurzfassung

1.

Bei *Normen, Werte, Orientierungen* geht es im Grunde um etwas sehr Erfreuliches und auch Alltägliches. Es können z. B. zwei *Werte* (und das ist per definitionem etwas Positives) gegeneinander zur Wahl stehen, etwa Essensgenuss *oder* Schlafgenuss - und du darfst dich entscheiden.

2.

Im Zusammenhang von *Normen, Werten, Orientierungen* geht es aber auch um ein „du sollst“, um Normen, die internalisiert sind, die aber gleichzeitig als von außen aufgezwungen erlebt werden und deshalb Abwehr erzeugen - und das beeinflusst die Wertedebatte.

Diese prinzipielle Haltung der Rebellion gegen Normen kann nicht überall gelebt werden. Im privaten Leben wird sie daher um so breiter als Ausdruck von Individualität zur Schau getragen. (Beispiel: Zur spät kommen zu Parties)

3.

Diese kleinen Alltagsdinge machen sicher einen Großteil der handlungsleitenden Normen aus. Entsprechend dieser Normen wurden wir konditioniert, und sie regeln machtvoll die soziale Interaktion (siehe Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie).

Aber: Wenn wir schon von dem „du sollst“ sprechen, dann sollten wir zurückgehen bis zu den elementarsten Grundlagen unserer Kultur, z. B. den 10 Gebote Mose (Ex 20). Da heißt es z.B. zur Sexualität (kath./ev. Wortlaut):

- Du sollst nicht die Ehe brechen! / Zerstöre keine Ehe! (7. Gebot)
- Du sollst nicht nach der Frau deines Nächsten verlangen, ... / Suche nichts an dich zu bringen, was einem anderen gehört, weder seine Frau noch seine Sklaven, Rinder oder Esel ... (10. Gebot)

Das sind die Urbilder von *Normen*. Aber auch diese unterliegen einer historischen Entwicklung. Sie stammen aus einer Zeit eines ganz anderen Verständnisses der Geschlechterbeziehungen: Die Frau war der Besitz des Mannes, nur sie konnte „die Ehe brechen“, was gleichbedeutend war mit „den Besitzstand des Mannes schädigen“, während der Mann nur dann ein Vergehen beging, wenn er „nach der Frau eines anderen Mannes verlangte“ und so dessen Besitzstand schädigte. So wäre es bei diesen archaischen Normen eher verständlich, wenn sie heute Rebellion provozierten.

4.

In anderer Form haben wir heute die Debatte um die 10 Gebote in der Therapie, und zwar im Blick auf das 6. Gebot, „Du sollst Vater und Mutter ehren“ (heutige Einheitsübersetzung: „Ehre deinen Vater und deine Mutter, damit du lange lebst in dem Land, das der Herr, dein Gott, dir gibt.“). In Übereinstimmung mit diesem Gebot stellen Bernd Hellinger und seine Nachfolger in ihren Überlegungen zur Familienaufstellung die Ehrerbietung gegenüber den Eltern ins Zentrum ihrer Arbeit - während andere dies als Ausdruck patriarchalen Denkens kritisieren und den Wert der Ablösung und der realistischen Einschätzung von Eltern hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Beelterung in den Vordergrund stellen.

5.

In welcher Verbindung stehen die normativen Grundlagen unserer Kultur (von denen manche meinen, sie seien sogenannte *absolute Normen*, die unserer menschlichen Existenz vorgegeben sind) zu Therapie? Brauchen Therapie und Beratung eine Wertbasis, oder sind sie in einer wertfreien Wissenschaft begründet?

6.

Therapie, Beratung und Sexualpädagogik unterliegen auch den Werte-Trends der Gesellschaft. Wir haben z. B. in den letzten 20 Jahren die *Stärkung von Autonomie* - beispielsweise von abhängigen Frauen in der Partnerschaft - sehr in den Vordergrund gestellt, was sich besonders deutlich in dem oft als „Gestalt-Gebet“ bezeichneten Text von Fritz Perls abzeichnete:

Ich bin ich
Du bist du
Ich bin nicht auf der Welt, um deine Erwartungen zu erfüllen
du bist nicht auf der Welt um meine Erwartungen zu erfüllen.
Wenn wir uns treffen – gut
Wenn nicht – auch gut.

Heute erst erkennen wir, dass wir damit den Verlust bzw. die Abwertung von Werten wie *Solidarität* und *Verantwortung* mit heraufbeschworen haben und dass wir die Werte von *Familie* und *Bindung* (Frustrationstoleranz, Aushalten können, Krisenfestigkeit) zugunsten von Autonomie und Freude vernachlässigt haben, was aber eine Isolation des Individuums zur Folge hatte.

7.

Perls ist der Exponent eines extrem individualistischen Autonomiebegriffs, die heute auch in der Therapie überwunden wurde. So gilt z.B. in einzelnen Schulen wie der Integrativen Körperpsychotherapie von Jack Rosenberg das Ideal der „Autonomie in Beziehung“ (*autonomy in relationship*).

Ähnliche Entwicklungen gab es auch in der Sexualpädagogik. Lange folgte sie dem Ziel, das Individuum von gesellschaftlichen Zwängen zu emanzipieren, und setzte *Selbstbestimmung* als höchsten Wert. Heute stellen wir fest, dass auch damit ein kultureller Trend zur Vereinzelung verstärkt wurde. Die Sexualpädagogik wirkte in diesem Punkt systemkonform und leistete in letzter Konsequenz einen Beitrag dazu, die Selbstbestimmung des Individuums zu unterlaufen.

Heute mehren sich die Stimmen in der Sexualpädagogik, dass wir den Anderen stärker berücksichtigen müssen und den Gedanken der Solidarität nicht vernachlässigen dürfen zugunsten von uneingeschränkter Selbstverwirklichung. Wolfgang Bartholomäus z. B. betont mit Emmanuel Levinas, dass der Andere unserem Handeln ontologisch einbeschrieben ist. D.h., wir handeln immer im Blick auf einen realen, fantasierten oder zumindest der Möglichkeit nach betroffenen anderen. Ohne einen anderen gäbe es uns selbst nicht: Am anderen werden wir unserer Selbst gewahr und entwickeln wir unsere Identität im Wechselspiel von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Der Mensch ist seiner Natur nach ein „animal sociale“, während das frei schwebende Individuum eine bürgerliche Fiktion ist.

8.

Ein solches Denken in hehren Begriffen kann aber auch den Trend befördern, dass Werte zu hoch für die Praxis angesetzt werden und dass dadurch gerade das vermieden wird, was Uwe Sielert als „lebbare Orientierungen“ gefordert hat. Dabei lässt sich allerdings wieder fragen, inwiefern es sich hierbei um eine Anpassung an Realitäten handelt und um einen Verzicht auf Ideale, die immer eine Herausforderung und etwas Unbequemes beinhalten. (Beispiel: Treue)

9.

Ein weiterer Vorbehalt gegenüber einer Argumentation in solchen philosophischen Höhen ist, dass dabei eher nach abstrakten Legitimationsgründen gesucht wird, die für das konkrete Handeln der Menschen nicht von Belang sind. Niemand liest erst bei Levinas nach, bevor er/sie sich entscheidet, treu oder untreu zu sein. Diese Entscheidung fällt auf einer ganz anderen Ebene, auf der wir unsere realen Bedürfnisse und Wünsche mit unseren handlungsleitenden Normen und unserem Erfahrungswissen über zu erwartende Ausgänge des Handelns miteinander verarbeiten.

Diese Ebene ist die der impliziten Wertbasis unseres Handelns (die ganz verschieden sein kann von den Werten, die genannt werden, wenn auf der kognitiven Ebene danach gefragt wird). Gerade auf dieser impliziten Ebene kann es aber so etwas wie einen gelebten Konsens in einer Kultur geben. Das sieht man z.B. an den empirischen Untersuchungen zu den Werthaltungen von Jugendlichen (Beispiel: Ergebnisse von Forschungen zur Jugendsexualität).

10.

Einschränkend ist hinzuzufügen, dass solche gelebte Trends in der Wertorientierung in der Regel nur für bestimmte Subkulturen gelten. Z. B. antworten Frauen und Männer im Alter von 30 Jahren anders als Frauen und Männer im Alter von 60 Jahren. Werte verschieben sich entsprechend der Lebenssituation und der Lebenserfahrung.

Nun noch zu einem völlig anderen Bereich: In Deutschland gab es eine sehr heftige Debatte um die sogenannte „Leitkultur“, ein Begriff, der von den Konservativen der CDU aufgebracht wurde und der von den Grünen als Gegenexponenten besonders stark angegriffen wurde. Es geht dabei um die Frage, ob eine Gesellschaft, die sich der Pluralität und Toleranz verpflichtet fühlt, gleichzeitig bestimmte Werte schützen und damit Subkulturen, die diese Werte nicht anerkennen, Vorschriften machen darf.

Dazu ein Zitat von Ulrich K. Preuss: Multikulti ist nur eine Illusion. In: DIE ZEIT, NR. 23, 31.05.2001, S. 13:

„Versteht man unter Multikulturalismus das Nebeneinander der verschiedenen soziokulturellen Gruppen, die teils unterschiedliche, teils gegensätzliche Werte und Normen vertreten und zugleich auf ihre gleichberechtigte öffentliche Repräsentation in den Institutionen der Gesellschaft pochen - dann kann dieser Multikulturalismus nicht das deutsche Konzept für die Einwanderergesellschaft sein. Er würde uns zur Wertblindheit verurteilen. Der liberale, demokratische, soziale und föderale Verfassungsstaat des Grundgesetzes ist nicht wertneutral und beruht auch nicht auf wertneutralen Grundlagen. Er anerkennt die kulturelle Pluralität der Gesellschaft, soweit dies die Achtung der Würde und der Autonomie der unter dem Grundgesetz lebenden Menschen verlangt. Nicht mehr und nicht weniger. Weil der archimedische Punkt unserer Rechtsordnung die Anerkennung und der Schutz der Menschenwürde ist, schließt dies bestimmte Gemeinschaftswerte als konstituierende Elemente der politischen Ordnung schlechthin aus. Sollte also, um einen eindeutigen Fall zu zitieren, eine Minderheit die auf ihre kulturelle Tradition gestützte Praxis der Klitorisbeschneidung betreiben, so wäre hierfür nicht nur die rechtliche Anerkennung, sondern auch die bloße Duldung zu versagen.“

Vor einem ähnlichen Problem stehen wir bei der Frage, ob eine Teilnahme am Sexualkundeunterricht auch für religiöse Minderheiten verpflichtend gemacht werden muss, weil zur Menschenwürde auch die Aufklärung über den eigenen Körper gehört.

11.

Diese Debatte weist darauf hin, dass die Verfassung und die Gesetze der offiziell festgestellte und kodifizierte Werte-Grundkonsens einer Gesellschaft sind. Auf den können wir uns - neben den religiösen Grundüberzeugungen - berufen, wenn wir Wertfragen zu klären haben. Aber in der Sexualität führt uns das nicht immer sehr viel weiter. Der Gesetzgeber hält sich in diesem als „privat“ etikettierten Bereich so weit wie möglich zurück, und so ist vieles eine Frage der Auslegung und damit der individuellen Grundüberzeugung des (oder der) Auslegenden.

So zeigt sich, dass wir unausweichlich immer wieder vor dem Faktum der Pluralität von *Werten, Normen und Orientierungen* im Bereich von Sexualität, Beziehungen und der Ausgestaltung von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit stehen.

Textarbeitsvorlagen zum Thema „Sexualität und Aggression“

1. SONJA DÜHRING

„Das, was im letzten Jahrhundert als Sexualität galt, das unbeherrschbare triebhafte Verlangen des Mannes, gilt jetzt nicht mehr als Sexualität.

In der Entsexualisierung der männlichen Sexualität sehe ich den eigentlichen Effekt des feministischen Diskurses. Deren Kriminalisierung war gewissermaßen der Zwischenschritt, der dazu führte, die männliche Unterwerfungspraxis nicht mehr durch Sexualität zu veredeln, sondern beides auseinander zu denken.

Die Abwehr, die vormals gesellschaftlich gestützt war und von der Sexualforschung und von Bataille bis Stoller mystifiziert wurde als etwas, was essentiell die Sexualität ausmacht, ist vom Feminismus entmystifiziert worden. (...)

Nein, es geht nicht darum, die Sexualität zu befrieden, sondern die Sexualisierung von Erniedrigung und Unterwerfung nicht mehr länger als unverzichtbaren und genuinen Bestandteil von Sexualität hinzunehmen. Ich will nicht bestreiten, dass die Sexualisierung von Machtkonflikten lustvoll sein kann. Aber Sexualität kann hierüber genauso wenig essenziell bestimmt werden wie über die Sexualisierung symbiotischer Wünsche, die etwa einer Romantisierung der Sexualität entspräche, oder der Lust, ungestraft etwas Verbotenes zu tun, gegen Autoritäten aufzubegehren, was der Konstruktion von Sexualität als triebhaft-subversivem Akt entspräche. Dies sind allesamt Besetzungsmöglichkeiten, die sowohl von der individuellen Biographie als auch vom gesellschaftlichen Kontext abhängen - und somit veränderbar sind.

(...) Nun ist freilich noch kein neues Sexualitätsdispositiv entstanden, dergestalt, dass Sexualität jetzt nur noch auf Nähe, Intimität und Zärtlichkeit beruht, sondern es ist eine kurze Zeit der Freiheit entstanden, in der sich Sexualität einer positiven Definition entzieht. Lustlosigkeit als neues sexuelles Problem ist meines Erachtens ein Ausdruck dieser Leerstelle, in der das Alte nicht mehr gewollt wird, und die so entstandene Freiheit noch nicht genutzt werden kann.“

Sonja Dühring: Geschlechter-Spannung und Störung der Sexualität. Eine feministische Sichtweise. Vortrag auf der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Sexualwissenschaft. Leipziger Texte zur Sexualität, Heft 7, 1996, S. 11 ff.

2. GUNTER SCHMIDT

„Die Tabuisierung aggressiver Dynamik der Sexualität erstickt Erotik und Leidenschaft.

Aggression, Macht, Kampf, Übergriff, Risiko und Triumph über Gefahr sind die Ingredienzien dieser erotischen Szene und - den Theorien von Georges Bataille bis Robert Stoller, von Susan Sonntag bis zu Jessica Benjamin zufolge - für Erotik, leidenschaftlich gelebte Sexualität überhaupt. Aber: Diese Theorien (...) sind auf dem Wege, anstößig zu werden. (...)

Eine neue Konvention des Sexualverhaltens zielt auf die ‚Reinigung‘ der Sexualität von ihren aggressiven Anteilen. ‚Sex‘, so kritisiert Katie Roiphe die neue Konvention, ‚sollte sanft sein, nicht aggressiv; er sollte absolut gleichheitlich sein. Überwältigen und Sichüberwältigenlassen sollten nicht vorkommen; er sollte zärtlich sein, nicht ambivalent; er sollte Respekt kommunizieren, nicht der Begierde dienen.‘ Ist lebendige Sexualität so vorstellbar? Das schöne alte Wort Ver-

führung zum Beispiel bezeichnet immer einen Übergriff: auf den anderen zuzugehen, etwas von ihr oder ihm zu wollen, ihn oder sie zu etwas zu bringen, von dem er oder sie noch gar nichts ahnt. Das Eindringen in den Körper eines anderen, das ja nicht nur beim herkömmlichen Geschlechtsverkehr oder beim oralen oder analen geschieht, sondern auch beim heftigen Kuss, beim Umarmen, beim Auf- und Aneinanderprallen zweier Körper heißt doch: Ich will die Körpergrenzen eines anderen überwinden, ich will meine Körpergrenzen überwinden lassen - und das sind lustvolle und aggressive Wünsche.

Das Transgressive und Überschreitende werden verpönt, das unberechenbar Wilde und Heftige verdächtigt, das Spiel mit Macht und Ohnmacht, Übergriff und Sich-Wehren suspekt, die Stollerschen ‚whispers of hostility‘ - Essenz der Erotik - als Männerphantasien enttarnt. Die gegenwärtige Tendenz, die aggressive Seite der Sexualität zu verbieten, dieses neue Sexualtabu, ist offenbar ein neuer Weg, das Sexuelle einzufrieren.“

Gunter Schmidt: Sexuelle Langeweile. In: Sexuelle Verhältnisse. Über das Verschwinden der Sexualmoral. Reinbek: Rowohlt 1996, S. 99 ff.

3. UWE SIELERT

„Zunächst einmal hat Sexualität viele Gesichter oder gar keins, mit Sicherheit nicht nur zwei.

Sexualität ist in ihren Ausdrucksformen sowohl zärtlich als auch geil, sowohl liebevoll als auch bössartig, kann weich und hart, sanft und heftig, steril und schweißig und - bei alledem - mit vielen Zwischentönen gelebt werden.

Sexualität lebt von einer spannungsreichen Dialektik der Nähe und Distanz. Sowohl das Bekannte und Kontinuierliche als auch das Fremde und Kurzlebige halten sie lebendig. Sexualität lebt von der Spannung zwischen ‚Bei-mir-Sein‘ und ‚Außer-mir-Sein‘, Bewusstheit und Kontrollverlust, ‚Sich-Nehmen‘ und ‚Sich-Hingeben‘, Lust und Schmerz.

Entsprechend sind Sexualität und Aggression eng miteinander verwandt. (...) Aggression wird hier im ursprünglichen Wortsinn als ‚Herangehen‘ verstanden, als eine wichtige Lebensenergie, die den Menschen erst in die Lage versetzt, etwas zu tun, zu initiieren, etwas anzupacken und zu verändern. Diese dem Menschen innewohnende aggressive Energie kann die sexuelle Energie ergänzen, sich mit ihr vermischen oder sich auch der Sexualität entgegensetzen. Das kann sich in den verschiedenen Aspekten von Sexualität ausdrücken, von der leidenschaftlichen Lust bis hin zur verdeckten oder offenen sexuellen Gewalt.

Die Einteilung der Sexualität in das ‚eine‘ und das ‚andere‘ Gesicht entspricht dem verständlichen Wunsch der Menschen, angesichts dieser verwirrenden Situation moralische Grenzen zu ziehen zwischen den kontrollierbaren und den unberechenbaren sexuellen Ausdrucksformen, zwischen einer akzeptierten und einer abgelehnten Seite der Sexualität, zwischen einem vorzeigbaren und schön anzusehenden Gesicht einerseits und einer lieber zu verbergenden oder gar zu bekämpfenden Fratze des Sexuellen andererseits.

(...) Das Verbotene, Geile, Absonderliche, Gewaltsame war schon immer spannend und trieb trotz aller Verdrängung im sexuellen Leben seine harmlosen und absonderlichen Blüten.“

Uwe Sielert: Sexualität mit zwei Gesichtern? In: Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 1993, S. 253

4. EBERHARD SCHORSCH

„Morgenthaler unterscheidet zwischen dem Sexuellen und der Sexualität. Das Sexuelle ist die Bewegung des Primärprozesshaften, die Emotionalität, die ungerichtete potentielle Dynamik. Die Sexualität hingegen ist das sekundärprozeßhaft Organisierte, das individualgeschichtlich wie gesellschaftlich Geformte. Zwischen dem Sexuellen, dem ‚Trieblichen‘, wie es Morgenthaler auch nennt, das ziellos, unkonditioniert und unbewusst ist, und der Sexualität besteht eine prinzipielle Disharmonie. Die organisierte Sexualität, die ‚sexuelle Diktatur‘, führt zu einer Strangulation des Sexuellen (...) Sexualisierte Aggressivität, aggressive Impulse sind Bewegungen des Primärprozesshaften, die gegen die Strangulierungen des Sexuellen durch die organisierte Sexualität gerichtet sind. (...) Sexualität und Aggression sind danach nicht Äußerungen zweier Triebe, die sich mischen und entmischen, sondern sie entstammen einem gemeinsamen Magma: Das Sexuelle und das Aggressive als Bewegungen des Primärprozesshaften. Sie sind nicht auseinander zu dividieren. (...) Die Aggression aus der Sexualität zu lösen ist dasselbe wie den Trieb zu eliminieren, den Zugang zur Lebendigkeit zu verschütten. (...)“

Das männliche und das weibliche Prinzip sind keine ontologischen Gegebenheiten, sondern Produkte innerer Vorgänge individueller wie kollektiver Art, wesentlich durch Projektion und Delegation geformte *Phantasmata* (intrapsychische Abwehrmechanismen). (...) Das weibliche Prinzip ist nur um den Preis friedfertig, dass der Kampf an das männliche Prinzip delegiert wird; und das männliche Prinzip ist gewaltsam, zerlegend, diskursiv, akkumulierend und auf Beherrschung und Zerstörung aus, weil es Bewahrung, Erhaltung an das weibliche Prinzip abtritt.

Die Strangulationen sprengende Kraft in sexualisierter Aggressivität zu sehen, bewahrt auch vor der Absurdität der ‚neuen Männlichkeit‘, eine Austreibung der Aggression intendieren zu wollen. Dies führt allenfalls zur Verleugnung, zur Reaktionsbildung und dazu, den Rest des Sexuellen aus der Sexualität zu verbannen, zur Aushöhlung der Sexualität ...“

Eberhard Schorsch: Versuch über Sexualität und Aggression. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Heft 2/89, S. 14 ff.

5. LISING PAGENSTECHE

„Das Ziel des Feminismus ist die Aufhebung des Herrschaftsverhältnisses zwischen den Geschlechtern (nicht dessen Umkehrung!); ein wichtiges Resultat feministischer Matriarchatsforschung ist, dass Matriarchate nicht auf der Unterdrückung und Verachtung von Männern durch Frauen basierten. Das heißt, dass es in frühen geschichtlichen Phasen und in der feministischen Utopie ein von Herrschaft, Unterwerfung und Gewalt freies Geschlechterverhältnis gibt, dass Herrschaft also nicht ‚natürlich‘ oder selbstverständlich ans Geschlecht gebunden ist. Und das heißt doch wohl ferner, dass die zwischengeschlechtliche Sexualität nicht notwendigerweise auf Unterdrückung, Zwang und Gewalt aufgebaut sein muss. (...)“

Diese Art von Allgemeingültigkeit beanspruchenden Aussagen über das (auch) aggressiv-destruktive ‚Wesen‘ der menschlichen Sexualität bezieht sich jedoch fast immer auf eine Empirie gesellschaftlicher Verhältnisse, unter denen in der Regel eine sozial diskriminierte, zu Hause isolierte Frau/ Mutter die zentrale Bezugsperson für Babys, Kinder und oft auch Jugendliche ist. Sie ist die Person, an der in psychoanalytischen Theorien die Entstehung von Gefühlen der Liebe, der Wärme und Geborgenheit, aber auch der Enttäuschung, des Hasses und der Wut bei kleinen Kindern festgemacht werden, Gefühle, von denen angenommen wird, dass sie als - lebensgeschichtlich modifizierte - emotionale Basis später auch in die Sexualität und in sexuelle Beziehungen

eingehen. Den Universalhypothesen über die aggressiv-destruktive Komponente im sexuellen Geschlechterverhältnis liegt also ein *Familienmodell* zugrunde, das lediglich in einer bestimmten Phase der bürgerlichen Gesellschaft - als Idealtypus - zugeordnet werden kann. Das heißt, diese Hypothesen können nicht einmal für größere Zeiträume der patriarchalen Geschichte Gültigkeit beanspruchen, geschweige denn für nicht-patriarchale Gesellschaften.

Lising Pagenstecher: Geschlechterverhältnis und Sexualität. In Handbuch Sexualität, hg. Von S. Dunde. DSV, Weinheim 1992, S. 78 ff.

6. MARGARET JACKSON

„Somasochismus ist wunderschön für Symbolik geeignet: gibt es einen besseren Beweis für Macht und Status, als jemandem Schmerz und Erniedrigung zuzufügen, der keine Vergeltung übt? Und welcher besseren Liebesbeweis gibt es, als solche Behandlung zu erdulden oder gar zu suchen?“ (Gebhard 1969, S. 80)

Es ist somit klar, dass Herrschaft und Unterwerfung, Macht und Gewalt integrale Bestandteile des wissenschaftlichen Modells der Sexualität sind -- einer Sexualität, die beides zugleich ist: sowohl männlich wie universell. Sie ist sichtbar in jenen zeitgenössischen Sexhandbüchern, die zunehmend zu Fesseln, Peitschen, Fetischismus und den mildereren Formen des Somasochismus ermutigen (z.B. Comfort 1976); und ihr wird stillschweigend vergeben von der liberalen Philosophie, die besagt, dass alles, was auch immer zwischen einvernehmlichen Erwachsenen in der Privatheit ihres Schlafzimmers passiert, nicht falsch sein kann. (Diese Position setzt natürlich voraus, dass es zwischen diesen Erwachsenen kein Ungleichgewicht an Macht hinsichtlich Geschlecht, Rasse und Klasse gibt und dass somit die Vorstellung des ‚Einvernehmens‘ absolut unproblematisch ist). Sie wird außerdem aktiv von der Pornoindustrie propagiert, deren zentrale These es ist, dass Frauen Schmerz und Erniedrigung genießen und mit Gewalt genommen werden wollen (Dworkin 1987). Die Sexualforschung ist daher stark an der Sicherung der zunehmenden Akzeptanz solcher Sexualpraktiken beteiligt, die Frauen unter Kontrolle hält und der Aufrechterhaltung männlicher Vorherrschaft dient. Vielleicht gibt es tatsächlich keinen qualitativen Unterschied zwischen ‚normaler‘ und ‚abnormaler‘ männlicher Sexualität; dies suggeriert allerdings, dass männliche Sexualität an sich eine ‚Perversion‘ ist in dem Sinne, dass sie konstruiert wurde als ein Werkzeug zur Ausübung männlicher Macht. (...)

...scheint die Behauptung, dass solche somasochistischen Phantasien in uns allen existieren und daher akzeptiert und ausgedrückt werden müssen, auf der essentialistischen Position zu gründen, dass sexuelle Begierden und Impulse naturgegeben statt sozial konstruiert sind, und dass es schädlich sei, sie zu unterdrücken. Der sogenannte ‚radikale Pluralismus‘ scheint vielmehr die alte sexuelle Libertinage in neuem Gewand zu sein. Für Feministinnen müssten die entscheidenden Fragen vielmehr lauten: Wie werden unsere Phantasien und Begierden konstruiert? Wessen Interessen bedienen sie? Wie können wir sie zur selben Zeit akzeptieren (statt sie schuld bewusst zu unterdrücken) und sie transzendieren (statt ihnen nachzugeben und sie zu feiern)? In anderen Worten, wir müssen die Behauptung bestreiten, dass die Verbindung zwischen Sexualität und Macht unvermeidlich oder wünschenswert sei, und dass Herrschaft und Unterwerfung jeder sexuellen Aktivität inhärent und zudem zentral für die sexuelle Lust seien, gleich ob in lesbischen, heterosexuellen oder schwulen Beziehungen.“

Margaret Jackson: Sexualwissenschaften und die Universalisierung männlicher Sexualität. In: Schmerl u.a.: Sexuelle Szenen. Inszenierung von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Leske + Budrich. Opladen 2000, S. 109 ff.

1.7.1

Programm Seminar 7 Grundmodul: Praxisorientierte Reflexion II Abschlusskolloquium und Grundmodulabschluss

Freitag, 25.01.02

- 10.30 Uhr
1. Begrüßung
 2. Informationen zum Haus
 3. **Programmvorstellung mit Wandzeitung:**
 - * Praxisreflexion als Thema
 - * Abschluss, Abschied, Feier (Beginn?), Sonntag
 - * Individuelle Gespräche (Sinn erklären) parallel zum Programm (⇒ Eintragen in Liste!)
 - * Zertifikatsverleihung Fragebögen
 - * 3 Moderationspaare für die Rollenspiele am Samstag
- 11.00 Uhr
- Ankommensrunde** in anderer Form
1. Dreiergruppen: „*Wie geht es mir damit, dass das das letzte Mal ist in dieser Gruppe?*“
 2. Zweiergruppen: „*Wie hat das letzte Seminar bei dir persönlich nachgewirkt?*“ *Gab es etwas, was dich besonders beschäftigt hat?*“
 3. Dreiergruppen: „*Wie ist es dir mit dem Schreiben der Hausarbeit, dem Warten auf die Beurteilung und der Resonanz durch die Begleiterin/ den Begleiter ergangen?*“
- 11.45 Uhr
- Kraut- und Rüben-Runde**
- Klärung des Verfahrens für Nutzung der Hausarbeiten durch Andere
 - Eintragen in Liste für Einzelgespräche
 - Zeit für Fest-Vorbereitung?
 - Angebot: Fragen zum Aufbaumodul
- 12.15 Uhr
- Mittagessen und Pause
- 14.00 Uhr
- WUP:** Tierfamilien (dadurch Gruppeneinteilung)
- 14.15 Uhr
- Training im zielgruppengemäßen Sprechen über Sexualität**
Einleitung und Erklärung
- 14.30 Uhr
- Praxisreflexion 1: Fragen älterer Kinder
(2 Halbgruppen)
- 15.30 Uhr
- Pause
- 15.45 Uhr
- Praxisreflexion 2: Fragen Jugendlicher
(2 Halbgruppen - TeamerIn wechselt die Gruppe)
- 16.45 Uhr
- Pause

17.00 Uhr	<u>Praxisreflexion 3</u> : Fragen Erwachsener (2 Halbgruppen - TNI wechseln Gruppe)
18.00 Uhr	Abendessen und Pause
19.30 Uhr	<u>Praxisreflexion 4</u> : Angebot für Freiwillige: Fragen beantworten aus selbst gewähltem Bereich, Aufzeichnung durch Video und gründliche Auswertung (ggf. in 2 Halbgruppen); Nicht-Spielende sind BeobachterInnen im Plenum
21.00 Uhr	Ausgabe der gesammelten Fragen, Blitzlicht
21.15 Uhr	Treffen mit den ModeratorInnen: Einführung ins Kommunikationstraining des nächsten Tages

Samstag, 26.01.02

09.00 Uhr	WUP : Ratte weitergeben
09.15 Uhr	Anmoderation im Plenum
09.30 Uhr	Kommunikationstraining in vorgegebenen Situationen mit Moderationspaar 1 (2-3 Rollenspiele)
09.30-11.45 Uhr:	7 Einzelgespräche des Teams mit TNI
10.45 Uhr	Kommunikationstraining in vorgegebenen Situationen mit Moderationspaar 2 (2 Rollenspiele)
11.45 Uhr	„Wie war’s?“ - v.a. auf die ModeratorInnen bezogen
12.30 Uhr	Mittagessen und Pause
13.30 - 14.45 Uhr:	6 Einzelgespräche des Teams mit TNI
15.00 Uhr	WUP : Drachenschwanzjagen
15.15- 16.30 Uhr:	4 Einzelgespräche des Teams mit TN
15.15 Uhr	Kommunikationstraining in vorgegebenen Situationen mit Moderationspaar 3 (3 Rollenspiele) - 10' Pause –
16.30 Uhr	„Wie war’s?“
16.45 Uhr	Strukturiertes Feedback : JedeR führt 4 Paargespräche (TeamerInnen stehen nur für aktive Rückmeldung zur Verfügung, falls spezifische Fragen offen geblieben sind. Orientierung sollte auf Gruppenmitglieder ausgerichtet sein!)

Orientierende Wandzeitung:

- * 2mal: Ich gehe zu jemandem und frage: „Wie schätzt du mich ein als LeiterIn einer sexualpädagogischen Aktivität bzw. als BeraterIn bzgl. sexueller Fragen?“
- * 1mal: Ich gebe jemandem (aktiv) ein Feedback und nenne dabei je einen positiven und negativen Aspekt
- * 1mal: Ich gehe zu jemandem und frage: „Siehst du etwas an mir, was ich eventuell selbst nicht sehe?“

17.45 Uhr **Blitzlicht**

18.00 Uhr bis 18.30 Uhr Einzelgespräche

19.30 Uhr Fest

Sonntag, 27.01.02

9.00 Uhr **WUP:Heart chakras**

9.40 Uhr **Gesamtreflexion:** „*Wenn ich mich vor Fortbildungsbeginn und heute betrachte...*“

* Anmoderation

* Einzelarbeit: Aufschreiben für sich selbst

09.55 Uhr * Mitteilungen über die eigenen Veränderungen und zur Gruppe in einer Runde und über das ISP (Gesamtteam)

10.50 Uhr **Fragebögen**

11.00 Uhr Pause

11.15 Uhr **Zertifikatsausgabe**, Ansprache

12.15 Uhr Mittagessen und Pause

13.00 Uhr **Abschied :**

* Meditation zum Abschied von der Gruppe

* Individueller Abschied von den einzelnen (ungeleitet)

14.00 Uhr Ende des Seminars

1.7.2

Situationen für Rollenspiele im Kommunikationstraining

Situation 1

Situation: Einzelberatung
Spielende: BeraterIn und Frau

Die Klientin fragt: „Sie haben mir letztes Mal empfohlen, mich selbst zu streicheln. Aber bei mir klappt das nicht, und aus den Büchern, die Sie mir mitgegeben haben, werde ich auch nicht schlauer. Können Sie mir nicht mal ganz genau sagen oder zeigen, wie ich das machen muss beim Masturbieren?!“

Situation 2

Situation: Zweiergespräch nach einer sexualpädagogischen Veranstaltung
Spielende: Sexualpädagogisch TätigeR und ein Jugendlicher

Der Jugendliche fragt: „Sie haben eben gesagt, man könne das Überstreifen des Kondoms ins Vorspiel mit einbeziehen. Wie machen Sie das denn bloß?“

Situation 3

Situation: Zweiergespräch unter KollegInnen eines Teams
Spielende: zwei KollegInnen

Ein/e Kollege/in bemerkt: „Ach, du machst jetzt was mit Sexualität in deinem Job? Na, du hast es wohl nötig ...“

Situation 4

Situation: Zweiergespräch unter KollegInnen
Spielende: Kollege und Kollegin

Ein Kollege so nebenbei: „Sie reden jetzt doch ständig über Sexualität in Ihrer Arbeit, aber Sie reden doch nur. Wie wär’s denn mal mit ein paar Praxisstunden?“

Situation 5

Situation: Eltern beim Elternsprechtag nach stattgefundenem Sexuaufklärungsunterricht
Spielende: LehrerIn und ein Elternteil oder mehrere Eltern

Ein Elternteil äußert: „Mein Sohn fragt jetzt Sachen, die haben ihn vorher überhaupt nicht interessiert. Sie rühren da an was, das gehört doch gar nicht in sein Alter!“

Situation 6

Situation: Dienstbesprechung in einer Einrichtung
Spielende: Sexualpädagogisch TätigeR, KollegInnen, VorgesetzteR

Der Vorgesetzte beginnt eine Diskussion: „Eigentlich finde ich es ja richtig und auch notwendig, mit Jugendlichen über Sexualität zu sprechen, und da bewundere ich auch Ihren Mut. Aber ich frage mich, ob wir Jugendliche nicht überfordern, wenn wir alle moralischen Entscheidungen ihrer Verantwortung überlassen. Müssen wir sie nicht eigentlich vor vermeidbaren Konflikten schützen? Wir Erzieher haben doch Verantwortung für die Zukunft der Kinder!“

Situation 7

Situation: Paarberatung
Spielende: BeraterIn, heterosexuelles Paar

Die Klientin fragt: „Mein Mann möchte gern, dass ich ihm meine sexuellen Phantasien beschreibe, während wir Sex haben. Ich will das aber nicht, das wäre mir total unangenehm. Finden Sie nicht auch, dass das pervers ist?“

Situation 8

Situation: Zweiergespräch in einem Behindertenheim
Spielende: behinderte Frau und männlicher Betreuer

Die Frau fragt: „Du, der Manni hat gesagt, ich soll seinen Schwanz in den Mund nehmen. Ist das normal? Machst du das auch mit deiner Freundin?“

1.8.1

Programm Kurs 1 Quereinsteiger-Update: "Sexualität heute"

Freitag, 12.01.01

9.20 Uhr

Begrüßung HSA, Vorstellung Seminarleitung, ISP, Team, Programm und Arbeitsstil

Kennenlernen der TN: Soziogramm durch plenare Gruppenbildung

10.00 Uhr

Zwiebelfragen zur **Annäherung ans Thema**

(Mischung aus persönlich Erlebtem und wissenschaftlichen Statements zum Thema **Geschlechterverhältnis**)

- Emanzipation und Frauenleben heute - Befreiung oder Bürde?
- Pazifizierung und Männerleben (Schmidt) - Aggressionshemmung oder Potenzialerweiterung?
- Leibhaftiges Modell und Vorbild?
- Erlebe ich männliche und weibliche Sexualität?
- Bin ich eine moderne Frau / ein moderner Mann?

11.30 Uhr

Pause

11.45 Uhr

Fokussierung auf zwei Fragestellungen plenar und Erwägung in zwei Gruppen:

- Schwarzers drei idealtypische Männergruppen
- (Welche) Attraktion haben Mann und Frau (noch) füreinander im „traditionellen Verhältnis“?

12.45 Uhr

Plenarer Bericht der Gruppenarbeiten mit einer Ein Satz-These

13.00 Uhr

Mittagspause

14.00 Uhr

Bewegung: Ausschütteln

14.15 Uhr

Darstellung der gesellschaftlichen Entwicklung sexueller Verhältnisse in den letzten Jahren (Pluralisierung, Spätmoderne, Licht und Schatten) - **Vortrag**

Rückfragen und Kommentare der TN

15.00 Uhr

Aufgabenstellung an drei Gruppen (zu den drei gesellschaftlichen Gruppen Erwachsene, Jugendliche, Kinder): **Welche Chancen und Belastungen gibt es heute für das sexuelle Leben von Kindern / Jugendlichen / Erwachsenen?**

16.00 Uhr

Pause

16.15 Uhr

Bewegung: „Der Vogel fliegt über den Regenbogen“

16.30 Uhr

Plenarer Bericht der Gruppenergebnisse (WZ-Hypothesen vorstellen, davon eine zur Diskussion anbieten)

17.30 Uhr

Ausführliche Tages**auswertung**: Entspricht der erste Tag meinen Vorstellungen von Qualifizierung?

Programmvereinbarung zum Folgetag

18.40 Uhr

Arbeitsende

Samstag, 13.01.01

9.20 Uhr

WUP: Rücken an Rücken

9.45 Uhr

Überblick Tagesprogramm

10.00 Uhr

Vorbemerkung zur psycho-sexuellen Entwicklung
inkl. Rückmeldungen, Fragen und Kommentare

10.30 Uhr

Kindliche psycho-sexuelle Entwicklung (Vortrag)

inkl. Rückmeldungen, Fragen und Kommentare

11.15 Uhr

Pause

11.30 Uhr

Jugendliche psycho-sexuelle Entwicklung (Vortrag)

inkl. Rückmeldungen, Fragen und Kommentare

12.30 Uhr

Mittagspause

13.30 Uhr

Bewegung: Buddha (Tai Chi)

13.45 Uhr

Halbgruppenarbeit I zu den beiden Vorträgen

a) Kinder, b) Jugendliche zu den Fragestellungen:

- Was ist angerührt worden?

- Was bedeutet das Gehörte für die professionelle Arbeit?

14.45 Uhr

Pause

15.00 Uhr

Halbgruppenarbeit II (Wechsel von a nach b und umgekehrt)

16.15 Uhr

Pause

16.30 Uhr

Plenum:

Skulpturen zu folgenden Aufgabenstellungen:

1. Wie sieht ein weibliches Kind aus, dessen psychosexuelle Entwicklung gelungen ist?
2. Wie sieht ein männliches Kind aus, dessen psychosexuelle Entwicklung gelungen ist?
3. Wie sieht eine Jugendliche aus, dessen psychosexuelle Entwicklung gelungen ist?
4. Wie sieht ein Jugendlicher aus, dessen psychosexuelle Entwicklung gelungen ist?

Entwicklung der Darstellung in 4 Gruppen

Plenare Präsentation der Ergebnisse

17.30 Uhr

Medien für die sexualitätsbezogene Arbeit

- Vorstellung, Austausch, Bewertung

Zum Tagesarbeitsende:

Mitgabe der Themenpalette des NDK als **Handout** & Aufforderung, anhand dieser **Themen** sich etwas auszuwählen **fürs 2. Update-Seminar** in Vorbereitung der entsprechenden Arbeit am folgenden Sonntag...

18.40 Uhr

Arbeitsende

Sonntag, 14.01.01

9.20 Uhr

Warming Up: Qi Gong - Übung

9.40 Uhr

Tagesüberblick

9.45 Uhr

Phasen sexuellen Lebens Erwachsener (Vortrag)

inkl. Rückmeldungen, Fragen und Kommentare

11.00 Uhr

Pause

11.15 Uhr

In Anlehnung an den Vortrag arbeitsteilige Gruppenarbeit zu den Themen:

1. Leben mit Kindern
2. Neuorientierung im Paar, „wenn die Kinder groß werden“
3. Alterssexualität
4. Kinderlosigkeit

12.30 Uhr

Mittagspause

13.00 Uhr

Arbeit am Programm fürs zweite Seminar:

Gemeinsame plenare Themenauswahl

13.30 Uhr

Auswertungsbögen HSA ausfüllen

14.00 Uhr

Plenare Seminarauswertung

14.45 Uhr

Seminarende

1.8.2

Anmoderation Zwiebelfragen zum Thema „Sexualität und Geschlecht“

Zum Thema „*Geschlecht und Geschlechterverhältnis*“ bitten wir zu 6 kurzen Gesprächen mit jeweils einem anderen Partner, einer anderen Partnerin.

Dazu braucht es einen Innenkreis und einen Außenkreis mit je 11 Personen mit Stühlen, wobei die Stühle und Personen des Innenkreises den Personen und Stühlen des Außenkreises zugewandt sein sollen, so dass sich jeweils gegenüberstehende Paare ergeben.

Für diese Paargespräche a je 10 Minuten werden aus dem Bereich des populären und fachlichen Diskurses zu Geschlecht, Geschlechterverhältnis und Sexualität nacheinander 6 erläuterte Fragen angeboten. Zum Paarwechsel und zur nächsten Frage wird jeweils geläutet.

1.

Das erste Gespräch soll sich drehen um die **Bewertung von Frauenleben heute**.

Die Emanzipationserfolge werden sehr unterschiedlich eingeschätzt und die spätmodernen Bedingungen für weibliche Lebensentwürfe ebenso:

Können Frauen, gerade die jungen, erleichtert von den Einengungen und Unterdrückungen ehemals felsenfester patriarchaler Ordnungen, befreit aufatmen, aufspielen und sich gut entfalten? Oder zahlen die „selbstständigen Frauen“ einen viel zu hohen Preis für ihre modernen Möglichkeiten: Dreifachbelastung durch Beruf, moderner Familie und allgemeine gesellschaftliche Herausforderungen, anstrengende Beziehungen, in denen immer wieder neu verhandelt werden muss, was geht und was für die involvierten Subjekte je und zusammen gut ist?

Ist das ganze spätmoderne Frauenleben nicht eigentlich vor allem überfordernd und überanstrengend, psychisch und physisch?

Geben die emanzipierten mittelalten spätmodernen Frauen also überhaupt so ein nachahmenswertes Vorbild für die junge Generation?

Stimmt es als Lagebeschreibung für junge Frauen, was zwei Journalistinnen in „*Jetzt*“, dem Jugendmagazin der Süddeutschen Zeitung in einem Beitrag des Jahres 1999 geschrieben haben:

„Jede Einzelne (der jungen Frauen) ist hin und her gerissen zwischen dem Gefühl, der Kampf sei längst gewonnen, und dem Verdacht, dass es nicht so ist. Obwohl vieles besser ist als früher, war es wahrscheinlich noch nie so kompliziert wie heute, eine junge Frau zu sein. Es gibt keine Vorbilder, keine Benimmregeln, kein gut oder schlecht, richtig oder falsch. Jede muss sich ganz alleine zurechtfinden.“

Die Fragen für das erste Paargespräch sind also:

Wie fühlt ihr euch selbst: Gut, eben befreit als „Emanzipationsgewinnerinnen“, oder schlecht, eben überanstrengt, oder wie dazwischen oder gar nicht besonders als spätmoderne Frau?

Und wie erlebt ihr demgegenüber die Frauen, denen ihr in eurer Arbeit begegnet?

Ist es derselbe Befund oder ein anderer?

Der Mann soll im Paargespräch seine Wahrnehmung der Frauen einbringen...

Ist Frauenleben heute tendenziell eher befreit von Entfaltungsbeschränkungen oder ist es neu, spätmodern mit Bürden be- und überladen?

2.

Die Frage für das zweite Paargespräch ist eine zur **Bewertung von Männerleben** heute. Während aufmunternd und stichelnd gleichzeitig feministische Aufmunterungen zu den Männern kommen, die historisch nun endlich mögliche Verabschiedung von der traditionellen Männerrolle als Potentialerweiterung und nicht als Entmachtung zu begreifen, wertet Gunter Schmidt seine große Jugendsexualitätsuntersuchung von 1990 so aus:

„Jungen verarbeiten die Konfrontation mit der Geschlechterfrage offenbar häufig reaktiv und defensiv, indem sie sich sexuell als weniger triebhaft und gefährlich erleben oder darstellen und ihre Sexualität romantisieren, d.h. durch Liebe und Partnerorientierung ‚bändigen‘. Sie lösen sich von traditionellen Konzepten ‚männlicher Sexualität‘ und nähern sich weiblichen Idealen an, ohne allerdings die Mädchen diesbezüglich zu erreichen ...

Gesellschaftlich stehen wir vor einem Paradoxon: Neue ‚Pazifizierung‘ männlicher Sexualität, einerseits; andererseits unübersehbare, vielleicht sogar noch verstärkte sexuelle Aggression, Machtausübung und Gewalt von Männern gegenüber Frauen...

Die Verunsicherung durch das sich real verändernde Geschlechterverhältnis, der beginnende langsame, von Rückschlägen immer wieder unterbrochene Wandel der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit verstärken bei Männern die Tendenz zu machistischer Reaktion, sexueller Aggression – und geschlechtlicher Verstörtheit...

Der Umbruch alter, früh sozialisierter Selbstverständlichkeiten ist mühsam zu ertragen.“

Seit dieser Analyse sind 8 Jahre vergangen, die befragten Jungen sind jetzt Mitte 20. Die Frage für das zweite 10-minütige Paargespräch lautet:

Ist Männerleben heute weiterhin durch die Auflösung der alten Geschlechterhierarchie verstört und aggressionsgehemmt, oder durch die Befreiung von Herrschaftsansprüchen entweder in seinen Potentialen entfaltet oder, als die andere Seite der Medaille, aus Rache für die Entthronisierung des männlichen Herrschers gerade noch einmal besonders aggressiv?

Was nehmt ihr wahr? Welchen Männern begegnet ihr beruflich und privat - gibt es da Typen, Gruppen, Tendenzen, womöglich gleichzeitig etc.

3.

Frage drei für ein weiteres Paargespräch bezieht sich auf die schlichte Behauptung von Margarete Mitscherlich-Nielsen: „Menschen brauchen Vorbilder“.

Nun geht jedoch die Meinung durch unsere modernen Kreise, die verfügbaren Männervorbilder wären steingemeißelte Identitätsentwicklungshemmer, Frauenvorbilder gäbe es nicht.

Die Frage ist, ob ihr ein Vorbild habt oder nicht, ob es euch hilft oder fehlt und ob ihr Frau Mitscherlichs Behauptung teilt (oder passen Vorbilder gar nicht mehr zu unseren Zeiten der Individualisierung?) ...

4.

So heftig und lange haben wir gekämpft um die Beachtung der Geschlechterdifferenz („Es gibt nicht DIE Sexualität – es gibt immer vor allem männliche und weibliche Sexualität“) - und nun

gehen die sexualwissenschaftlichen Diskurse hauptsächlich in die andere Richtung: Dass die Differenzen in den Geschlechtsgruppen eben bedeutsamer seien als zwischen ihnen.

Gunter Schmidt sagt es pointiert so:

„Einem hoch entwickelten Lebewesen wie dem Menschen entspricht es eigentlich gar nicht, seine Partnerwahl in erster Linie nach dem Geschlecht zu richten. Es ist doch nur logisch, wenn dabei mehr und mehr Kriterien eine Rolle spielen, die uns viel angemessener sind: die Ausstrahlung, die Interessen und Charakterzüge eines Menschen - und zwar ganz unabhängig vom Geschlecht.“

Auch Schwarzer bezweifelt in ihrem neuen Buch „Der große Unterschied“, das ja den programmatischen Untertitel „Gegen die Spaltung von Menschen in Männer und Frauen“ trägt, massiv die Notwendigkeit der Geschlechterdifferenz mittels der Zitierung der amerikanischen Sexualwissenschaftlerin Mary Jane Sherfey bis tief ins Biologische:

„Embryologisch gesehen ist es durchaus richtig, im Penis eine wuchernde Klitoris, im Skrotum (Hodensack) eine übertrieben große Schamlippe, in der weiblichen Libido die ursprüngliche zu sehen. Die moderne Embryologie müsste für alle Säugetiere den Adam-und-Eva-Mythos umdrehen..“

5.

Jenseits von den Diskursen, jenseits vom Glauben und von Ideologie - ganz privatemperisch gefragt für das folgende Paargespräch und vor allem - sehr direkt auf Sexualität bezogen: **„Erlebe ich männliche und weibliche Sexualität?“**

6.

Und zum Schluss, zurück zum Ich und ganz einfach gefragt:
„Bin ich eine moderne Frau?“ bzw. **„Bin ich ein moderner Mann?“**

Gesellschaftliche Entwicklung in der Spätmoderne und ihre Auswirkungen auf die Sexualität - Ausgewählte Aspekte

Gesellschaftliches Phänomen	Lichtseite	Schattenseite
Pluralisierung von Lebenswelten	Mehr Offenheit und Toleranz für Verschiedenheit der sexuellen Bedürfnisse und Beziehungsformen	Zwang zur permanenten Entscheidung und Rechtfertigung für das eigene Tun
Individualisierung	Freiheit zur Eigengestaltung	Fehlende Orientierung an kollektiven Normen/ Verunsicherung
Enttabuisierung von Sexualität	Mehr Informationen und Kommunikation über Sexualität	„Verbot“ sexueller Abstinenz, sexuellen Desinteresses, von Scham, Sprachlosigkeit,
Sexualisierung in den Medien	Erweiterung des sexuellen Repertoires, verminderte sexuelle Repression	Sexueller Druck (Lust, Potenz, Vielfalt)
Mehr Gleichberechtigung im Geschlechterverhältnis	Mehr Initiative und Aktivität der Frauen/ Entlastung der Männer	Verunsicherung im Umgang miteinander/ „sexual correctness“
Bewusstsein für die partiell unterschiedliche Sexualität von Frauen und Männern	Selbstbewusstsein der Frauen/ mehr Kommunikation im Paar/ mehr Freude und Befriedigung für beide	Lustlosigkeit der Männer (Schwarzer)/ reduzierte Spontaneität/ Leidenschaft (Sigusch)/ Pazifizierung der Männer (Schmidt)
Zunehmende Akzeptanz von (männlicher) Homosexualität	Selbstbewussteres öffentliches Auftreten, erleichtertes Coming out	Verleugnung von/ verdeckte Intoleranz Überbetonung der sexuellen Orientierung
Aufdeckung des Ausmaßes sexueller Gewalt	Erhöhte Sensibilität im Umgang mit Opfern	Hysterische Reaktionen/ Überbetonung des Gewaltespektes

1.9.1

Programm Kurs 2 Quereinsteiger-Update “Ausgewählte sexualwissenschaftliche Themen - Sexualitätsbezogener Wertestreit, Perversion, Erwachsenensexualität / Sexualpädagogische Gruppenarbeit“

Freitag, 17.11.01

9.30 Uhr

Begrüßung HSA & Team

Programmvorstellung

10.00 Uhr

Vortrag: Thesen zum spätmodernen Wertestreit, Sexuelles betreffend

- Egozentrik vs. Selbstverleugnung
- Offenheit & Verklemmtheit
- Viel Erfahrung, wenig Erfahrung
- Kultivierung vs. „Archaisches“
- Hoher und niedriger Stellenwert von Sexualität

10.35 Uhr

Gruppenarbeit zu den Thesen

11.20 Uhr

Pause

11.40 Uhr

Plenare Vorstellung der Thesen aus den Gruppenarbeiten

12.00 Uhr

Teameingabe:

Thesen zur angemessenen professionellen Haltung im sexualitätsbezogenen Wertediskurs

- Jeder seins vs. „Stellung beziehen!“
- Libido retten vs. Vereinbarung, um Pfleglichkeit zu gewährleisten
- Lebbare Orientierung vs. Leitlinien
- Kulturtoleranz vs. Menschenrechte (Nicht das Recht auf Klitorisbeschneidung oder Frauenunterdrückung, aber z.B. auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an Sexualekundeunterricht)
- Geschlechternormierungen gegenarbeiten vs. Respekt vor der Verschiedenheit der Geschlechter

12.10 Uhr

Gruppenbildung

12.15 Uhr

Gruppenarbeit zu den Thesen

13.00 Uhr
Mittagspause

14.00 Uhr
Bewegung: Erdbeben

14.10 Uhr
Einleitung Nachmittagsarbeit und Gruppenwahl

14.30 Uhr
Gruppenarbeit zwei Gruppen:
Zwei pädagogische Fälle im Rollenspiel (Teamer 1: 3 & 5) und
zwei beraterische Fälle im Rollenspiel (Teamer 2: 1 & 4)

Klassische Rollenspielstruktur:

1. Vorklärung: Wie ist die Situation genau? Wer ist beteiligt? Wie verstehe ich das Problem?
2. Rollenspiel
3. Auswertung: BeraterIn, JugendlicheR, Beobachtende
4. Entlassung
5. Allgemeine Problemdiskussion
(Variante bei Fall 2: Alternative spielen lassen)

15.30 Uhr
Pause

16.00 Uhr
Gruppenarbeit Teil 2

17.00 Uhr
Plenum: **Worauf möchte ich in meinem pädagogischen/ beraterischen Verhalten in Bezug auf konfligierende sexualitätsbezogene Werte zukünftig stärker achten?**

17.30 Uhr
Pause

17.40 Uhr
Plenum: Vorstellung, Ausgabe und Arbeitshinweise zur NWO-Methode „Abigail & Gregor“

NWO-Handouts mit Erläuterung

Extro: Bernhard Ludwig - Anleitung zur sexuellen Unzufriedenheit

18.15 Uhr
Blitzlicht

18.40 Uhr
Arbeitsende

9.30 Uhr

Bewegung: Tennisballmassage im Paar

9.45 Uhr

Tagesüberblick

(inkl. begründetem qualifiziertem Ausklammern der Themen „Pädophilie“ und „Missbrauch“)

9.50 Uhr

Teamintro zum Sinn der Vormittagsarbeit

Thema: **Klärung der persönlichen Position zu ungewöhnlichen Spielarten der Sexualität bis zu Paraphilien**

Vorlesen von 6 Fällen (2 Beratungs-, 2 Pädagogik-, 2 „Privates Umfeld“-Kontextfälle) für alle.
Handout Fälle auf je eigenem Blatt

EA: Sortierung nach persönlichen Fremdheitsgefühlen, PartnerInnenwahl

10.30 Uhr

Paaraustausch dazu:

Worin gründet das eigene Maß an Aversion, bzw. Gelassenheit gegenüber den Fällen?

11.30 Uhr

Pause

11.50 Uhr

Vierergruppen zur **Fachebene: Paraphil, Grenzbereich, Normalanteil?**

Auf Grundlage der Lektüre.

Zusätzlicher Auftrag: Übriggebliebene Fragen zum Thema auf Karten notieren und zur

1. Nachmittagseinheit mitbringen

13.00 Uhr

Mittagspause

13.45 Uhr

Bewegung

14.00 Uhr

Fachfragenforum

14.30 Uhr

2 Handlungsfeldgruppen:

Was machen wir mit dem, was uns betrifft, konkret?

Professionelle Klärung zu Praxisfragen (eigene Fälle oder vorgegebene oder phantasierte im „Was wäre, wenn...“-Stil)

16.00 Uhr

Pause

16.30 Uhr

Zwei neue Dimensionen des Themas:

- * **New media-performance der Persionen?:** www.rotten.com, Walter Mooers, Pipi...
- * **Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Behandlung von Persionen**

18.00 Uhr

**Verweiswürdige Fachstellen zur „Persionenbehandlung“:
Zusammentragen und Verabredung zur gegenseitigen Information**

18.15 Uhr

Bewegung

Fachschlussrunde: „Meine Haltung zu ‚Persionen‘...“
Körperhaltung mit der Möglichkeit einer Nachbemerkung

18.40 Uhr

Arbeitsende

Sonntag, 19.11.01

9.20 Uhr

Bewegung

Tageseinleitung

9.40 Uhr

Zwei Gruppen:

1. **Weiterarbeit am Thema „Erwachsenensexualität“**
2. **Sexualpädagogische Gruppenarbeit: Wie finde ich die Themen und wie vermittele ich sie?** (Jugendliche und MultiplikatorInnen)
Wie kriege ich Interessen heraus und welche Methoden? - Handout

10.40 Uhr

Pause

11.00 Uhr

Weiterführung Gruppenarbeit

12.00 Uhr

Paar oder Dreiergruppen: Austausch zur Gruppenarbeit

12.30 Uhr

Mittagspause

13.30 Uhr

Bewegung

Auswertungsbögen HSA

Perspektive Aufbaumodul

Plenare Auswertung mit Postkartenwahl

14.45 Uhr

Seminarende

Fälle ungewöhnlicher sexueller Spielarten

Fall 1 (Beratung)

Ein heterosexuelles Paar, 19 Jahre verheiratet, er 52, sie 47, meldet sich zur Beratung an. Er ist unzufrieden mit der praktizierten Sexualität, die „durchaus abwechslungsreich“ und für beide „weitgehend befriedigend“ war. Aber nach mehr als 20 Jahren Zusammensein mit seiner Frau brauche er neue Reize. Er habe mit ihr einiges ausprobiert (erotische Literatur und Bildbände, Pornos, gemeinsamer Besuch von Striplokalen), aber er brauche stärkere Animation. Aufgrund eines Fernsehberichts habe er einen Swinger Club aufgesucht und festgestellt, dass er es sehr anregend erlebe, anderem beim Sex zuzugucken und in (potenzieller) Gegenwart anderer seinerseits sexuell aktiv zu sein. Im Vordergrund stehe für ihn durchaus dabei die gemeinsame Stimulation zusammen mit seiner Frau, aber da er „ungewöhnlich potent und meiner Frau manchmal zu unersättlich“ sei, schließe er auch nicht aus, sich zu einem Paar dazu zu gesellen oder Sex mit einer anderen Frau zu haben. Seine Frau findet „das alles pervers“ ...

Fall 2 (Beratung)

Ein Mann problematisiert im Rahmen einer Paarberatung, dass seine Partnerin sich besonders animiert fühle durch seine Körpergerüche. Sie habe ihn schon öfter gebeten, sich vor dem Sex nicht zu duschen, und schnüffele dann nicht nur an seinen Achselhöhlen, sondern auch an Penis und After. Besonders am Hintern sei ihm das sehr unangenehm, weil er sich da dreckig-stinkend vorkomme. Vor kurzem habe ihn seine Freundin gebeten, beim Sex in ein T-Shirt zu ejakulieren, das sie zum Einschlafen benutzen wollte, wenn er auf Dienstreise sei. Er habe sich geweigert. Sie weiß nicht, warum er sich so anstellt: „Das gehört doch zur Intimität dazu, dass man sich auch ohne sterile Deos riechen kann ...“

Fall 3 (Privatbereich)

Eine Freundin erzählt ihrer besten Freundin, dass sie mit ihrer Partnerin den besten Sex am Telefon hätten. Dann würde sie - sonst eher nicht sehr gesprächig beim Sex und leise während ihrer Erregung - sie verbal total anmachen, indem sie ihr „nicht gerade salonfähig“ von ihren Phantasien erzähle, wie sie's jetzt gern mit ihr „treiben“ würde und was sie gerade beim Masturbieren mache. Sie fragt außerdem danach, was die Freundin anhabe und wie sie sich streichele. Dabei würden sie beide extrem erregt, was sie über Telefon auch mitbekämen und hätten besonders tolle Orgasmen.

Fall 4 (Privatbereich)

Ein Mann vertraut seiner besten Freundin an, dass er davon träume, seine Frau beim Sex zu kommandieren, zu beschimpfen, hart anzufassen und vielleicht auch zu fesseln und dann „durchzuficken, so richtig hart hernehmen“. Das sei nur beim Sex sein Wunsch, ansonsten schätze er ihren gleichberechtigten zärtlichen Umgang miteinander. Aber im Bett hätte er es gern „hart und dreckig“, doch er traue sich nicht, mit seiner Frau drüber zu reden, weil sie erschrocken, sauer oder ihn als Person ablehnend reagieren könnte.

1.10.1

Programm Seminar 1 Aufbaumodul

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualberatung / Familienplanung“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Donnerstag	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Kennenlernen in der Gesamtgruppe, Klärung von Erwartungen, Vorstellung des Programms Kennenlernen in der Spezialisierungsgruppe</p> <p>[3 AE]</p>	<p>„Sexualität“ als Thema in der Einzel- und Paarberatung: Theoretische Einführung zu Phänomenologie und Stellenwert Fallarbeit</p> <p>[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> „Sexualität“ als Thema in den Medien Wirkungsanalyse (Aufklärung, Mythenbildung, Erwartungshaltungen) anhand von verschiedenen Beispielen</p> <p>[3 AE]</p>
Freitag	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Lebensplanung und Geschlecht Vortrag und Textarbeit soziologische Konstanten und Veränderungen im Kontext von Lebensalter, Milieu und Autonomie/ Abhängigkeit (Kinderwunsch, Erwerbs- und Familienarbeit, Lebensformen) Plenumsdiskussion: Wohin geht die Entwicklung und was bedeutet das für unsere Profession?</p> <p>[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualität und Geschlecht Sexualwissenschaftliche Aspekte zur Geschlechterdifferenz im Kontext von Lebensalter, Milieu und Autonomie/ Abhängigkeit</p> <p>Geschlechterdifferenz – Konstruktion oder Realität? Theoretischer Input und praxisbezogene Prüfung</p> <p>[4 AE]</p>	frei
Samstag	<p>Sexualberatung von Frauen und Männern – Unterschiede und deren Konsequenzen für gelingende Beratung. Erarbeitung von Merkmalen; Training im Rollenspiel</p> <p>[4 AE]</p>	<p>Schwangerschaftskonflikt, Kinderwunsch und ungewollte Kinderlosigkeit Analyse der spezifischen Dilemmata in der Beratung aus Sicht der Beraterin Selbstreflexion und theoretische Aspekte</p> <p>[4 AE]</p>	frei
Sonntag	<p>Schwangerschaftskonflikt, Kinderwunsch und ungewollte Kinderlosigkeit Analyse der spezifischen Dilemmata in der Beratung aus Sicht der Klientin/ des Paares Training/ Fallsupervision</p> <p>[4 AE]</p>	<p>Auswertung des Seminars; Ausblick auf das kommende Seminar unter Einbindung persönlicher Fragestellungen</p> <p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Mein Erkenntniszugewinn – Training zusammenfassender Informationen</p> <p>[2AE]</p>	

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualpädagogik im Jugendbereich“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Donnerstag	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Kennenlernen in der Gesamtgruppe Klärung von Erwartungen, Vorstellung des Programms</p> <p>Kennenlernen in der Spezialisierungsgruppe</p> <p style="text-align: center;">[3 AE]</p>	<p>Jugendsexualität: Daten, Fakten, Trends und Mythen Zusammenschau von Untersuchungen, Vorannahmen und Handlungsimpulsen zur psycho-sexuellen Entwicklung von Jugendlichen.</p> <p>Diskussion von Trends in jugendlichem Sexualverhalten für die Konzeptionierung konkreter sexualpädagogischer Jugendarbeit verschiedener Handlungsfelder</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> „Sexualität“ als Thema in den Medien Wirkungsanalyse (Aufklärung, Mythenbildung, Erwartungshaltungen) anhand von verschiedenen Beispielen</p> <p style="text-align: center;">[3 AE]</p>
Freitag	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Lebensplanung und Geschlecht Vortrag und Textarbeit soziologische Konstanten und Veränderungen im Kontext von Lebensalter, Milieu und Autonomie/ Abhängigkeit (Kinderwunsch, Erwerbs- und Familienarbeit, Lebensformen) Plenumsdiskussion: Wohin geht die Entwicklung und was bedeutet das für unsere Profession?</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualität und Geschlecht Sexualwissenschaftliche Aspekte zur Geschlechterdifferenz im Kontext von Lebensalter, Milieu und Autonomie/ Abhängigkeit</p> <p>Geschlechterdifferenz – Konstruktion oder Realität? Theoretischer Input und praxisbezogene Prüfung</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	frei
Samstag	<p>Sexualpädagogische Jungenarbeit, sexualpädagogische Mädchenarbeit (I) Strategien, Konzepte und Ideologien für geschlechtsbewusste Sexualpädagogik: Überblick und Diskussion. Positionierung</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p>Sexualpädagogische Jungenarbeit, sexualpädagogische Mädchenarbeit (II) Heim, OT, Schule, Jugendverband: Geschlechtsbewusste Sexualpädagogik in der Praxis des verschiedenen AdressatInnengruppen - Inhalte und Methoden Klärung des eigenen Programms geschlechtsbewusster Sexualpädagogik</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	frei

Sonntag	<p>Geschlechtsbewusste Arbeit und sexuelle Orientierung: Zum Verhältnis beider Themen im sexualpädagogischen Alltagshandeln</p> <p>[4 AE]</p>	<p>Auswertung des Seminars; Ausblick auf das kommende Seminar unter Einbindung persönlicher Fragestellungen</p> <p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Mein Erkenntniszugewinn – Training zusammenfassender Informationen</p> <p>[2 AE]</p>	
---------	--	---	--

1.10.2

Rollenplanspiel: Kinderwunsch, gewollte und ungewollte Kinderlosigkeit, Schwangerschaftskonflikt

Ausgangssituation:

Sabine Bertram (29 J.) ist seit ½ Jahr mit Jürgen Bertram (32 J.) verheiratet. Das Paar kennt sich seit drei Jahren; Kinder sind noch nicht geplant, aber langfristig erwünscht. Sabine ist katholisch, ihr Mann konfessionslos. Aus Rücksicht auf Sabines Familie hat das Paar kirchlich geheiratet.

Sabine erfüllt sich seit 6 Semestern ihren Lebenstraum, nämlich Betriebswirtschaft zu studieren, was ihr ihre Familie - anders als dem älteren Bruder - nicht ermöglicht hat. So hat sie seit ihrem 17. Lebensjahr gearbeitet, nebenher das Abitur nachgemacht und dann neben der Arbeit studiert. Sie braucht noch etwa 1 ½ Jahre bis zu ihrem Abschluss. Sie freut sich sehr darauf, zumal sie damit die Aussicht hat, nicht das Leben ihrer Mutter zu führen, die zeitlebens unglücklich war, weil diese ihr Studium wegen der Kinder nicht abgeschlossen hatte.

Jürgen unterstützt Sabines Berufsperspektive ideell und seit der Heirat auch finanziell. Sein eigener Fulltime-Job als Verwaltungsangestellter in einer Bau-firma ist nicht krisensicher. Außerdem fährt er täglich je 1,5 Stunden zu seinem Arbeitsplatz. In dem Ort, wo beide leben, gibt es keine Kinderkrippe, sondern nur Kindergärten für Kinder ab 4 Jahren. Allerdings leben Jürgens Eltern im selben Ort, mit denen sich das Paar einigermaßen gut versteht.

Beteiligte Personen:

(1) Beraterin

(2) Sabine

(3) Jürgen

(4) Renate (30 J.), Sabines beste und langjährige Freundin, versucht seit 2 Jahren zusammen mit ihrem Freund Manfred ein Kind zu bekommen. Hat bereits Hormonbehandlung hinter sich, IVF steht bevor. Ist berufstätig, wäre aber sofort bereit, zugunsten der Familienarbeit ihre Berufstätigkeit aufzugeben, weil sie findet, dass Familienleben das Schönste und Wichtigste im Leben eines Menschen ist. Sie ist sich darin mit Manfred einig.

(5 + 6) Jürgens Eltern Bertram

Sind gerade vorzeitig in Rente gegangen, um ihr Leben noch zu genießen, bevor sie nicht mehr ausreichend rüstig z.B. für größere Reisen sind. Sie lieben ihren einzigen Sohn Jürgen und mögen ihre Schwiegertochter. Jürgens Mutter Linda (56 J.) bedauert, nur ein Kind bekommen zu haben: Sie hatte sich immer eine größere Familie gewünscht und sehr unter ihren Fehlgeburten gelitten. Zugleich

hat sie die Möglichkeit, beim Schuleintritt von Jürgen wieder in ihren Beruf zurückzukehren, gern wahrgenommen.

Jürgens Vater, Peter (59 J.) hat schon viele Pläne zum Ausbau des Wohnmobils, mit dem er zusammen mit seiner Frau durch Europa reisen möchte. Er ist heilfroh, nicht mehr eingebunden zu sein in berufliche Pflichten und freut sich auf die große Freiheit und finanzielle Unbesorgtheit.

(7) Sabines Mutter, Gudrun Stadelmann (53 J.) liebt ihre drei Kinder und ihren Mann, Michael (55 J.), für die sie die letzten mehr als 30 Jahre gelebt hat - und doch ist sie unglücklich, weil sie wegen der ersten Schwangerschaft ihr Studium der Sozialarbeit abgebrochen hat. Seither ist sie Hausfrau und engagiert sich ehrenamtlich bei kirchlichen und sozialen Projekten. Doch das ist nicht das Gleiche als Karriere zu machen und eigenes Geld zu verdienen, wie etwa ihr Mann oder auch ihre Nachbarin, die sie glühend beneidet um den Beruf, der sie ausfüllt. Aber jetzt, wo die Kinder aus dem Haus sind, ist es zu spät, und sie spürt eine gewisse Leere und permanente Unzufriedenheit ... Immerhin ist sie froh, dass ihre Tochter Sabine studiert und damit stellvertretend ihre eigenen Träume erfüllt.

(8) Sabines älterer Bruder Markus (32 J.), seit 4 Jahren verheiratet mit Dagmar (30 J.), hat sich bisher um Ausbildung (Jurastudium) und beruflichen Einstieg gekümmert, möchte nun eine Familie gründen. Er mag seine Schwester Sabine, auch wenn es immer mal wieder zu Spannungen kommt: Sabine neidet ihrem Bruder die Unterstützung, die er von seinen Eltern bekommen hat, und den Stolz der Eltern auf den ersten Vollakademiker in der Familie.

Auch seine Frau Dagmar möchte Kinder, will dann allerdings ihren Beruf als Lehrerin nicht ganz aufgeben, sondern nur Stunden reduzieren. Dagmar versteht sich gut mit ihrer Schwägerin Sabine und kann gut verstehen, dass diese unbedingt studieren will.

(9) Sabines jüngerer Bruder Jochen (27 J.), Elektrotechniker, ledig mit Freundin Kirsten (28 J.), will auf keinen Fall Kinder und hat sich deshalb vor kurzem sterilisieren lassen.

(10) Sabines Kommilitonin Gabi (23 J.) hat einen zweijährigen Sohn und managt ihre Doppelbelastung als Studentin und Mutter relativ problemlos. Sie findet es toll, dass ihr Sohn David so eine junge Mutter hat und sich von verschiedenen Personen betreuen lässt: Sie wohnt mit dem Vater des Kindes, Thomas, in einer WG; ihre Eltern kümmern sich regelmäßig um den Enkel und notfalls nimmt sie das Kind mit in die Uni.

Gabi mag Sabine sehr; die beiden treffen sich auch mal außerhalb der Seminare und Vorlesungen, lernen zusammen oder gehen zusammen ins Kino. Sabine versteht sich auch gut mit David. Einmal war er übers Wochenende bei ihr und ihrem Mann, wo sich zeigte, dass Sabine wirklich gut mit einem Kind umgehen kann.

Sabine

ist irritiert, dass ihre Periode ausbleibt und die Brüste spannen. Bei der Frauenärztin erfährt sie, dass sie in der sechsten Woche schwanger ist. Sie ist völlig überrascht und fassungslos. Damit hat sie nie gerechnet! Sie haben ziemlich konsequent verhütet mit Präservativen; nur am Anfang des letzten Zyklus haben sie auch mal so miteinander geschlafen. Letzten Monat hat sie mal nicht zusätzlich Temperatur gemessen, weil alles immer so regelmäßig verlief ...

Es ist Freitagabend, wo Sabine als festes Ritual was Schönes für sich und Jürgen kocht und die beiden gemütlich zusammen essen und klönen ...

Jürgen

hat Sabine bisher verschwiegen, dass er seine erste richtige Freundin Tabea geschwängert hat, als sie beide 21 waren. Er denkt sehr ungern an den Abbruch zurück, weil sich damit tiefe Schuldgefühle verbinden: Er hatte versprochen, „aufzupassen“, aber dann ist es doch passiert... das Paar geriet damals in eine dicke Krise und trennte sich schließlich. Seither ist Jürgen sehr darauf bedacht, selbst Verantwortung für die Verhütung u übernehmen (Kondome).

Heute Abend wird er wie nahezu jeden Freitagabend mit seiner Frau Sabine was Leckeres zu Hause essen und in Ruhe miteinander klönen ...

1.11.1

Programm Seminar 2 Aufbaumodul

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualberatung/Familienplanung“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Freitag	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Video-Training in sexualitätsbezogener Beratung 1. <u>Einzelberatung</u> (Jugendlicher, Elternteil, RatsuchendeR/ KlientIn/ MultiplikatorIn)</p> <p>[3 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Video-Training in sexualitätsbezogener Beratung: 2. <u>Paarberatung</u> (jugendliches Pärchen, Elternpaar, Paar in Beratung) 3. <u>Kleingruppenberatung</u></p> <p>[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Wie unterscheiden sich unsere Zielgruppen und was bedeutet das für das sexualitätsbezogenes Sprechen? Reflexion setting- und zielgruppenspezifischer Kommunikationsformen</p> <p>[3 AE]</p>
Samstag	<p>„Wie plane ich Fortbildungsveranstaltungen?“ Einführung in Methodik-Didaktik und konkrete Übungen</p> <p>[4 AE]</p>	<p>Sexualität und Älterwerden bei Frauen und bei Männern - Physiologische und psychologische Aspekte Beratungsanliegen von Einzelnen und Paaren</p> <p>[4 AE]</p>	frei
Sonntag	<p>„Wie berate ich ältere und alte Menschen?“ Profilerstellung und Training Fallberatung</p> <p>[4 AE]</p>	<p>Auswertung des Seminars; Ausblick auf das kommende Seminar unter Einbindung persönlicher Fragestellungen [2 AE]</p> <p><u>LERNGRUPPE</u> (4 Stunden)</p>	frei
Montag	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Sexualität und Recht (GASTREFERENTIN)</p> <p>[4 AE Theorie]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Sexualität und Recht (GASTREFERENTIN)</p> <p>[4 AE Theorie]</p>	

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualpädagogik im Jugendbereich“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Freitag	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Video-Training in sexualitätsbezogener Beratung 1. <u>Einzelberatung</u> (Jugendlicher, Elternteil, RatsuchendeR/ KlientIn/ MultiplikatorIn)</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Video-Training in sexualitätsbezogener Beratung: 2. <u>Paarberatung</u> (jugendliches Pärchen, Elternpaar, Paar in Beratung) 3. <u>Kleingruppenberatung</u></p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Wie unterscheiden sich unsere Zielgruppen und was bedeutet das für das sexualitätsbezogenes Sprechen? Reflexion setting- und zielgruppenspezifischer Kommunikationsformen</p> <p style="text-align: center;">[2 AE]</p>
Samstag	<p>Themenfelder der Körper- und Sexuaufklärung Überblick über potenzielle Themen und Prüfung deren Relevanz für versch. (ethnische) Zielgruppen; Reflexion offener und versteckter Botschaften der Aufklärenden. Prüfung der Angemessenheit der Methodenwahl für diverse pädagogische Settings</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p>Schwangerschaft und Verhütung ungewollter Schwangerschaft in Jugendleben Geschichte des Wertestreits um dieses Thema. Ethische Selbstpositionierung. Akzente der Themenverhandlung gegenüber den Geschlechtern und gegenüber weltanschaulich verschieden orientierten Institutionen und Verbänden.</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	frei
Sonntag	<p>Zum Verhältnis von Körper- und Sexuaufklärung zur Verhandlung von „Beziehungsfragen“: Zu welchen Sachverhalten brauchen Jugendliche Begleitung? Disput über die angemessene Schwerpunktsetzung gegenüber Mädchen und Jungen heute. Zur Bedeutung der Pubertät</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p>Auswertung des Seminars; Ausblick auf das kommende Seminar unter Einbindung persönlicher Fragestellungen</p> <p style="text-align: center;">[2 AE]</p> <p style="text-align: center;"><u>LERNGRUPPE</u> (4 Stunden)</p>	frei
Montag	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Sexualität und Recht (GASTREFERENTIN)</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE</u> Sexualität und Recht (GASTREFERENTIN)</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	

**Anregende Fragen zum Weiterdenken zum Thema
„Körper- und Sexualaufklärung“**

Sexualität findet mit Körper und Sinnen statt. Wie kann Sexualpädagogik dem gerecht werden oder bleibt sie (besser) „körperlos“?

Brauchen Jugendliche eine angemessene Unterstützung bei den körperlichen Veränderungen in der Pubertät, die sich nicht erschöpft in faktenbezogener Sexualaufklärung? Wenn ja, wie befähigt man MultiplikatorInnen dazu?

Wie ermöglicht man Jugendlichen und Erwachsenen den Transfer des Aufklärungswissens und der Fachkenntnisse auf ihren eigenen Körper? Wie wird es zu einem „inneren Wissen“? Oder ist das ganz und gar ihre Sache?

Was sollen unsere Körper- und Sinnesangebote? Normalerweise erschöpfen sie sich im sexualpädagogischen Alltag in „Randgaben“ zum „Eigentlichen“: Warming Ups, Sinnesübungen, Entspannungsanleitungen und einige spielerische Elemente. Wo bleibt das Körperlernen - das eigentlich Wesentliche am sexualitätsbezogenen Lernen - in unserem Angebot (z.B.: Wie kann ich meine Lust entwickeln? Was fühlt sich wie an, was stelle ich wie her im sexuellen Agieren? u.a.)

Ich kann zum Thema Körperlichkeit und Sexualität nur repräsentieren, was ich selbst auch bin. Sollten körperliche Selbstliebe und Lustempfinden - eben die Sexualität - der MultiplikatorInnen daher grundsätzlich wesentliches Thema von MultiplikatorInnenfortbildungen sein?

Unerfüllter Kinderwunsch – ungewollte Kinderlosigkeit¹

Nach der Definition der WHO liegt ungewollte Kinderlosigkeit erst nach zwei Jahren ungeschützten Geschlechtsverkehrs vor; gesellschaftlich liegt die Grenze jedoch bereits bei einem Jahr, bei Frauen über 35 wird schon nach einem halben Jahr zur medizinischen Diagnostik und Behandlung geraten.

9% aller Paare in Deutschland bleiben dauerhaft kinderlos.

Die Wahrscheinlichkeit einer Schwangerschaft liegt pro Zyklus bei Frauen zwischen 19 und 25 Jahren bei ca. 30%, zwischen 25 und 33 bei ca. 18%.

Die Zahl der Paare, die sich einer IVF-Behandlung unterziehen, steigt in Deutschland jedes Jahr um ca. 20%, wobei nicht davon auszugehen ist, dass die Zahl der ungewollt kinderlosen Paare jährlich um den gleichen Prozentsatz steigt. D.h., dass immer mehr Paare immer früher die fortpflanzungsmedizinischen Angebote wahrnehmen.

Allgemein werden die Erfolgsraten der Reproduktionsmedizin überschätzt: Sie liegt bei IVF bei max. 15% pro Behandlungsversuch, max. 20% bei Embryotransfer. Durchschnittlich die Hälfte aller Paare beenden die fortpflanzungsmedizinische Therapie ohne ein leibliches Kind.

Gesellschaftlich gibt es eine deutliche Überschätzung des Einflusses der Psyche auf den Kinderwunsch. Wenn er tatsächlich so groß sein sollte, würde es viel seltener zu ungewollten Schwangerschaften kommen (z.B. bei in Trennung lebenden Paaren oder bei Frauen nach Vergewaltigungen). Vielmehr wird die Fruchtbarkeit von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst: biologischen (organische, Alter, Ernährung, Über- und Untergewicht, Genussmittel, Alkohol-, Drogen- und Medikamentenmissbrauch, exzessive sportliche Betätigung; Arbeitsplatzbedingungen wie z.B. viel Stress oder Strahlenbelastung), seelischen und sozialen.

Es gibt keine Hinweise dafür, dass Paare mit unerfülltem Kinderwunsch im Durchschnitt eine schlechtere oder andere Beziehung zu den Eltern haben als Paare, die problemlos fruchtbar sind. Genauso wenig kann behauptet werden, ungewollt kinderlose Paare hätten meistens Probleme mit der weiblichen Identität und dem Mutterbild.

Bis zum Abschluss der Diagnostik bei der Frau vergeht in der Regel etwa ein halbes Jahr. Die Männer werden bei der Erforschung der Fertilitätsstörung des Paares meistens zu spät einbezogen.

¹ (Zusammenfassung wesentlicher Fakten nach: Tewes Wischmann/ Heike Stammer: Der Traum vom eigenen Kind. Psychologische Hilfen bei unerfülltem Kinderwunsch. Stuttgart: Kohlhammer 2001 = Zusammenfassung eines 6jährigen Projektes am Universitätsklinikum Heidelberg: *Heidelberger Kinderwunschsprechstunde*, ohne wissenschaftliche Zitierungsweise)

Folgende Fragen sollte das Paar im Vorfeld eines Arztbesuches klären und im Gespräch mit dem Arzt thematisieren:

- Was ist das Ziel für meinen heutigen Arztbesuch?
- Welche Fragen möchte ich geklärt haben?
- Was habe ich aus dem letzten Gespräch nicht genügend verstanden?
- Welche Informationen fehlen mir noch?

Es kann zu einem **Teufelskreis der Fertilitätsstörung** kommen: Zu erkennen, dass man/ frau wohl nur mithilfe Dritter (Ärzte) den Kinderwunsch erfüllen kann, ruft häufig - bei beiden Partnern – Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit hervor. Je länger die Erfahrung der Kinderlosigkeit andauert, desto bedrängender können Neid- und Wutgefühle werden. Wenn diese dann schuldhaft verarbeitet werden („Eigentlich müsste ich mich über die Schwangerschaft meiner Schwester freuen“ = Schuldgefühle), kann das zusätzliche Selbstwertprobleme zur Folge haben. Da sich viele Paare von ihrem bisherigen Umfeld ausgeschlossen fühlen, kann es zu einem sozialen Rückzug kommen. Dadurch verringern sich die Möglichkeiten, sich von der Kinderwunschproblematik zu distanzieren und neue Perspektiven zu finden. Zusätzlich kann es zu einer Überforderung der Paarbeziehung kommen, die sich häufig in sexuellen Störungen ausdrückt. All dies bedeutet seelischen Stress, der über entsprechende physiologische und psychologische Reaktionen wiederum negativ die Fruchtbarkeit beeinflussen kann.

Wenn die sexuellen Schwierigkeiten aufgrund des Drucks, Sex zu einem bestimmten Zeitpunkt haben zu müssen, zu groß wird und sich in Lustlosigkeit und Erektionsproblemen ausdrücken, hat es sich bewährt, für eine begrenzte Zeit von ein bis drei Monaten zu verhüten (mit Kondom), um die vom Kinderwunsch losgelöste Sexualität gemeinsam wieder zu entdecken.

Das Warten auf den Schwangerschaftstest ist meist die größte seelische Belastung innerhalb der Behandlung. Hier empfiehlt es sich, im Vorfeld genau zu überlegen, wie die Phase gestaltet werden kann (Einladungen, Aktivitäten, Kurzurlaub).

Fehlgeburten ereignen sich bei künstlicher Befruchtung mit 25% um 10% öfter als bei Spontanschwangerschaften. Wenn das Kind verloren wird, empfiehlt sich ausreichend Zeit für Trauerarbeit vor Wiederaufnahme der Behandlung.

Programm Seminar 3 Aufbaumodul

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualberatung/Familienplanung“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Freitag	<p>Sexualität und Gewalt in meinem Arbeitsfeld Wo begegnet mir Gewalt in welchen Formen und Ausmaßen bei welchen Zielgruppen? Welche neueren Interventionsmodelle des Umgangs mit Gewalt gibt es in der Schweiz? [3 AE]</p>	<p>Sexualität und Gewalt in meinem Arbeitsfeld Wie gehe ich persönlich und professionell mit sexuellen Übergriffen und Gewaltäußerungen um? Welche Entlastungsmöglichkeiten gibt es? [4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualität, Medien und Gewalt - Spielfilm Auswertung: Gehört sexuelle Aggression oder sexuelle Gewalt inzwischen zur „Normalität“? [3 AE]</p>
Samstag	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualität und Gewalt ➤ Berichte aus den 3 SG: Wie kommt Gewalt in unserer Arbeit vor? ➤ Vortrag: Sexualität, Gewalt und Aggression - eine unheilige Allianz? ➤ Geschlechtsspezifische Betrachtung [4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualität und Gewalt ➤ Konsequenzen aus Erfahrungen mit sexueller Gewalt ➤ Welche Möglichkeiten der Prävention gibt es; welche halten wir für sinnvoll? ➤ Welche Utopie von Sexualität habe ich/haben wir? [4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Entspannungsübung (fakultativ)</p>
Sonntag	<p>Praxisberatung im Hinblick auf Situationen von Sexualität und Gewalt. Abgrenzung von Beratung zu Therapie [4 AE]</p>	<p>Auswertung des Seminars; Ausblick auf das kommende Seminar unter Einbindung persönlicher Fragestellungen [2 AE]</p>	

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualpädagogik im Jugendbereich“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Freitag	<p>Aggression und Gewalt im Sexualverhalten von Mädchen und Jungen Würdigung von Untersuchungsergebnissen und Beobachtungen. Bestandsaufnahme und Bewertung</p> <p style="text-align: center;">[3 AE]</p>	<p>Handlungserwägungen bei aggressivem Sexualverhalten Jugendlicher Fallarbeit und Methodenübersicht</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualität, Medien und Gewalt - Spielfilm Auswertung: <i>Gehört sexuelle Aggression oder sexuelle Gewalt inzwischen zur „Normalität“?</i></p> <p style="text-align: center;">[3 AE]</p>
Samstag	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualität und Gewalt</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Berichte aus den 3 SG: Wie kommt Gewalt in unserer Arbeit vor? ➤ Vortrag: Sexualität, Gewalt und Aggression – eine unheilige Allianz? ➤ Geschlechtsspezifische Betrachtung <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualität und Gewalt</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Konsequenzen aus Erfahrungen mit sexueller Gewalt ➤ Welche Möglichkeiten der Prävention gibt es; welche halten wir für sinnvoll? ➤ Welche Utopie von Sexualität habe ich/ haben wir? <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Entspannungsübung (fakultativ)</p>
Sonntag	<p>Sexuelle Ausbeutung als öffentliches Diskursthema und pädagogische Handlungsaufgabe Welches Verhältnis von Prävention sexueller Ausbeutung und Sexualpädagogik wollen wir?</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p>Auswertung des Seminars; Ausblick auf das kommende Seminar unter Einbindung persönlicher Fragestellungen</p> <p style="text-align: center;"><u>GESAMTGRUPPE:</u> Mein Erkenntniszugewinn – Training zusammenfassender Informationen</p> <p style="text-align: center;">[2 AE]</p>	

Programm Seminar 4 Aufbaumodul

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualberatung/Familienplanung“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Freitag	Erarbeitung relevanter Informationen für die anderen TNI/SG auf der Grundlage von Hausaufgaben zu: Sexuelle Lust/ Lustlosigkeit von Frauen und Männern und Sexuelle Funktionsstörungen [3 AE]	Auswahl geeigneter Medien und Methoden für die Präsentation der Informationen und die Arbeitsgruppengestaltung am nächsten Tag [4 AE]	frei
Samstag	<u>GESAMTGRUPPE:</u> Training in Vortrag Halten und Gruppen Leiten - Teil 1 3 parallele SG-gemischte Gruppen: Information und Reflexion der Präsentationen [4 AE]	<u>GESAMTGRUPPE:</u> Training in Vortrag Halten und Gruppen Leiten Teil 2 3 parallele SG-gemischte Gruppen: Information und Reflexion der Präsentationen [4 AE]	<u>GESAMTGRUPPE:</u> Video: Körpersprache und Körperaspekte von Präsentation mit anschl. Austausch [3 AE]
Sonntag	<u>GESAMTGRUPPE:</u> Training in Vortrag Halten und Gruppen Leiten - Teil 3 3 parallele SG- gemischte Gruppen: Information und Reflexion der Präsentationen [4 AE]	<u>GESAMTGRUPPE:</u> Auswertung individuell: Was will ich wie weiter verfolgen und lernen? Auswertung in der GG <u>LERNGRUPPE</u> (4 Stunden)	frei
Montag	<u>GESAMTGRUPPE:</u> GastreferentIn: Sexuelle und reproduktive Gesundheit, inkl. Sexuell übertragbare Krankheiten (STD), ungewollte Schwangerschaft, HIV/ AIDS – Situation in der Schweiz [4 AE]	<u>GESAMTGRUPPE:</u> GastreferentIn: Sexuelle und reproduktive Gesundheit, inkl. Sexuell übertragbare Krankheiten (STD), ungewollte Schwangerschaft, HIV/ AIDS – Situation in der Schweiz [4 AE]	

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualpädagogik im Jugendbereich“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Freitag	<p>Erarbeitung relevanter Informationen für die anderen TeilnehmerInnen/SG auf der Grundlage von Hausaufgaben zu Sexualerziehungsmodellen gegenüber Kindern und Jugendlichen</p> <p style="text-align: center;">[3 AE]</p>	<p>Auswahl geeigneter Medien und Methoden für die Präsentation der Informationen und die Arbeitsgruppengestaltung am nächsten Tag</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	frei
Samstag	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Training in Vortrag Halten und Gruppen Leiten (I) 3 parallele SG-gemischte Gruppen: Information und Reflexion der Präsentationen</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Training in Vortrag Halten und Gruppen Leiten (II) 3 parallele SG-gemischte Gruppen: Information und Reflexion der Präsentationen</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Video: Körpersprache und Körperaspekte von Präsentation mit anschl. Austausch</p> <p style="text-align: center;">[3 AE]</p>
Sonntag	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Training in Vortrag Halten und Gruppen Leiten (III) 3 parallele SG-gemischte Gruppen: Information und Reflexion der Präsentationen</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> Auswertung individuell: Was will ich wie weiter verfolgen und lernen? und Auswertung in der GG</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p> <p style="text-align: center;"><u>LERNGRUPPE</u> (4 Stunden)</p>	frei
Montag	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> GastreferentIn: Sexuelle und reproduktive Gesundheit, inkl. Sexuell übertragbare Krankheiten (STD), ungewollte Schwangerschaft, HIV/ AIDS – Situation in der Schweiz</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p><u>GESAMTGRUPPE:</u> GastreferentIn: Sexuelle und reproduktive Gesundheit, inkl. Sexuell übertragbare Krankheiten (STD), ungewollte Schwangerschaft, HIV/ AIDS – Situation in der Schweiz</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	

Programm Seminar 5 Aufbaumodul

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualberatung/Familienplanung“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Freitag	<p>GESAMTGRUPPE: Sexualaufklärung, Familienplanung und Prävention (Anknüpfung an GastreferentIn) Wie ist die Lage bzgl. Ungewollter Schwangerschaft, HIV/ AIDS/ STD in meinem Bereich? (Fakten) Was muss ich in meinem Bereich konkret tun?</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p>GESAMTGRUPPE: Sexualaufklärung, Familienplanung und Prävention Welche Haltung meinerseits ist der definierten Lage angemessen? Welches Bild unseres Tuns vermittelt sich unter diesen Voraussetzungen: Gefährungszentriert oder entwicklungsorientiert? (Metareflexion)</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	frei
Samstag	<p>Medizinische Entwicklungen und Sexualberatung Vortrag zu ausgewählten Themen und Aussprache</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p>Medizinische Entwicklungen und persönliche ethische Bewertungen Wie gehe ich mit bestimmten Wünschen von Rat Suchenden um?</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	frei
Sonntag	<p>Ich in meiner Institution Analyse der sexualitätsbezogenen Position der Institution im Vergleich zur eigenen Haltung/ professionellen Intentionen Erarbeitung notwendiger Schritte zur Stabilisierung eigener sexualitätsbezogener Handlungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p>Ich als Beraterin Klärung von Selbstverständnis und persönlichem Stil; Fremdwahrnehmungen</p> <p>Gesamtauswertung in der SG</p> <p>Gesamtauswertung in der Gesamtgruppe</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	
Montag	Kolloquium	PrüferInnen-Konferenz	Fest?
Dienstag	Vortrag (ISP)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Input Schulen ➤ Zertifikatsverleihung 	

Seminarübersicht Spezialisierungsgruppe „Sexualpädagogik im Jugendbereich“

	Vormittag	Nachmittag	Abend
Freitag	<p style="text-align: center;"><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualaufklärung, Familienplanung und Prävention (Anknüpfung an GastreferentIn) Wie ist die Lage bzgl. HIV/ AIDS/ STD in meinem Bereich? (Fakten) Was muss ich in meinem Bereich konkret tun?</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p style="text-align: center;"><u>GESAMTGRUPPE:</u> Sexualaufklärung, Familienplanung und Prävention Welche Haltung meinerseits ist der definierten Lage angemessen? Welches Bild unseres Tuns vermittelt sich unter diesen Voraussetzungen: Gefährdungszentriert oder entwicklungsorientiert? (Metareflexion)</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	frei
Samstag	<p>Sexualitätsbezogene Elternarbeit Bedeutung, Probleme, Chancen und Methoden</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p>„Große Resterunde“ zum Thema „Sexualpädagogik im Jugendbereich“</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	Frei
Sonntag	<p>Ich in meiner Institution Analyse der sexualitätsbezogenen Position der Institution im Vergleich zur eigenen Haltung/ professionellen Intentionen Erarbeitung notwendiger Schritte zur Stabilisierung eigener sexualitätsbezogener Handlungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	<p>Ich als Sexualpädagogin Klärung von Selbstverständnis und persönlichem Stil; Fremdwahrnehmungen</p> <p style="text-align: center;">Gesamtauswertung in der SG</p> <p style="text-align: center;">Gesamtauswertung in der Gesamtgruppe</p> <p style="text-align: center;">[4 AE]</p>	Frei
Montag	Kolloquium	PrüferInnen-Konferenz	Fest?
Dienstag	Vortrag (ISP)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Input Schulen ➤ Zertifikatsverleihung 	

Anhang 2:

Dokumente aus Konzeptionierung, Durchführung und Auswertung des Nachdiplomstudiums „Sexualität in Pädagogik und Beratung“

Nachdiplomkurs „Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexualität in Pädagogik und Beratung“ - Ausschreibung 2. Durchgang

Eine Kooperation zwischen der HSA Hochschule für Soziale Arbeit Luzern und der Höheren Fachschule für Sozialpädagogik hsl Luzern
In Zusammenarbeit mit dem Institut für Sexualpädagogik in Dortmund ISP

Sexualität - ein wichtiges und oft tabuisiertes Thema in Pädagogik und Beratung

Sexualität ist ein zentrales und vitales Thema der Menschen, von der Kindheit an über die Adoleszenz bis ins späte Alter. Sexualität kann heute freier gelebt werden als früher. Da aber in unserer postmodernen, pluralistischen Gesellschaft nicht mehr von allgemein akzeptierten Werten und Normen ausgegangen werden kann, resultiert daraus auch eine erhebliche Verunsicherung im Umgang mit Sexualität. Letztere kann z. B. begründet sein durch den gesellschaftlichen Wandel in den europäischen Ländern in Bezug auf

- die Pluralisierung von Beziehungs- und Lebensformen,
- die Auflösung eindeutiger Entwürfe von Männlichkeit und Weiblichkeit,
- die Vermarktung von Sexualität in der Öffentlichkeit,
- die zunehmende Migrationsbewegung.

Ebenfalls tragen die Generationenunterschiede zwischen den Professionellen im sozialpädagogischen oder beraterischen Handlungsfeld und ihrer Klientel zur Verunsicherung bei. Der Umgang mit Sexualität stellt deshalb spezielle Anforderungen an Professionelle.

Der Bedarf an psychologisch-beraterischer Unterstützung wie auch an sexualpädagogischer Begleitung und Betreuung, sei es von Kindern, Jugendlichen, (jungen) Erwachsenen oder Senior/innen, kann vor dem Hintergrund der beschriebenen Verunsicherung nur gedeckt werden, wenn eine systematische Qualifizierung der pädagogisch beziehungsweise beraterisch tätigen Fachpersonen erfolgt. Zentraler Ausgangspunkt ist eine gründliche Reflexion der Lebensbedingungen, der Entwicklungsaufgaben und der Konflikte der jeweiligen Klientinnen und Klienten.

Zielpublikum

Das Weiterbildungsangebot richtet sich an Fachpersonen, die sich für einen professionellen Umgang mit dem Themenbereich Sexualität in ihrer Arbeit qualifizieren wollen.

- Fachpersonen, die in ihrer pädagogischen oder beraterischen Arbeit mit Fragen der Sexualität von Jugendlichen und Erwachsenen konfrontiert sind, d.h.

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sozialarbeiter/innen, Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren, Mitarbeiter/innen im Gesundheitswesen, Lehrer/innen (vor allem Lebenskunde- / Fachberater/innen), Psychologinnen und Psychologen, etc.

- Fachpersonen, die als Multiplikator/innen tätig sind (Ausbildner/innen, Erwachsenenbildner/innen etc.)

Es wird eine interdisziplinäre Kursgruppe in Bezug auf das Arbeitsfeld Sexualpädagogik und Sexualberatung angestrebt, da in der Praxis vielfach in beiden Bereichen gearbeitet wird.

Ziele

Die Teilnehmer/innen erwerben grundlegende Qualifikationen auf der Ebene von Wahrnehmung/Bewusstheit, Kommunikation/Interaktion, Methodik/Didaktik und Fachwissen für den professionellen Umgang mit Sexualität im institutionellen Alltag. Sie entwickeln ein berufliches Selbstverständnis als Beraterin und Berater sowie Pädagoge und Pädagogin für die Arbeit im Themenbereich Sexualität.

Struktur und Umfang

7 Seminare 25 Tage 200 Lektionen

Zu den 25 Tagen kommt ein zusätzlicher Zeitaufwand von 6 x ½ Tag (insgesamt 24 Lektionen) für selbstorganisierte Lerngruppen sowie die individuelle Vor- und Nachbereitung der Unterrichtseinheiten.

Zeitraum

15. November 2002 - 14. März 2004

Bausteine des Grundkurses / Seminardaten

Wegen ihrer zentralen Bedeutung werden **Geschlechtsspezifik, kulturelle Unterschiede** und **Gesundheit** als Querschnittsthemen in den einzelnen Seminaren der beiden Nachdiplomkurse bei allen Themen miteinbezogen.

- **Seminar 1** **Einstieg / Praxisorientierte Reflexion I**
15.-17. November 2002 (Fr/Sa/So)

Reflexion des bisherigen Umgangs mit Sexualität im jeweiligen Arbeitsfeld anhand von ausgewählten Praxisbeispielen.

- **Seminar 2** **Aspekte der Sexualwissenschaft / Sexuelle Biografie**
22.-26. Februar 2003 (Sa/So/Mo/Di/Mi)

Eigene handlungsleitende Vorstellungen über Sexualität, deren Genese und Stellenwert für die menschliche Existenz. Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Sexualität, Geschlecht, Gesellschaft und Kultur. Differenzierung sexueller Entwicklung im Lebenslauf, Aufgaben von Sexualberatung und Sexualpädagogik; Reflexion der eigenen sexuellen Geschichte, der persönlichen Einstellungen, Vorlieben und Ängste bzgl. Sexualität.

- **Seminar 3** **Körper- und Sexualaufklärung**
30.Mai – 01. Juni 2003 (Fr/Sa/So)

Sexuelle und körperliche Entwicklung in den verschiedenen Lebensphasen; Sexuelle Reaktionen, Sexualpraktiken und Verhütungsmittel; sexuell übertragbare Krankheiten; Fragestellungen zu sexuellen Schwierigkeiten und Störungen; Schwangerschaft; Methoden zur Sexualaufklärung

- **Seminar 4** **Sexualitätsbezogene professionelle Kommunikation und Interaktion**
26.-28. September 2003 (Fr/Sa/So)

Kommunikationstraining unter Berücksichtigung von Situation, Personen und Gruppe; Klärung des eigenen pädagogischen bzw. beraterischen Stils

- **Seminar 5** **Sexuelle Identitäten und Orientierungen**
28.-30.-November 2003 (Fr/Sa/So)

Gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskussion zum Geschlechterverhältnis; Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Orientierung und Geschlechtsrolle sowie dem Verhältnis zu Männlichkeit und Weiblichkeit, Klärung persönlicher und professioneller Toleranzgrenzen

- **Seminar 6** **Sexuelle Werte, Normen, Orientierungen und Moral / Das andere Gesicht von Sexualität, Sinne und Sinnlichkeit**
14.-18. Januar 2004 (Mi/Do/Fr/Sa/So)

Wahrnehmung eigener und fremder Moralvorstellungen bezüglich Sexualität; Reflexion von Geschlechterdifferenz und deren Kulturspezifika sowie ihrer Veränderungen im Lebenslauf. Häufig ausgeblendete Seiten der Sexualität, etwa am Beispiel Pornographie. Erleben von Sinnlichkeit, kreativer und lustbetonter Einsatz von sinnlicher Erfahrungsmöglichkeiten

- **Seminar 7** **Praxisorientierte Reflexion II / Abschlusskolloquium / Abschluss der Weiterbildung**
12.-14. März 2004 (Fr/Sa/So)

Übungen zum situativen Umgang mit Sexualität; Reflexion der im Grundkurs erworbenen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen. Abschluss.

Lerngruppen

Je 4-6- Teilnehmer/innen bilden zusammen für die Dauer des NDK eine feste, selbstorganisierte Lerngruppe für die Verarbeitung von Literatur und die Reflexion von Ausbildungsinhalten.

Werthaltung und Methodik/Didaktik

Die sexualpädagogischen Werthaltungen drücken sich aus durch

- > Respekt, Toleranz und Intimitätsschutz;
- > Realismus statt Dogmatismus und Missionierung;
- > Perspektiven eröffnen statt Indoktrination;
- > Orientierung statt Reglementierung

Die Methodik der Nachdiplomkurse beruht auf

- > einer interaktiven Erarbeitung der Seminarinhalte auf der Basis der Themen-zentrierten Interaktion (TZI);
- > einem Wechsel der Arbeitsformen (Input, Einzel-, Gruppenarbeiten und Plenumsdiskussionen), der Medien und Methoden, der Sach- und Selbstreflexion;
- > einer Verbindung von Theorievermittlung, Probehandeln und dem Herstellen des Theorie-Praxis-Bezugs.

Die Seminare werden von unterschiedlichen Dozentinnen und Dozenten geleitet, meistens jedoch von einer Frau und einem Mann. Auf diese Weise wird eine grössere Vielfalt von Kompetenzen, Leitungsstilen und persönlichen Fähigkeiten gewährleistet. Die Kursteilnehmer/innen erhalten dadurch unterschiedliche Identifikationsangebote im Umgang mit Sexualität, mit der eigenen Geschlechtsrolle und mit Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung.

Ausbildner/innenteam

Frank Herrath Dortmund
Diplom- und Medienpädagoge, Ausbilder am ISP

Gudrun Jeschonnek Berlin
Diplompädagogin, Ausbilderin am ISP

Ina-Maria Philipps Düsseldorf
Lehrerin, Partnerschafts- und Sexualtherapeutin, Ausbilderin am ISP

Dr. Karlheinz Valtl München
Lektor für Sexualpädagogik an den Universitäten Wien und Köln, Ausbilder am ISP

Lucyna Wronska Berlin
Diplompädagogin, Ausbilderin am ISP

Reiner Wanielik Wiesbaden
Diplomsozialpädagoge, Medienpädagoge, Ausbilder am ISP

Das Institut für Sexualpädagogik führt seit mehreren Jahren Weiterbildungen zum Thema „Sexualität“ durch. Die Veranstaltungen des ISP werden prinzipiell von einem gemischtgeschlechtlichen Team geleitet.

Zwei aufeinander aufbauende Nachdiplomkurse (NDK)

Nach dem Besuch des beschriebenen Nachdiplomkurses „Grundlagen professionellen Handelns in Pädagogik und Beratung“ können die Teilnehmer/innen ihre Qualifizierung vertiefen und erweitern durch die Teilnahme am Aufbaukurs NDK „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ im Hinblick auf eines der folgenden Arbeitsfelder:

- Sexualberatung/Familienplanung
- Sexualpädagogik im Jugendbereich
- Sexualpädagogik/Sexualberatung im Bereich Geistig- und Mehrfachbehinderung

Das Ziel des Aufbaumoduls liegt in der Erhöhung des fachwissenschaftlichen Niveaus und der personenzentrierten Handlungskompetenz mit Hilfe von Trainings. Für diesen Aufbaukurs erfolgt eine separate Ausschreibung.

Fachliche Verantwortung

Institut für Sexualpädagogik Dortmund (ISP) in Zusammenarbeit mit Enrica Zwahl, HSA Luzern und Susanne Ramsauer, hsl Luzern.

Beratende Funktion übernimmt eine Fachgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern der Fachverbände (PLANeS, VSSB), Mitarbeiter/innen von Sexualberatungs und Sexualpädagogikstellen sowie Fachstellen (Pestalozzianum Zürich, Zürcher Aidshilfe ZAH).

Projektleitung

Enrica Zwahl, HSA Luzern in Zusammenarbeit mit Susanne Ramsauer, hsl Luzern

Qualifizierung und Zertifizierung

Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer des Nachdiplomkurses erhalten ein Zertifikat der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern. Voraussetzung dafür sind regelmässiger Kursbesuch und ein beständenes Qualifikationselement.

Jeder der beiden Nachdiplomkurse (Grund- oder Aufbaukurs) kann als ein Wahlmodul in den Nachdiplomstudien „**Prävention/Gesundheitsförderung**“ und „**Lösungs- und Kompetenzorientierte Soziale Arbeit**“ der HSA Luzern anerkannt werden.

Es wird eine Anerkennung dieser Nachdiplomkurse als Bestandteil weiterer Nachdiplomstudiengänge angestrebt.

Über die Anerkennung eines Kurses als Wahlmodul entscheidet die Leitung des jeweiligen Nachdiplomstudiums. Ein ganzes NDS muss innert 5 Jahren absolviert werden.

Zulassung

Die Teilnehmer/innen verfügen über einen Diplomabschluss auf Tertiärstufe (Höhere Fachschule, Fachhochschule, Universität oder gleichwertige Ausbildung).

Bei anderen gleichwertigen Ausbildungen können in Einzelfällen Ausnahmen bewilligt werden. Über die Ausnahmen entscheidet die Institutsleitung WDF.

Bei der Aufnahme wird ein ausgewogenes Verhältnis von Frauen und Männern in der Kursgruppe angestrebt.

Organisatorisches

Anmeldung

Eine schriftliche Anmeldung für die Teilnahme am Grundkurs erwarten wir bis **8. August 2002**. Bitte verwenden Sie das beiliegende Anmeldeformular.

Die Zahl der Teilnehmenden ist beschränkt. Die Anmeldungen werden in der Reihenfolge ihres Eingangs berücksichtigt. Über die Aufnahme entscheidet die Kursleitung. Bei positivem Entscheid erhalten Sie einen Weiterbildungsvertrag.

Ist der Kurs ausgebucht oder wird er wegen mangelnder Nachfrage nicht durchgeführt, werden Sie so rasch als möglich informiert.

Bei Annullierung der Anmeldung vor Vertragsunterzeichnung ist eine Bearbeitungsgebühr von Fr. 100.- zu entrichten. Alle weiteren Modalitäten entnehmen Sie bitte dem Weiterbildungsvertrag.

Kosten

Die Kosten für den Grundkurs betragen Fr. ... - inkl. Kursunterlagen (ohne Spesen für Bildungshäuser und Literatur). Das Kursgeld ist in drei Raten zahlbar. Die Rechnung wird Ihnen nach Anmeldeschluss zugestellt.

Kursort

Der NDK findet im Bildungshaus Stella Matutina in Hertenstein statt.

Konzeption des NDK-Studienangebotes für die Bedarfe der LehrerInnen

Teil A: Kurzfassung

1. Titel

Sexualität in Pädagogik und Beratung.

Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer im öffentlichen Schulwesen und für pädagogisch Tätige in außerschulischer Jugendarbeit, Vorschulerziehung, Heimerziehung, Behindertenbetreuung und Beratungswesen.

Alternative zum Untertitel:

Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer im öffentlichen Schulwesen und für pädagogisch Tätige in der außerschulischen Jugendarbeit.

2. Abstract

In einer Folge von mehreren thematisch gegliederten Bausteinen

- sollen die zentralen inhaltlichen Themen der Sexualpädagogik im Handlungsfeld Schule reflektiert werden,
- sollen die wesentlichsten Methoden sexualpädagogischen Arbeitens mit Kindern und Jugendlichen innerhalb des organisatorischen Rahmens von Schule vorgestellt, erprobt und analysiert werden und sollen zentrale Handlungsorientierungen für die schulische Sexualpädagogik erarbeitet werden,
- soll der Zusammenhang zwischen persönlicher Haltung und Biographie einerseits und sexualpädagogischen Zielvorstellungen, Haltungen und Handlungsformen andererseits aufgeklärt werden.

3. Ziele

Entwicklung einer auf das schulische Handlungsfeld abgestimmten professionellen sexualpädagogische Handlungs- und Reflexionskompetenz in den Bereichen von:

- Selbstbezogene Reflexionskompetenz
- Interaktions- und Kommunikationskompetenz
- Sachbezogene Reflexionskompetenz

4. Projektteam

Funktion:

Konzeption der inhaltlichen Gesamtgestaltung der Weiterbildung und der einzelnen Themenbausteine des Projekts in Absprache mit der HFS Zentralschweiz; didaktische und methodische Gestaltung der Themenbausteine und deren Durchführung und ggf. Auswertung. Besprechung des Designs der Evaluation mit der HFS

Mitglieder	Ausbildung, Erfahrung
Frank Herrath	Diplompädagoge 12 Jahre Erfahrung als sexualpädagogischer Fortbildungsreferent, Mitarbeit am Projekt „Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule“ (Universität Dortmund, 1986-89), Universitätsdozent und Projektleitung „Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung“ (Universität zu Kiel, 1993-96), Mitarbeit am Modellprojekt „Berufsbegleitende Fortbildung Sexualpädagogik“ der Bundesländer Berlin und Brandenburg (Senat für Gesundheit, 1996-98); Autor mehrerer Fachbücher und Kinder- und Jugendmedien zum Thema Sexualpädagogik; Berater bei sexualpädagogischen Medienprojekten, mehrere Hauptreferate und Arbeitsgruppenleitungen auf Fachtagungen zu Sexualpädagogik
Ina-Maria Philipps	Lehrerin, Psycho- und Sexualtherapeutin 12 Jahre Erfahrung als sexualpädagogische Fortbildungsreferentin, langjährige Mitarbeiterin bei der „Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung“ (Köln) und dort zuständig für die Konzeption und Betreuung zahlreicher sexualpädagogischer Projekte, zuletzt für den Modellverbund Berufsbegleitende Fortbildung Sexualpädagogik der Länder Berlin-Brandenburg, Schleswig-Holstein und Hamburg (1996-1999); Konzeption einer sexualpädagogischen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer im Bundesland Rheinland-Pfalz (1994-95); Konzeption und Durchführung der berufsbegleitenden Ausbildung in Sexualpädagogik im Land Tirol und der Autonomen Provinz Bozen (1995-97); Autorin von mehreren Fachbüchern für Sexualpädagogik und von Aufklärungsschriften für Eltern; mehrere Hauptreferate und Arbeitsgruppenleitungen auf Fachtagungen zu Sexualpädagogik
Dr. Karlheinz Valtl	Lehrer, Universitätsdozent 10 Jahre Erfahrung als sexualpädagogischer Fortbildungsreferent, Dozent für Sexualpädagogik und sexuelle Sozialisation an den Universitäten Wien, Köln, Regensburg u.a. (seit 1989); Leitung des „Sexualpädagogischen Projekts“ der Pro Familia Regensburg (1990-95), inhaltliche Planung einer sexualpädagogischen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer im Bundesland Rheinland-Pfalz (1994-95); Konzeption und Durchführung der berufsbegleitenden Ausbildung in Sexualpädagogik im Land Tirol und der Autonomen Provinz Bozen (1995-97); freier Mitarbeiter des Modellprojekts „Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung“ (Universität zu Kiel, 1993-96), Mitarbeit am Modellprojekt „Berufsbegleitende Fortbildung Sexualpädagogik“ der Bundesländer Berlin und Brandenburg (Senat für Gesundheit, 1996-98); Autor des Buches „Sexualpädagogik in der Schule“ und zahlreicher Zeitschriften- und Buchbeiträge zum Thema Sexualpädagogik, ein Hauptreferat und mehrere Arbeitsgruppenleitungen auf Fachtagungen für Sexualpädagogik; öffentliche Vortragstätigkeit

5. Beigezogener Experte

Prof. Dr. Uwe Sielert Diplom- Sozialpädagoge, Universitätsprofessor
Leiter mehrerer sexualpädagogischer Projekte, Autor zahlreicher Fachveröffentlichungen, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Sexualpädagogik

1. Ziele des Projektes

A. Richt- bzw. Endziel:

Die TeilnehmerInnen sollen über eine auf das schulische Handlungsfeld abgestimmte professionelle sexualpädagogische Handlungskompetenz verfügen.

B. Strategische Ziele:

1. Das angestrebte Endziel einer professionellen sexualpädagogischen Handlungskompetenz im Handlungsfeld Schule soll erreicht werden über eine Förderung der Reflexions- und Handlungskompetenzen auf den Ebenen von:
 - a) Personbezogener Reflexionskompetenz / Selbstkompetenz
 - b) Interaktions- und Kommunikationskompetenz
 - c) Sachbezogener Reflexionskompetenzdie zusammen die *Grundkompetenzen* sexualpädagogischen Handelns bilden. Ihre Entwicklung baut auf lebensweltlichen Alltagskompetenzen sozialen Handelns auf.
2. Die Entwicklung dieser Grundkompetenzen erfolgt im Hinblick auf die *Handlungsmodalitäten* von
 - a) direkter Interaktion
 - b) Vermittlung von Inhalten und
 - c) Handeln im institutionell-organisatorischen und politisch-gesellschaftlichen Rahmen des Handlungsfelds Schuleund soll von den TeilnehmerInnen integriert werden in einer *professionellen sexualpädagogischen Identität* (bestehend aus Orientierungswissen, sexualpädagogischen Grundhaltungen und Verfügung über themenbezogene Handlungsmuster).

Der wechselseitige Bedingungs Zusammenhang der genannten Faktoren ist im Schema „Elemente professioneller sexualpädagogischer Handlungskompetenz“ dargestellt, das als dreidimensionaler Würfel zu lesen ist (der aufgrund der begrenzten Möglichkeiten des Computerprogramms hier als zweidimensionale „Abwicklung“ wiedergegeben ist).

C. Operationelle Ziele bzw. Feinziele:

Die operationellen Ziele werden im folgenden zum Zweck größerer Übersichtlichkeit subsumiert unter die drei Grundkompetenzen und die Dimension der professionellen Identität dargestellt:

1. Personbezogene Reflexionskompetenz / Selbstkompetenz

Die TeilnehmerInnen sollen ein reflektiertes Verhältnis gewinnen zu:

- der eigenen sexuellen Biographie, zum eigenen Körper und zur aktuellen sexuellen Lebensform,

- den eigenen sexualitätsbezogenen Wünschen, Ängsten, Projektionen und wiederkehrenden „Themen“ sowie
 - der eigenen Geschlechtsrolle,
- und sie sollen deren Wirkungen auf das eigene (sexual-)pädagogische Denken und Wertesystem, auf das berufliche Selbstkonzept als SexualpädagogIn und auf das sexualpädagogische Handeln reflektieren können.

2. Interaktions- und Kommunikationskompetenz

Die TeilnehmerInnen sollen die folgenden professionellen sexualpädagogischen *Interaktionskompetenzen* erwerben:

- die Fähigkeit zu Rollenhandeln und zur Einfühlung in die Rollen der InteraktionspartnerInnen im sexualpädagogischen Kontext (einschließlich der Fähigkeit zum angemessenen Management von Nähe und Distanz und zum Schutz von Intimität),
- selektive Authentizität im Rahmen der eigenen Professionsrolle,
- Wahrnehmungskompetenz im sexualpädagogischen Handeln sowie
- die Verfügung über ein Repertoire von professionellen sexualpädagogischen Interaktionsmustern,

und sie sollen diese professionellen Kompetenzen mit allgemein-menschlichen Interaktionskompetenzen (wie Kontaktfähigkeit, Präsenz in Interaktionssituationen, Toleranz und emotionale Wärme) verbinden können.

Die TeilnehmerInnen sollen die folgenden sexualpädagogischen *Kommunikations- und Sprachkompetenzen* erwerben:

- die Fähigkeit, sich der unterschiedlichen Sprachstile und Sprachebenen im Sprechen über Sexualität situationsadäquat bedienen zu können,
- die Fähigkeit zur Verständigung über Schicht- und Altersgrenzen hinweg,
- die Fähigkeit zum klärenden Verhandeln sexueller, beziehungs-, geschlechts- und gefühlbezogener Sachverhalte sowie
- die Fähigkeit, die genannten Sprachkompetenzen vermitteln zu können.

Die TeilnehmerInnen sollen folgende *person- und gruppenbezogenen Handlungskompetenzen* für direkte Interaktion erwerben bzw. vertiefen:

- die Fähigkeit, Gruppen leiten zu können und auf gruppenspezifische Prozesse angemessen reagieren zu können,
- die Fähigkeit, in sexualitätsbezogene soziale und gruppenspezifische Prozesse im Sozialraum der Schule situativ angemessen intervenieren zu können,
- die Fähigkeit, das pädagogische Verhältnis im Hinblick auf die Prozesse von Vorbildwirkung, Identifikation und Imitationslernen gestalten zu können,
- die Fähigkeit, im persönlichen Gespräch den Bedürfnissen der AdressatInnen und der eigenen professionellen Rolle angemessen reagieren zu können,
- die Fähigkeit, Menschen in bezug auf sexualpädagogische Themen Hilfe, Stütze und Orientierung geben zu können,
- die Fähigkeit zu Teamarbeit und zum Austausch mit KollegInnen sowie
- die Fähigkeit, sexualpädagogische Intentionen in der Elternarbeit vertreten und vermitteln zu können.

Die TeilnehmerInnen sollen folgende didaktischen Kompetenzen zur *Vermittlung von Inhalten* in direkter Interaktion erwerben:

- die Kenntnis von allgemeinen und themenspezifischen Verfahren zur Aufbereitung sexualpädagogischer Themen und Inhalte,
 - die Kenntnis von Arbeits- und Sozialformen zur Gestaltung von interaktiven Unterrichtsprozessen,
 - Fertigkeit in der Anwendung dieser Verfahren durch konkrete Einübung und
 - Einfühlung in die kognitiven und emotionalen Prozesse der AdressatInnen bei der Beteiligung an diesen Arbeitsformen,
- jeweils unter Berücksichtigung der besonderen Rahmenbedingungen von Schule.

Die TeilnehmerInnen sollen Handlungskompetenzen zur Vernetzung ihrer schulbezogenen sexualpädagogischen Arbeit mit außerschulischen Institutionen der Gesundheitsförderung, der Sozialarbeit, des Beratungswesens u.a. erwerben (Zusammenarbeit und Triage).

3. Sachbezogene Reflexionskompetenz

Die TeilnehmerInnen sollen folgende *sachbezogene Reflexionskompetenzen* erwerben :

- ein Verständnis von Sexualität in ihrer gesellschaftlich-kulturellen Einbettung unter den Aspekten der verschiedenen mit ihr befaßten Wissenschaften,
- ein Verständnis der Lage der AdressatInnen in bezug auf ihre sexuelle Entwicklung,
- die Fähigkeit zur Reflexion persönlicher Erfahrung von Sexualität als Teil des eigenen Lebens im gegebenen kulturellen Kontext und
- ein Verständnis von Sexualpädagogik als theoretisch-wissenschaftlicher Disziplin.

Die Entwicklung des *Verständnisses von Sexualität* soll angestrebt werden über:

- eine Klärung des Begriffes von *Sexualität*,
- ein Überblick über die verschiedenen Erklärungsmodelle zur sexuellen Motivation (Trieb- und Lernmodell) sowie
- eine Auseinandersetzung mit den Funktionen bzw. Sinnaspekten von Sexualität,
- eine Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Sexualität und Politik/Gesellschaft und
- eine Auseinandersetzung mit den aktuellen gesellschaftlichen und fachlichen Diskursen zu Sexualität,

und soll zu einer Aufklärung der bisherigen Denkmuster und Alltagstheorien über Sexualität und Sexualpädagogik führen.

Die Entwicklung des *Verständnisses der Lage der AdressatInnen* soll angestrebt werden durch eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Ergebnissen der aktuellen Studien zur Kinder-, Jugend- und jungen Erwachsenen-Sexualität.

Die Entwicklung des *Verständnisses der Diskurse* zu den wichtigsten Fachfragen in der Sexualpädagogik soll angestrebt werden durch eine Auseinandersetzung

- mit den verschiedenen Positionen und zentralen theoretischen Modellen der Sexualpädagogik und
- mit aktuellen Streitfragen im Fachdiskurs der Sexualpädagogik.

4. Professionelle sexualpädagogische Identität

Die TeilnehmerInnen sollen ein sexualpädagogisches *Orientierungswissen und sexualpädagogische Werthaltungen* entwickeln, die sich an themenbezogenen, professionell-pädagogischen und allgemein-humanen Werten ausrichten. Diese persönliche Sinnsuche basiert auf dem pluralistischen Werthorizont der demokratischen Gesellschaft und auf einem Rückbezug auf die unverzichtbaren „Grundwerte“ von sexueller Selbstbestimmung, Partnerschaftlichkeit, Toleranz gegenüber anders Lebenden und Achtung vor dem Leben in seiner Vielfalt.

Die TeilnehmerInnen sollen ein *professionelles Selbstbild* als SexualpädagogIn entwickeln, das ein Bewußtsein um die professionelle und persönliche *Zuständigkeit* für die Aufgaben der Sexualerziehung im jeweiligen Handlungsfeld, ein Selbstbewußtsein in bezug auf die eigene Fähigkeit, diese Aufgaben bewältigen bzw. qualifiziert weitervermitteln zu können, sowie ein Wissen um die Grenzen pädagogischer Einflußnahme umfaßt.

2. Pädagogisch-gesundheitswissenschaftlicher Ansatz

Pädagogischer Ansatz

Die sexualpädagogische Arbeit der ReferentInnen des Instituts für Sexualpädagogik (ISP) basiert auf einem **humanistisch-ganzheitlichen Ansatz** mit Methoden des lebendigen Lernens (entsprechend den Grundsätzen der *Themenzentrierten Interaktion* von Ruth Cohn und der aktuellen Didaktik der Sexualpädagogik), der

- sowohl die kognitiven Fähigkeiten als auch die Gefühle, Sinne, den Körper und die soziale Bezogenheit der WeiterbildungsteilnehmerInnen (und von deren pädagogischen AdressatInnen) berücksichtigt,
- der Bezug nimmt zu den aktuellen Entwicklungen in der sexuellen Kultur und in den verschiedenen, mit Sexualität befaßten wissenschaftlichen Disziplinen (Sexualforschung, Psychologie, Frauenforschung, Gender Studies, Medizin u.a.) und
- der in der Tradition der emanzipatorischen Sexualpädagogik steht und Sexualerziehung im Kontext politisch-gesellschaftlicher Bedingungen betrachtet.

Die **Aufgabe der Sexualpädagogik** ist es nach diesem Ansatz, Menschen auf ihrem Weg zu sexueller Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit zu begleiten und zu unterstützen. Sexualpädagogik soll dabei Orientierung geben, ohne zu reglementieren, und Perspektiven aufzeigen, ohne zu indoktrinieren. Sie bietet damit den Heranwachsenden Lernmöglichkeiten zur Entwicklung der Kompetenzen, die die Grundlage sexueller Mündigkeit bilden. Dazu zählen u.a. Einfühlung in die Bedürfnisse anderer, Reflexion sexueller Erfahrungen sowie die Fähigkeit, über Sexualität zu sprechen und bewußt Wertentscheidungen treffen zu können. Diese sexualpädagogische Begleitung ist weiterhin gekennzeichnet von einer Balance

- von offenem Gespräch und Respekt vor persönlicher Intimität sowie
- von aktiven pädagogischen Angeboten und Vermeidung bevormundender Einmischung.

Sexualpädagogik sollte realistisch sein und die vielen Aspekte berücksichtigen, unter denen Sexualität von Jugendlichen heute erfahren werden kann, sei es als lustvoll und identitätsstiftend, als problematisch und grenzverletzend oder als von untergeordneter Bedeutung.

Dahinter steht ein **Bild von Sexualität**, das diese als sozial geformt und als individuell kultiviert betrachtet. Sexualität hat demnach, je nach Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung und gesellschaftlichem Umfeld, eine Vielfalt von Lebens- und Ausdrucksformen, die unter günstigen gesellschaftlichen Bedingungen neben- und nacheinander gelebt werden können.

Gesundheitswissenschaftlicher Ansatz

Das sexualpädagogische Konzept des Instituts für Sexualpädagogik weist eine deutliche Nähe zum **salutogenetischen Ansatz** von A. Antonovsky auf. Beide stimmen darin überein,

- daß Ich-Stärkung die wichtigste Grundlage sowohl von Sexualpädagogik wie von Gesundheitsförderung ist,
- daß einer unspezifische und ganzheitliche Präventionsarbeit der Vorzug zu geben ist vor einer an bestimmten Formen von Gefährdung ausgerichteten Erziehung und
- daß das Hauptaugenmerk nicht auf den Risikofaktoren, sondern auf den Protektivfaktoren liegen sollte. Dazu zählen im Kontext von Sexualität und Sexualpädagogik:
 - erzieherische Ressourcen (Sexualpädagogik des „freundlichen Begleitens“)
 - makrosoziale Ressourcen (Vernetzung mit psychosozialen Angeboten)
 - mikrosoziale Ressourcen (Berücksichtigung der sozialen Einbettung; Elternarbeit; Förderung der Kommunikationsfähigkeit)
 - individuelle Ressourcen (Berücksichtigung der Beziehungsgeschichte und biographiebezogene/reflexive Lebenskompetenzförderung).

Der Umgang mit Sexualität, wie er vom sexualpädagogischen Ansatz des ISP befürwortet wird, weist deutliche Parallelen zu Antonovskys zentralem gesundheitsbedingenden Faktor des Kohärenzgefühls („sense of coherence“) auf. Sexualität ist demnach:

- „verstehbar“: sie ist nicht blind naturwüchsig, sondern sozial und individuell gestaltbar
- „bewältigbar“: ihre Probleme sind in individueller und sozialer Verantwortung lösbar
- „sinnhaft“: sie hat Sinnaspekte sowohl im individuellen wie im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang.

3. Themenbereiche

Die Weiterbildung umfaßt die im folgenden aufgeführten Themenbereiche; diese sind hier in einer systematischen Zusammenstellung wiedergegeben, die nicht der zeitlichen Strukturierung der Themen der einzelnen Weiterbildungsbausteine entspricht:

1. Theorie der Sexualität:
Gegenstandsbereich von *Sexualität*, konkurrierende Modelle zur Erklärung der sexuellen Motivation (Trieb- und Lernmodell), Ausdrucks- und Sinnaspekte von Sexualität (Beziehungs-, Fruchtbarkeits-, Lust- und Selbstbestätigungs-/Identitätsaspekt), aktuelle Diskussionen in der Sexualwissenschaft
2. Sexualität und Gesellschaft:
Soziologische, politische und historische Implikationen von Sexualität und sexueller Kultur

3. Biologische und psychologische Grundlagen der Sexualität von Frauen und Männern: Körperwissen und andere Themen der Sexualaufklärung auf dem Hintergrund des gegenwärtigen wissenschaftlichen Forschungsstandes (psychosexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen; Störungen der Sexualentwicklung; Aspekte der Prävention von sexuell übertragbaren Krankheiten und sexueller Gewalt; Empfängnisverhütung)
4. Theorie der Sexualpädagogik: Aufgabenbereiche, Grundkonzeptionen und konkurrierende Positionen der Sexualpädagogik; aktuelle sexualpädagogische Fachdiskurse
5. Werte und Normen: Sexuelle Selbstbestimmung und andere sexualitätsbezogene Grundwerte in der demokratischen Gesellschaft; die Pluralität sexualitätsbezogener Werturteile und ihre historische, soziologische und biographische Bedingtheit
6. Biographische Selbstreflexion: Die eigene (sexuelle) Lebensgeschichte und ihr Einfluß auf sexualpädagogische Grundhaltungen und Handlungskompetenzen
7. Weibliche und männliche Sexualität: Weibliche und männliche Identität, Geschlechtsrollen und Geschlechterverhältnisse im gesellschaftlichen Kontext
8. Sexuelle Orientierungen: Kulturelle, psychologische und politische Aspekte von Homo-, Hetero- und Bisexualität
9. Sexualität und Sprache: Sexuelle Sprachstile und ihre situative Bewertung; sexuelle Kommunikation im Einzelgespräch und in der Gruppe; Takt, Intimitätsschutz und Sprachbarrieren
10. Didaktik der schulischen Sexualerziehung: Prinzipien, Methoden, Sozialformen und Medien schulischer Sexualerziehung; didaktische Artikulation von Unterrichtseinheiten und -sequenzen; Besonderheiten des Handlungsfelds *Schule*; Vernetzung mit anderen Handlungsfeldern und Transparenz in der Außendarstellung; Elternarbeit
11. Praxisreflexion: Planung und Analyse von Unterrichtseinheiten, Analyse und Teamsupervision von Fallbeispielen sexualpädagogischer Intervention

4. Vorgehen: Angaben zur methodischen Arbeitsweise

Die Weiterbildung geht von einem gruppenpädagogischen Ansatz aus, der sich an der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn orientiert und in dem die interaktive Erarbeitung der Seminarinhalte im Vordergrund steht. Die Themen der einzelnen Weiterbildungsbausteine werden jeweils didaktisch so erschlossen, daß die Momente von Sachreflexion und von Selbstreflexion miteinander verbunden sind. Die Handlungsformen der Sexualpädagogik mit Kindern und Jugendlichen werden im Rahmen der Weiterbildung vorgestellt, und eingeübt, wobei die Arbeitsformen auch aus der AdressatInnenperspektive erfahren werden können.

Die Didaktik der Weiterbildungsbausteine beruht auf einem Wechsel der Arbeitsformen, in dem Phasen des Inputs durch die Leitung sich abwechseln mit Phasen der Einzel- und Kleingruppenarbeit, der Plenumsdiskussion und der Arbeit in bausteinübergreifenden Projektgruppen.

5. Evaluationskonzept

Wozu: Optimierung der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Weiterbildung für eine Fortführung mit weiteren Gruppen

Was: Prozeßevaluation:

- Einschätzung des Umfangs und des Werts des Gelernten für die eigene pädagogische Praxis,
- Bewertung der inhaltlichen und methodischen Gestaltung,
- Bewertung der Sachkompetenz, der didaktischen Kompetenz und der Gruppelleitungskompetenz des Teams,
- Bewertung des Arbeitstempos und der sozial-emotionalen Atmosphäre im Verlauf der Weiterbildung

Wie, womit und wann: Selbstevaluation mit Fragebögen, die jeweils am Ende der einzelnen Bausteine ausgefüllt werden, die anonym abgegeben und von der HFS ausgewertet werden.

Alternative: Fremdevaluation: Interview mit Team und TeilnehmerInnen

Qualifikationselement Arbeitsdokumentation

-

Institut für Weiterbildung/Dienstleistung/Forschung der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern NDK Sexualität

Nachdiplomkurse, die mit einer Leistungskontrolle abgeschlossen werden, führen zu einem Zertifikat.

Die Arbeitsdokumentation stellt einen Ausschnitt aus der aktuellen beruflichen Tätigkeit der NDK-Absolvent/innen dar und nimmt Bezug zur Weiterbildung. Als Grundlage dient eine vom/von der Studierenden durchgeführte Beratungssequenz (mind. 4 Sitzungen à 45 Minuten mit einer Einzelperson, einem Paar oder einer Familie) oder eine durchgeführte Unterrichtssequenz bzw. ein durchgeführtes Gruppengespräch.

Ziele

Die Studierenden weisen über die Arbeitsdokumentation ihre praktische sexualberaterische bzw. sexualpädagogische Tätigkeit nach und stellen Bezüge her zwischen dieser Tätigkeit und den Weiterbildungsinhalten.

Sie dokumentieren mit dieser Arbeit für Dritte nachvollziehbar

- ihren gegenwärtigen Wissens- und Erfahrungsstand in bezug auf das Berufsfeld der Familienplanung/ Sexualberatung bzw. Sexualpädagogik, ihre Handlungskompetenz, Verknüpfung von Theorie und Praxis
- die persönliche Reflexion (gewonnene Erkenntnisse, Schlussfolgerungen, Lernbedürfnisse).

Tonbandaufnahmen von wichtigen Sequenzen des Beratungsgesprächs oder ein Protokoll des Ablaufs der Beratung und von wichtigen Gesprächssequenzen bzw. eine detaillierte Darstellung der Unterrichtssequenz / des Gruppengesprächs sind integrierender Bestandteil der Arbeitsdokumentation.

Rahmenbedingungen

Die Arbeitsdokumentation ist eine Einzelarbeit.

Die Studierenden verfassen eine kurze Disposition (1 Seite). Die Kursleitung genehmigt die Disposition.

Abgabe

Die Arbeit muss an die Hochschule in Reinfassung und in drei Exemplaren zu einem von der Kursleitung angegebenen Termin gegen Ende des Nachdiplomkurses abgegeben werden.

Qualifikation

Der/die zuständige Kursleiter/in der HSA und eine Person aus dem Fachbereich beurteilen die Arbeitsdokumentation anhand des Beurteilungsrasters. Sie wird schriftlich bewertet und kommentiert.

Eine nicht oder nur teilweise bestandene Arbeit kann einmal überarbeitet, bzw. neu erstellt werden.

Formale Vorgaben

- min.30.000, max. 45.000.Zeichen inkl. Leerzeichen, ohne Literaturverzeichnis und Anhang, ergibt ca. 10-15 Seiten (automatische Zeichenzählung durch Computer unter Extras : Wörter zählen: Zeichen ohne Leerzeichen)
- Schriftart und -größe: Arial 11 oder Times New Roman 12
- Zeilenabstand: 1
- Inhaltsverzeichnis: Für die Gestaltung des Inhaltsverzeichnisses ist eine sichtbare hierarchische Gliederung der Kapitel und Unterkapitel zu wählen (z.B. Fett/nicht Fett; Groß-/Kleinschrift oder Einzug der Unterkapitel).
- Eine Seitennummerierung ist erforderlich. Das Deckblatt wird nicht in die Seitennummerierung einbezogen.
- Literaturverzeichnis und Zitate im Text
- Die formalen Kriterien für die Literaturangaben sind einzuhalten
- Das Literaturverzeichnis beansprucht eine eigene Seite.
- Die Zitierregeln sind einzuhalten Direkte Zitate sind im Text kursiv zu setzen. (s. dazu Merkblatt „Regeln für das Zitieren“).
- Tonband-Dokumentation:Diese bleibt Eigentum der Verfasserin/des Verfassers und wird durch diese/n am Ende der Ausbildung gelöscht.

Orientierungspunkte Arbeitsdokumentation - Unterrichtssequenz/Gruppengespräch

1. Vorüberlegungen

- Wer ist das Zielpublikum? Wie lässt sich das Zielpublikum charakterisieren (Interesse am Thema, kultureller Hintergrund, Lern-, Bildungs- und Entwicklungsstand, Motivation der Adressat/innen, etc.), bestehende Gruppendynamik und evtl. vorausgegangene Ereignisse etc.)?
- Wie lautet das *Thema* der Veranstaltung (genaue Formulierung, keine zu umfangreiche Thematik)? Warum ist das Thema wichtig (für die Adressat/innen bzw. in der Gesellschaft)? Worum geht es bei dem Thema im wesentlichen? (Darstellung seiner Sachstruktur = Problemanalyse)
- Welche *Ziele* sollen durch die Veranstaltung erreicht werden (Lernziele für die Adressat/innen, räumliche und institutionelle Bedingungen)?
- Wie sind die *Rahmenbedingungen* (Räumliche und institutionelle Bedingungen, Ausschreibung der Veranstaltung, etc.)?

2. Planung und Durchführung

- Mit welchen *Arbeitsschritten, Lehr-/Lernmethoden und Sozialformen* kann die Gruppe das Thema unter den gegebenen Rahmenbedingungen bearbeiten und die Lernziele erreichen (Gruppendynamik und evtl. vorausgegangene Ereignisse einbeziehen, Diskussion der möglichen Arbeitsschritte und Methoden sowie Auswahl der geeigneten)?
- Wie sieht der *geplante Ablauf* aus (genaues Programm mit Zeitangaben, Darstellung der Methoden und Medien sowie Formulierung der entscheidenden Moderationsimpulse)?

3. Nachbereitung / Reflexion

- Wie war der *tatsächliche Ablauf* der Veranstaltung? Was entsprach der Planung, was habe ich verändert? – Was „lief gut“ bzw. „lief nicht gut“ (d.h. durch welche Arbeitsschritte wurden angestrebte Lernziel erreicht, durch welchen nicht?) und warum?
- *Ich im Prozess*: Wie habe ich mich wahrgenommen? Was war mein persönlicher Stil? Was lief gut? Welche meiner Ressourcen konnte ich nutzen? Was waren meine Schwierigkeiten? Was war mein Anteil am Umgang mit dem Thema?
- *Gruppe*: Wie habe ich die Gruppe wahrgenommen? Welche Rückmeldungen gab es aus der Gruppe zur Veranstaltung und zu mir?
- Wie waren die *Rahmenbedingungen* gegenüber der Planung?
- *Perspektiven*: Wie geht es weiter für die Gruppe? Welche Konsequenzen ziehe ich für mich aus dieser Veranstaltung?

4. Anhang

- *Dokumentation der Unterrichtssequenz*
- *Literaturliste*
- *Arbeitsblätter u.ä.*

Orientierungspunkte Arbeitsdokumentation - Beratungssequenz

Erforderlich ist eine Beratungssequenz von mindestens 4 Sitzungen à 45 Minuten Dauer mit einer Einzelperson, einem Paar oder einer Familie. Beratungsanlass und die während der Beratung angesprochenen Themen müssen in einem klaren Zusammenhang mit Ausbildungsthemen stehen (z.B. sexuelle Orientierung, sexuelle Kommunikation oder Praktiken, sexualmoralische Schwierigkeiten oder Aufklärungsfragen).

1. Vorüberlegungen

- Von wem ging die Initiative für die Beratung aus. Was ist das Beratungsanliegen?
- Wer sind die Ratsuchenden (Sprache, kultureller Hintergrund, Lern-, Bildungs- und Entwicklungsstand, Motivation, etc.)
- Warum ist es wichtig, das Anliegen der Ratsuchenden aufzugreifen (für die Ratsuchenden und ggf. für die Gesellschaft)? Welche fachlichen Aspekte sind bei diesem Thema zu berücksichtigen (Darstellung der Sachstruktur = Problemanalyse)?
- Wie sind die Rahmenbedingungen (Setting, etc.)
- Welche Interventionen sind förderlich?

2. Durchführung

- Dokumentation des tatsächlichen Ablaufs der Sitzungen: angesprochene Themen, Interventionen seitens der Beraterin/des Beraters, Reaktionen der Ratsuchenden, ggf. Hausaufgaben und Unterlagen zur Information

3. Nachbereitung / Reflexion

- Welcher dynamische Prozess wurde im Laufe der Beratung erkennbar und wie ist dieser zu erklären?
- Wie war der Kontakt zwischen Berater/in und Ratsuchenden? Was „lief gut“ bzw. was war „schwierig“ und warum? Welche alternativen Interventionen hätten hilfreich sein können?
- Welches Beratungsanliegen haben die Ratsuchenden im Vorfeld angegeben und welches sexuelle Thema kristallisierte sich innerhalb des längeren Beratungsprozesses als das wichtigste heraus?
- Welche Ziele verfolgten die Ratsuchenden, welche die Beraterin /der Berater?
- Wie war die Einsichts- und Sprachfähigkeit der Ratsuchenden, wie das Informationsniveau, die Kontaktfähigkeit, die Paar-/Familienkonstellation.
- Ich im Prozess: Wie habe ich mich wahrgenommen? Was war mein persönlicher Stil? Was lief gut? Welche meiner Ressourcen konnte ich nutzen? Was waren meine Schwierigkeiten? Was war mein Anteil am Umgang mit dem Thema?
- Ratsuchende: Wie habe ich den/die Ratsuchende(n) wahrgenommen, was hat sich durch die Beratung verändert, was haben er und/oder sie hinzugelernt?
- Welche Perspektiven sind vorstellbar für die weitere Beratung bzw. den/die Ratsuchende(n)?
- Welche Konsequenzen ziehe ich für mich aus dieser Erfahrung?

4. Anhang

- Dokumentation des Ablaufs der Beratungssequenz und Dokumentation wichtiger Gesprächsausschnitte (in Absprache mit den Ratsuchenden auf Tonband oder durch Verfassen eines Protokolls)
- Literatur

Gesamtauswertung des NDK „Grundlagen professionellen Umgangs mit Sexualität in Pädagogik und Beratung“ 2000/2002

1. Qualität der Weiterbildung

a. Wie zufrieden bist du mit der Qualität der gesamten Weiterbildung?

sehr zufrieden eher zufrieden teils teils eher unzufrieden sehr unzufrieden kann ich nicht sagen

9 ----- 8 ----- 1 ----- 0 ----- 0 ----- 0

- Grosse Unterschiede der Teamerinnen und die „unsinnlichen“ Räume der HSA haben in der Mitte der WB negativ gewirkt.
- Nicht alle Seminare waren von gleich hoher Qualität – einige sehr hoch – einige weniger
- Ich habe sehr viel Nahrung gekriegt
- Gesamthaft sehr zufrieden; didaktisch schwierig fand ich Module/Kursblöcke (tlw.) Kommunikation (und v.a. sex. Orientierung)
- Meine Ziele habe ich erreicht und noch zusätzlich einiges mitgenommen
- Grosse Sorgfalt

b. Wie zufrieden bist du mit dem Wissenszuwachs?

sehr zufrieden eher zufrieden teils teils eher unzufrieden sehr unzufrieden kann ich nicht sagen

9 ----- 8 ----- 1 ----- 0 ----- 0 ----- 0

- Kommt noch mit dem weiteren Studium der sehr umfassenden, abgegebenen Literatur
- Werde ich weiterhin sehen in der Umsetzung im Alltag
- In einzelnen Seminaren wurde wenig für mich neues Wissen vermittelt

- Grosse Fachkompetenz der deutschen Teamer/Innen
- Es hat nicht an Impulsen und interessanten Inhalten, Literaturhinweisen gefehlt, die Vertiefung war mir nicht möglich
- Habe viel gelernt, muss das aber auch noch ein bisschen setzen lassen
- Viel aktuelle Theorien, v.a. jetzt auch gegen Ende kennengelernt
- Aufgezeigte Quellen an Literatur reicht für die nächsten 10 Jahre - ist aber wohl mein Problem

c. Wie zufrieden bist du mit der Erweiterung der Handlungskompetenz?

sehr zufrieden	eher zufrieden	teils teils	eher unzufrieden	sehr unzufrieden	kann ich nicht sagen
7 -----	8 -----	3 -----	0 -----	0 -----	0

- Der Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung finde ich für das Thema sehr gut + wichtig
- Eher zufrieden; dies liegt aber mehr an meiner berufl. Situation; die mir z.T. Umsetzungsmöglichkeit nicht oder erschwert zuließ. Für mich als Lehrerin habe ich methodisch-didaktisch sehr viel profitieren können; ebenfalls hat mich die Haltung des Leitungsteams sehr beeindruckt + immer wieder zu Auseinandersetzungen im berufl. Alltag angeregt + bestärkt
- Noch eher zuwenig Umsetzungsmöglichkeiten
- Durch die Erweiterung fand ein Jobwechsel statt
- Ich habe die vielen, ganz konkreten Übungsgelegenheiten sehr geschätzt!
- Ich habe sehr geschätzt, immer wieder in Rollenspielen fokussiert einzelne Kompetenzen üben zu können
- Sehr zufrieden, soweit ich das praktisch bereits erproben konnte
- Es ist mir bewusst, dass sich hier noch Möglichkeiten ergeben, an denen ich gerne weiterarbeite

2. War die Zahl von 6 Teamerinnen und Teamern deiner Meinung nach

0 zu wenig **7** gerade richtig **9** zu viel

- Ich finde, es geht nicht um die Diskussion der Anzahl, sondern wie die Wechsel sind; es sollte meiner Meinung nach, immer eine TeamerIn da sein, welche/r am letzten Seminar war
- Der Wechsel hat immer wieder einen Neueinstieg gebracht. Das war eher schwierig
- Mir hat es sehr gut gefallen, verschiedene Personen in dieser Funktion zu erleben.
- Fokusmäßig gut ausgewogen
- Schön wäre aber auch eine konstante Begleitung
- Nebst fester Ansprechperson finde ich es sehr wichtig andere Fachleute hinzuzuziehen
- Vier hätten gereicht, wenn möglich noch zwei aus der CH, um die CH-Kultur zu vertreten
- Ich habe die Vielfalt geschätzt
- Die 6 Teamerinnen kennen zu lernen, in ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten, war einerseits bereichernd, mir fehlte dennoch manchmal der tragende Bogen
- ?
- Der Gruppenprozess konnte zu wenig im Auge behalten werden
- Es war wie eine zusätzliche Anforderung - weniger wäre vermutlich mehr - nur welche wünschte ich mir denn?
- Mit manchen arbeit man schließlich lieber, mit anderen weniger gerne
- Mitarbeiterinnen des Instituts waren ausreichend gewesen

3. War die Form des Wechsels der Teamerinnen und Teamer deiner Meinung nach

10 angemessen **6** nicht angemessen?

- z. T. viel Aufwand (personenabhängig)
- Zeit verging, bis sich jeweils die „Neuen“ bekannt gemacht hatten → gegenseitig

- Hatte das Gefühl, Sie waren jeweils selber gut informiert über das Vergangene + die Wünsche + Kritik der Gruppe
- Angemessen, jedoch nicht dort, wo Fragen ungeklärt blieben + der Teamer, die Teamerin in der nächsten Sequenz nicht mehr mit dabei waren
- Ich merkte aber schon wer sehr gut zusammenarbeitete. Es gab Unterschiede
- Ständiger Wechsel Personal wie auch von den Häusern ist zuviel
- Die Übergänge haben gut geklappt, die neuen Teamerinnen waren jeweils gut informiert
- War gut organisiert
- es war nicht immer jemand vom letzten Kurs dabei
- genügend, wenn 6 sich die Aufgabe teilen
- angemessen der hohen Anzahl gut

4. Hältst du es für notwendig, dass

10 die Gruppe eine dauerhafte Ansprechperson im Team hat, oder
6 lassen sich alle anstehenden Fragen mit den wechselnden Teamer/innen klären?

- Dies finde ich eine gute Idee; Ich hatte dies auch schon in einem anderen Kurs + habe dies gut erlebt. Die Gruppe konnte allerdings die Referenten selber wählen + auch wählen, wer die Ansprechperson war
- Wenn die Gruppe der TeamerInnen so gut zusammenarbeitet, wie ich es erlebt habe, sehe ich keine Probleme
- Eine Begleitperson für die gesamte Ausbildung wäre evtl. sinnvoller
- Ich fände es wichtig, dass die Ausbildung an 1 oder 2 Personen festgemacht ist, die nicht immer anwesend sein müssten - Wechsel ist auch gut - aber so eine Art personifizierte Verantwortlichkeit repräsentieren / Bezugspersonen sind
- Weder noch; bei weniger Stellt sich die Frage nicht in dieser Form
- Ich kann meine Problemstellung nur lösen, wenn ich die Lösung für mich finde

5. Fragen zur zeitlichen Gestaltung

a. War der Zeitrahmen von eineinhalb Jahren für den ganzen Kurs

18 angemessen **0** nicht angemessen?

- Angemessen, obwohl zum Teil weit auseinander (näher zusammen wäre es für mich schwieriger zu planen gewesen)
- Die Pausen geben Luft für die Literatur
- (kl. Teil Literatur) und Skripte können so besser verarbeitet werden
- Hätte auch in 1 Jahr sein können –dichter
- Die zeitliche Belastung war so gut verteilt
- Angemessen; habe diesbezüglich meine Meinung geändert
- Angemessen, unter der Bedingung, dass der zweite Teil besucht wird und der erste Teil als Einstieg dient. Nicht unter der Folgerung, sich danach als Sexualpädagogin oder -beraterin zu bestätigen
- Gerade die Länge der Weiterbildung macht sie so attraktiv... Ich kann auf dem Weg bleiben

b. War die Anzahl von 6 Seminarblöcken (4 einfache + 2 doppelte)

17 angemessen **1** nicht angemessen?

- Die beiden doppelten Blocks waren sehr intensiv
- Auch den Thematiken entsprechend
- Lieber 8 Seminarblöcke
- Die längeren Blöcke waren zwar anstrengend, ließen aber eine Vertiefung zu, ich konnte mich gut auf das Thema und die Gruppe einlassen

c. War die Einplanung von zwei langen Seminarblöcken mit 5 Tagen Dauer

16 angemessen **1** nicht angemessen?

- Ich fand die 5 Tage-Blöcke zwar anstrengend aber auch ergiebiger
- v. a. weil es sich um biografische Sequenzen handelte
- Intensive Zeit; doch für die Themen sehr passend ausgewählt
- Mit guten Ruhezeiten
- Die Wahl der Häuser muss sorgfältig geplant sein. Es darf nichts die HSA sein
- Lieber kürzer höchstens 4 Tage
- Waren sehr intensiv!
- Fand ich gut; die Seminare an der HSA hingegen fand ich räumlich eher mühsam und unpassend
- Angemessen, wobei Mo - Fr für mich besser wäre

d. Ist die zeitliche Lage dieser beiden langen Blöcke als 2. und 5. Block

18 angemessen **0** nicht angemessen?

- Gut für Gruppenfindung: 1 eher anfangs; 1 am Schluss haben sehr zum Thema gepasst
- Kann gut damit umgehen
- Verdaubar!
- Zu große zeitliche Distanz zwischen 2 + 5

e. Sollen die Seminarblöcke bevorzugt

6 unter der Woche oder
13 an den Wochenenden stattfinden?

- Nur WE fand ich nicht so gut. Eine Mischung davon fände ich besser

- Für mich war die Mischung gut so: Es wäre schwierig für mich, nebst der Arbeit die WB Tage unter der Woche zu planen. Doch die 2 langen Blocks sind so gut planbar gewesen
- Unter der Woche würde verhindern, dass ich 12 Tage am Stück einen Lebensrhythmus aufgedrängt bekomme
- Diese Mischform fand ich gut!
- An den Wochenenden, lässt sich so besser mit der Arbeit vereinbaren, die Organisation der Kinderbetreuung ist ebenfalls einfacher
- Für berufsbegleitende Absolventen wichtig
- An den Wochenenden, ist zwar anstrengend, macht aber eine Teilnahme als Familien- und Berufsfrau überhaupt erst möglich

6. Wie bewertest du die Durchmischung der Kursgruppe (Professionen, Ausbildungshintergrund/-stand, etc.)?

sehr eher teils eher nicht
 förderlich förderlich teils förderlich hinderlich

8 ----- 8 ----- 2 ----- 0 ----- 0

- Ich wurde so auch mit anderen Blickwinkeln konfrontiert. Ich hatte auch die Chance, mich in Neuem auszuprobieren + neue Seiten an mir zu entdecken
- Ich habe die unterschiedlichen Hintergründe + Berufsgruppen + Persönlichkeiten als bereichern erlebt
- Super
- Dürfte auch breiter sein; Ideal wäre auch 1/2 Frauen / 1/2 Männer
- Zu große Niveau- und Wissensunterschiede
- Der Hintergrund / Voraussetzung war sehr heterogen, Individualisierung der Angebote war hilfreich
- Fand ich toll und befruchtend
- Wertvolle ergänzende Informationen aus den versch. Berufsfeldern zu den offiziellen Infos- auch im Austausch in den Kleingruppen sehr zum Tragen gekommen

- Wobei wohl Sexualpädagogik + -beratung mehr zum Zug kam als die Behindertensexualität. Der berufl. Bezug war für mich stets vorhanden. SozialpädagogInnen hatten es da häufig schwerer

7. Wirst du den Kurs weiter empfehlen?

Ja eher Ja teils, teils eher Nein Nein

14 ----- 3 ----- 0 ----- 0 ----- 0

- Hab ich sehr gemacht. Meine neue Kollegin wird jetzt den Aufbaukurs besuchen

8. Gibt es Änderungen, die aus deiner Sicht ganz wichtig wären? Welche?

- Die schriftliche Arbeit weiß ich nicht, ob die angemessen ist oder nicht. Es waren vorgängig keine Bewertungskriterien bekannt, was bei mir Unsicherheit auslöste.
- Das Feedbackgespräch ganz am Schluss kommt spät. Eine Art Zwischenfeedback als Bezug zum Abschlussgespräch wäre wünschenswert
- Art der Kursarbeit; Ist es der richtige Zeitpunkt, um eine solche Arbeit zu machen?
- Ev. Kriterien zur schriftlichen Arbeit transparent machen
- Keine Idee
- Die Auswertungskriterien der Abschlussarbeit sollten vorgängig bekannt sein. Mit dem Feedback „bestanden / nicht bestanden wird unsorgfältig + unprofessionell umgegangen (z.B. ☹ Benachrichtigung + Abschlusswochenende steht bevor).
- Keine Seminare an der HSA
- Bessere Begleitung in der Arbeitsdokumentation; Beurteilungspunkte sollten vorher transparent sein und es sollte klar sein, wer als Drittleser liest. Keine Infos von andern Studierenden! Über Doku
- Begleitung der Arbeitsdokumentation; Zeitpunkt der Rückmeldungen zur Arbeit zu spät – mehr Zeit (Weihnachtszeit!) Feedback zur Person nicht erst ganz zum Schluss
- Die Arbeitsdokumentation hatte ein zu großes Gewicht, ich konnte bei Kolleginnen die einen Teil wiederholen mussten, eine große Verunsicherung wahrnehmen, sie hätten wohl mehr Begleitung gebraucht. Ich könnte mir auch eine Konkrete Hilfestellung in der Konkreten eigenen Arbeitszeit vorstellen (Transfer ...) z.B. in Form einer Einzelberatung
- Mehr Feedbacks von der Leitung zwischendurch, vor allem nicht erst am Schluss

- Die ganze Sache mit der Hausarbeit betr. Inhalt, Kriterien und Art des Feedbacks, auch wer beurteilt ; große Teamleitung mit dermaßen unterschiedliche Qualifikationen
- Abschlussarbeit in dieser Form + mit diesen Schwerpunkten überdenken. Begleitpersonen - Job definieren, einheitlicheres Bewertungsraster, das bereits vor Abgabe der Arbeit einsehbar ist.
- Räumlicher Wechsel von der HSA zur HSL → die Räume der HSA sind zum Schreien!

9. Welche Empfehlungen machst du uns bzgl. Organisation?

- Die Wahl der Kurshäuser ist für mich wichtig (Stimmung, Klima, Ruhe, Umgebung etc)
- HSA Räumlichkeiten waren nicht so geeignet für diesen Kurs
- Bin zufrieden; bin gewohnt, in gewissen Lebenssituationen zum Teil Fremdbestimmung zu akzeptieren
- Klare Regelung bei Verlängerungsangebot → bis wann ist Nachtrag möglich ? Wenn Nachtrag sollten die Punkte schriftlich vorliegen
- Nicht an der HSA durchführen Stella Matutina war dagegen außerordentlich gut
- Die Schulungsräume der HSA eignen sich nicht
- Anmeldung für Aufbaukurs erst nach letztem Block mit Praxisreflexion + Feedback bzw. Vertrag ohne 10 Tage Frist bzw. alles etwas transparenter
- War in Ordnung. Evt. Weniger Feedback-Bogen, klar dass bei Pilotkurs notwendig
- Das Weiterleiten von Dispositionen und anderen Infos muss zeitlich richtig erfolgen!! Reorganisation der schriftlichen Arbeit auch in Bezug auf Zeitfaktor (Weih. / Neujahr → Korrekturzeit zu kurz); Einhalten der fixen Termine gilt für alle!
- Die schriftliche Arbeit war schlecht terminiert mindestens zum Teil ... Wie ernst werden da Erwachsene genommen? Es muss klar sein, was qualifiziert wird! = Raster im Voraus ich wünsche, dass Lernpsychologische Erkenntnisse einbezogen werden – gerade von Hochschulen. Hochschulen sollen nicht der Profilierungssucht unterlegen!

10. Welche Werbemaßnahmen würdest du uns empfehlen?

- Unbedingt aufzeigen, dass es diese Weiterbildung gibt + wie sie eingebettet ist (habe mehr über ISP Uster gelesen in Presse); ev. Tagesveranstaltungen zum Thema Sexualität anbieten

- Die beste Werbung sind die mit Kompetenz ausgestatteten Studienabgänger
- z.B. Hebammenzeitschrift; evtl. Artikel über AB in Fachzeitschriften
- Gesundheitsberufe wären bestimmt ein offener Markt, die Klärung des Abschlusses (Titel...) Einbindung in andere FoBi würden die Attraktivität erhöhen
- Schweiz. Hebammenzeitung
- Super Dozenten; Extrem gut vorbereitet + sehr motiviert
- Herausgabe eines Buches mit Arbeiten ...; Zertifikatsübergabe in der Presse. Empfehlung von Absolventen bei Anfragen → Kurt Äschbacher auffordern, er soll z.B. zur Sex. im Alter eine Sendung machen!

Möchtest du uns sonst noch etwas mitteilen?

- Die formale Begleitung der Abschlussarbeit war für mich unbefriedigend und anstrengend. Eine Rückmeldung am Telefon müsste mit schriftlichen Kommentar ergänzt sein. Die WB war für mich die richtige Unterstützung für mein Arbeitsgebiet. Ich habe sehr profitiert, vielen Dank
- Danke für den Zuwachs an Wissen, handwerklich, methodisch-didaktischem Rüstzeug
- Eine rundum ausgezeichnete Ausbildung: nochmals herzlichen Dank allen Teamerinnen + Teamern + Euch Organisatorinnen von der HSA!
- Grazie a tutti!
- Ich danke allen ganz herzlich! Ich bin durch die Inhalte; die Leitungspersonen und Kolleginnen gestärkt worden, gehe voller Motivation in den 2. Teil, bin gespannt wie es methodisch gelingt, mit den drei Teilbereichen zu individualisieren und wieder zusammen zu führen
- Ich schätze den hohen Einsatz der Teamerinnen. Insbesondere den Einsatz, um uns vom Gesamtteam. Einzelrückmeldung geben zu können
- Siehe Brief. Ich hätte gerne etwas schriftliches bezgl. Meiner Abschlussarbeit
- Zu Punkt 8: Wissenschaftlichkeit und ihre Anforderungen im Zusammenhang mit diesem Grundkurs überprüfen
- Kompliment zum Pilotkurs! Es war/ist echt gut!

Auswertung der Fragebögen der Teilnehmenden des Grundmoduls und des Update-Seminars zum Aufbaumodul

Allen Teilnehmenden des Grundmoduls des NDK „Sexualität in Pädagogik und Beratung“ (im folgenden „GM“ abgekürzt) und des Seminarangebots der Gruppe der „QuereinsteigerInnen“ (im folgenden „QE“ abgekürzt) wurde der Fragebogen zur Hand gegeben. Zur Auswertung lagen 29 ausgefüllte Fragebögen vor, davon 18 von Teilnehmenden des NDK-Grundmoduls und 11 von den „QuereinsteigerInnen“.

Die Fragebögen sind unterschiedlich sorgfältig ausgefüllt worden. Einige haben Fragefelder bei der Beantwortung ausgelassen. Nicht immer ist den schriftlichen Vorgaben zum Ausfüllen gefolgt worden; z.B. haben sich einige bei Frage 1 zum angestrebten Qualifizierungsfeld nicht für ein Handlungsfeld entschieden, sondern mehrere gewählt; andere haben trotz ihrer Präferenzentscheidung für ein Handlungsfeld im folgenden auch die Fragen zu anderen Handlungsfeldern als dem von ihnen präferierten beantwortet.

zu Frage 1: Arbeitsfeld, für das du eine weitere Qualifizierung anstrebst

Nicht alle Befragten haben ein eindeutig nur auf ein Handlungsfeld bezogenes Qualifizierungsinteresse. Es gibt acht Personen, die ihre Kompetenzen zukünftig augenscheinlich handlungsfeldgemischt entfalten wollen, womöglich auch mit dem Interesse, in anderen Handlungsfeldern als dem angestammten aktiv(er) zu werden. Zwei nannten Prioritätenreihenfolgen, zweimal wurde eine (ganz) neue Qualifizierungsrubrik („Ausbildung von LehrerInnen und SozialpädagogInnen“; „Arbeit mit MultiplikatorInnen“) empfohlen.

Für die „harte“ Planung der Aufbaukursdifferenzierung ergibt sich so die Schwierigkeit, die Präferenzen *einzuschätzen*. In der gebotenen Vorsicht wird das im Folgenden versucht. Die Herleitung der Einschätzung kann aus der im Anhang dokumentierten Feinauswertung nachvollzogen werden.

Arbeitsfeld „Sexualberatung von erwachsenen Einzelnen und Paaren“

Für dieses Arbeitsfeld ergaben sich 6 eindeutige Präferenzen (3 GM/3 QE).

Dazu kommen noch mögliche andere InteressentInnen, die Parallelpräferenzen nannten.

Nach vorsichtiger Interpretation ergeben sich auf Grund der Befragung also ca. 9 Personen, die diese Arbeitsfeldqualifikation durch die Teilnahme an einem entsprechenden Aufbaukursangebot anstreben

Arbeitsfeld „Sexualpädagogische Gruppenarbeit mit Kindern (Kindergarten/Hort)“

Hier gab es keine Nennung in beiden Befragtengruppen - noch nicht einmal am Rand.

Sicherlich sollte also eine Spezialqualifizierung in diesem Arbeitsfeld nicht angeboten werden.

Arbeitsfeld „Sexualpädagogische Gruppenarbeit mit Jugendlichen“

Für dieses Arbeitsfeld ergaben sich 3 eindeutige Präferenzen (1 GM/2 QE).

Dazu kommt noch eine Interessentin mit einer Parallelpräferenz.

Die InteressentInnen an einer Spezialqualifizierung in diesem Arbeitsfeld sind laut Fragebogenerklärungen zu wenige, als dass ein entsprechendes Angebot (ausschließlich) empfohlen werden könnte.

Arbeitsfeld „Schulische Sexualerziehung für Kinder und Jugendliche“

Für dieses Arbeitsfeld ergaben sich 2 eindeutige Präferenzen (1 GM/1 QE)

Dazu noch drei Parallelpräferenzen und zwei 2. und 3. Prioritäten. Auch hier gilt also:

Die InteressentInnen an einer Spezialqualifizierung in diesem Arbeitsfeld

sind laut Fragebogenerklärung zu wenige, als dass ein entsprechendes Angebot (ausschließlich) empfohlen werden könnte.

Arbeitsfeld „Sexualpädagogik im Rahmen der Berufsausbildung von Hebammen, KrankenpflegerInnen u.ä.“

Für dieses Arbeitsfeld ergaben sich 5 eindeutige Präferenzen (alle von GM-TN) und 1 fast eindeutige Präferenz eines/einer QE-TN (ihre/seine zweite Nennung a) „Sexualberatung von erwachsenen Einzelnen und Paaren“ war in Klammern gesetzt).

Dazu kommen noch drei Parallelpräferenzen und drei Zweitprioritäten. Nach vorsichtiger Interpretation ergeben sich auf Grund der Befragung also ca. 7 Personen, die diese Arbeitsfeldqualifikation durch die Teilnahme an einem entsprechenden Aufbaukursangebot anstreben

Arbeitsfeld „Sexualpädagogische Angebote für behinderte Menschen“

Für dieses Arbeitsfeld ergaben sich 6 eindeutige Voten - 4 eindeutige Präferenzen von GM-TN und eine 1. Priorität eines/einer GM-TN wie die „Haupt“präferenz eines/einer QE-TN .

Nach vorsichtiger Interpretation ergeben sich auf Grund der Befragung also ca. 6 Personen, die diese Arbeitsfeldqualifikation durch die Teilnahme an einem entsprechenden Aufbaukursangebot anstreben

Werden diese Befragungsergebnisse zum Maßstab genommen, müssten jedenfalls zu den Arbeitsfeldern

- Sexualberatung von erwachsenen Einzelnen und Paaren
- Sexualpädagogik im Rahmen der Berufsausbildung von Hebammen, KrankenpflegerInnen u.ä.
- Sexualpädagogische Angebote für behinderte Menschen

eine Qualifizierungsaufbaugruppe angeboten werden.

Nach der Befragung wäre ein „Zurück“ hinter die Befragung und das Neuangebot bzw. die Neumischung von Gruppen kontraproduktiv. Die drei vorgenannten Gruppen sind zudem nicht mehr sinnvoll von ihrem Focus weg- und/oder anderen Handlungsfeldern „zuzuordnen“.

Prinzipiell ergibt sich aus der Befragung noch die Möglichkeit, eine vierte - arbeitsfelddisparate - Gruppe

➤ Sexualpädagogische schulische & außerschulische Jugendarbeit

anzubieten. Geschähe das nicht, müsste womöglich auf die Teilnahme von 5 InteressentInnen verzichtet werden, wenn diese sich nicht noch für die anderen angebotenen Handlungsfelder entscheiden, was nicht sehr wahrscheinlich ist.

Die Auflösung der - sowieso schon disparaten - Gruppe und die Zuschiebung der Jugendarbeitsbereiche an den Rand anderer Angebote wäre nur eine schiefe Scheinlösung.

Immerhin ist - wieder in Folge der Befragungsergebnisse - entschieden, dass drei Qualifizierungsstränge anzubieten sind; das Angebot von nur zwei Themengruppen kann nicht mehr in Erwägung gezogen werden.

Zu Frage 2: Schwerpunkte dessen, was du gerne lernen möchtest

Die Auszählung und Zusammenfassung der Angaben zu Frage 2 (++ sehr wichtig + mittelmäßig wichtig 0 unwichtig) ergeben folgendes Bild (in Klammern zuerst die Zahl der GM-Nennungen, dann die der QE) :

Erweiterung des Fachwissens	22 (14/8) ++	7 (4/3) +	
Training in Gruppenleitung	10 (8/2) ++	10 (6/4) +	6 (3/3) 0
Training im Sprechen über Sexualität	14 (10/4) ++	9 (5/4) +	4 (2/2) 0
Erweiterung des methodischen Repertoires	26 (16/10) ++	2 (2/0) +	
Vertiefte Selbsterfahrung/Selbstreflexion	7 (5/2) ++	9 (6/3) +	10 (6/4) 0
Körperbezogene Selbsterfahrung	8 (4/4) ++	10 (6/4) +	6 (4/2) 0

Unter der Rubrik „Eigene Ideen“ wurden von GM-Teilnehmenden genannt:

- Lust, Erotik/ Sexualität & Beziehung/ Umgang mit Werten, Normen, Orientierungen - vor allem im Zusammenhang anderer Kulturen
- Konzepte gelungener Sexualerziehung & Sexualentwicklung diskutieren
- Praxisreflexion über Lerngruppen
- Training im Beratungssetting
- Konzeptualisierung sexualpädagogischer Fragestellungen für Heime/Jugendeinrichtungen/ Behinderteneinrichtungen
- Männerarbeit, -rollen, -geschichten

In derselben Rubrik notierten Teilnehmende der QE-Gruppe:

- Selbsterfahrung als „Hausaufgabe“
- Fachwissen Kontrazeption im Hinblick auf die Zukunft
- Migration & Familienplanung

Deutlich wird jedenfalls der Wunsch nach Erhöhung der Fachkompetenz in den sehr weiten Bereichen „Wissen“ und „Methodik“ und die tendenzielle Ablehnung von vertiefter Selbsterfahrung.

Trainings werden gewünscht, wohl eingeschränkt durch den Verdacht, dass eventuell hier gedoppelt wird, was sie in ihrem Tätigkeitsverlauf schon gemacht haben oder was sie sowieso ab und zu innerhalb ihrer Beschäftigungsverhältnisse oder anderer Fachzusammenhänge tun.

Da u.a. die Motive der Nennungen unbekannt bleiben, muss die Angebotsgestaltung der Aufbauseminare von uns verantwortet werden. Eine deutliche Zuwiderhandlung gegen das Votum der Qualifizierungsinteressierten würde jedoch zweifellos Widerstand provozieren.

Zu Frage 3: Welche der nachfolgenden Inhalte sind dir im Rahmen der angestrebten Qualifizierung (wie) wichtig? Welche Inhalte fehlen dir?

Im Folgenden sind die gezählten Nennungen in das Fragebogenformular eingegeben. Die „eher stark gewollten“ Detailthemen sind fett gedruckt. Die bei 3.2. aufgelisteten „Ausgewählte Themen der Jugendsexualität“ sind meistens alle gleich als „sehr wichtig“ - oder mit geringen Abweichungen zu „mittelmäßig wichtig“ - eingeschätzt worden, so dass hier eine detaillierte Auswertung unterbleiben kann.

3.1 Sexualberatung und Familienplanung

	sehr wichtig	mittelmäßig wichtig	unwichtig
„Sexualität“ als Thema in der Paarberatung	8 (4/4)	3 (2/1)	
Sexualitätsbezogene Gesprächsführung in Einzel- und Paarberatung	7 (4/3)	3 (2/1)	
Veränderung von Lebens- und Familienplanung für Frauen und Männer aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen	7 (4/3)	3 (1/2)	
Kommunikationshemmnisse und deren geschlechtsbezogene Ausprägungen	6 (4/2)	5 (2/3)	
Elternwerden, Alleinerziehen und Sexualität	4 (1/3)	5 (4/1)	1 (0/1)
Schwangerschaftskonflikt und Kinderwunsch	6 (3/3)	2 (2/0)	1(0/1)
Ungewollte Kinderlosigkeit	3 (1/2)	3 (2/1)	1 (0/1)
Verhütung von ungewollter Schwangerschaft	5 (2/3)	2 (2/0)	1 (0/1)
Geschlechtskrankheiten	3 (1/2)	4 (3/1)	2 (0/2)
HIV/AIDS	1 (1/0)	5 (3/2)	2 (0/2)
Medizin und Technik; Pränataldiagnostik	4 (1/3)	4 (3/1)	1 (0/1)
Homo- bzw. bisexuelles Coming out (in der heterosexuellen Paarbeziehung)	4 (2/2)	4 (2/2)	
Sexuelle Gewalt	7 (4/3)	2 (1/1)	
Sexuelle Lustlosigkeit	8 (5/3)	2 (0/2)	
Sexuelle Phantasien	5 (2/3)	4 (2/2)	
Paraphilien	5 (3/2)	3 (1/2)	
Sexualität und Älterwerden	7 (3/4)	1 (1/0)	
Sexuelle Funktionsstörungen (inkl. Abgrenzung der Beratung von Therapie)	9 (4/5)		
Öffentlichkeitsarbeit (Werbung, Selbstdarstellung)	6 (2/4)	2 (1/1)	1 (1/0)

Sinnlichkeit und Beratung	8 (4/4)	2 (1/1)	
[eigene Ideen]: - Sexualität & Medikamente			

3.2 Schulische und außerschulische sexualpädagogische Kinder- und Jugendarbeit

	sehr wichtig	mittelmäßig wichtig	unwichtig
Kindliche Sexualität: Mädchen und Jungen	3 (1/2)	3 (2/1)	
Jugendsexualitäten	6 (1/5)	2 (2/0)	
<u>Ausgewählte Themen der Jugendsexualität:</u>			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verhütung von ungewollten Schwangerschaften ▪ Geschlechtskrankheiten ▪ Das sog. erste Mal ▪ Kontaktaufnahme, Beziehung, Beziehungskonflikte ▪ Körper- und Sexualaufklärung ▪ Frauen- und Männerbilder/Weiblichkeits- u. Männlichkeitsvorstellungen ▪ Sexuelle Orientierungen und Coming out ▪ Teenagerschwangerschaften/ Schwangerschaftsabbruch ▪ HIV/AIDS 			
Geschlechtsbewusste Pädagogik: Veränderungen im Geschlechterverhältnis, Sinnhaftigkeit von geschlechtsbezogenen Angeboten	8 (3/5)	1 (1/0)	
Sexualität und Medien in Öffentlichkeit und Erziehungsinstitutionen	6 (3/3)	2 (1/1)	
Programmgestaltung sexualpädagogischer Angebote	5 (2/3)	2 (1/1)	1 (1/0)

(auch: Projektplanung). Erarbeitung, Durchführung und Nachbereitung/Analyse eines sexualpädagogischen Projekts im eigenen Handlungsfeld			
Situative Sexualpädagogik	3 (2/1)	3 (0/3)	1 (1/0)
Ressourcenmanagement, Teamkooperation und -führung	2 (1/1)	3 (2/1)	2 (1/1)
Umgang mit Widerständen durch Rollenträger in den pädagogischen Organisationen und durch die Zielgruppe	4 (2/2)	1 (0/1)	2 (1/1)
Die Rolle sexualpädagogisch Tätiger in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit: Motivationsfaktoren, Belastungsfaktoren, Fallstricke und Belastungsgrenzen/ Burnout	4 (2/2)	2 (1/1)	2 (1/1)
Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung für LehrerInnen bzw. Externe	4 (2/2)	4 (2/2)	
Prävention (Geschlechtskrankheiten, sexuelle Gewalt)	5 (3/2)	3 (1/2)	
Elternarbeit	5 (3/2)	2 (1/1)	1 (0/1)
Vernetzung mit anderen Handlungsträgern und Transparenz der Außendarstellung		6 (3/3)	
Sinnlichkeit in der Sexualpädagogik	6 (3/3)	3 (1/2)	
[eigene Ideen]: - Kommunikationshemmnisse Jugendlicher, Umgang mit Jux - Sexuelle Gewalt - Sexualpädagogik mit Migrantent- jugendlichen - Lehrerfortbildung, -zusammen- arbeit - Jugendliche mit Lernstörungen			

3.3 Sexualpädagogische Arbeit mit Erwachsenen im Rahmen der Berufsausbildung von Hebammen, Krankenpflegern u.ä.

	sehr wichtig	mittelmäßig wichtig	unwichtig
Analyse der Tätigkeitsfelder der Auszubildenden und Entwicklung eines spezifischen sexualpädagogischen Lernzielkataloges	7 (4/3)	3 (2/1)	
Sexualität im Spannungsfeld von Lust, (fehlender) Fruchtbarkeit, Gesundheit, Hygiene und Prävention	8 (4/4)	1 (1/0)	
Reflexion der Notwendigkeiten und Begrenzungen sexualitätsbezogenen biografischen Arbeitens mit Auszubildenden	5 (3/2)	4 (2/2)	
Didaktik sexualpädagogischen Lehrens in der Erwachsenenbildung	8 (4/4)		
Gütekriterien sexualitätsbezogenen Handelns in den Arbeitsfeldern (Haltung, Ethik, Umgang mit Tabus)	9 (5/4)		
Motivierung zu professionellem sexualitätsbezogenem Handeln und Umgang mit Widerständen	9 (5/4)		
Fachdiskurse über neue medizinisch-technische Entwicklungen in ihrer Wirkung auf Sexualität (z.B. PID, Pränataldiagnostik)	6 (2/4)	2 (2/0)	2 (2/0)
Professionelle Ansprüche und persönliche Grenzen in der Berufsrolle (Auszubildende und LehrerInnen)	8 (5/3)	1 (0/1)	
[eigene Ideen]: <ul style="list-style-type: none"> - Sexualpädagogik als Gesundheitsförderung - Krankheit & Sexualität (z.B. Körperbildveränderung) - Sexualität & chronische Krankheiten - Behinderung, psychische Krankheiten 			

<ul style="list-style-type: none"> - Alte Menschen im Heim - Gesundheitsförderung & Frauen - Umgang mit Menschen mit sexuellen Störungen (in Abgrenzung zur Therapie) 			
--	--	--	--

3.4 Sexualpädagogische Angebote für behinderte Menschen

Profilbesonderheiten „behinderter Sexualität“; Behinderungsgrade und Konsequenzen für sexualitätsbezogenes Handeln	5 (3/2)	2 (2/0)	
Körperbehinderung & Sexualität	4 (2/2)	2 (2/0)	
Geistige Behinderung & Sexualität	7 (5/2)		
Sexualitätsbezogene Begleitung bei Schwerstmehrfachbehinderten	2 (0/2)	3 (3/0)	
Sexualitätsbegleitung zwischen Prävention/ Schutz und Persönlichkeitsstärkung/ Förderung	6 (4/2)		
Körper- und Sexualaufklärung für Menschen mit Behinderung (inkl. Hygieneerziehung, Verhütungsmittelaufklärung, Sterilisation, HIV/AIDS-Prävention)	5 (3/2)	1 (1/0)	
Beziehungsaufnahme und -gestaltung, unterstützte Partnerschaften	6 (4/2)		
Kinderwunsch, Verhütung ungewollter Schwangerschaft und Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung	4 (2/2)	2 (2/0)	
Sexualpädagogische Kommunikation und Interaktion zwischen sprachlicher und körperlicher Kommunikation	6 (4/2)	1 (1/0)	
Aufgaben und Methoden zur Sinnes- und Körperwahrnehmung	5 (3/2)		1 (1/0)

Sexualassistenz	8 (6/2)	1 (1/0)	1 (1/0)
Berufsrolle, soziale Rolle der BetreuerInnen/ BegleiterInnen und professionelle sexualitätsbezogene Anforderungen - Nähe und Distanz im Verhältnis BetreuerIn - BetreuteR	7 (5/2)		1 (0/1)
Umgang mit gelebter Sexualität im institutionellen Kontext	6 (4/2)	1 (1/0)	
Elternarbeit zum Thema Sexualität & Beziehungsgestaltung	6 (4/2)	2 (2/0)	
Rechtliche Aspekte in der sexualitätsbezogenen Behindertenhilfe	4 (2/2)	4 (4/0)	
[eigene Ideen]: - Themen der Jugendsexualität - Fachleuteausbildung im Behinderungsbereich			

Unter „**Sonstige Bemerkungen**“ gab es schließlich Anmerkungen von drei Personen:

- * Kurshäuser statt HSA-Räume
- * Fragebogen ist verwirrend; Festlegung auf ein Gebiet in Frageblock 1 ist zu einschränkend
- * Schriftliche Materialien, Dokumentation der FB für den Alltagsrückgriff

Zusammenschau der Einzelrückmeldungen der Evaluationsbögen zu den Einzelseminaren - geordnet nach den Fragen

1. Wie sind Sie mit dem Kurs insgesamt zufrieden?

Welchen Gewinn hat Ihnen der Besuch dieses Kurses vor allem gebracht (beruflich, persönlich, Kontakte usw.)?

- Reflexion, Austausch, Aneignung von Fachwissen (1)
- Kompetenz, guter Einstieg, gute Stimmung (1)
- Anregung, Bereicherung (1)
- Guter Einstieg, an- und aufregend (1)
- Tolle Leitung und Gruppe, lustvoller Einstieg ins schwierige Thema (1)
- Persönliche Standortbestimmung, methodische Inputs (1)
- Neue Inputs, Reflexion pers. und berufl. Situation, Bereicherung, Auseinandersetzung (1)
- Berufliche Austauschmöglichkeiten und Anregungen, gute Kontakte zu TN und Leitung (1)
- Anwendbares Wissen (1)
- Persönlich am meisten mitgenommen (1)
- Einstieg, Sensibilisierung, Lernfreude, Ideen für die Praxis (1)
- Nicht nur beruflicher Zuwachs (1)
- Viele wertvolle Hinweise, Auseinandersetzungen in der Gruppe offen, klar, professionell (1)
- Praxisbezogenes Arbeiten, bereichernde Kontakte, Vernetzung, Bewusstsein (1)
- Lust, Sinnliches, Freude, Fachwissen, Anregungen (1)
- Bereichernder Kontakt, neue Impulse, Fachwissen (1)
- Interessant, vielversprechend, didaktisch gut (1)
- Viel Input und Querinput von anderen TN (1)

- Persönliche Auseinandersetzung als Grundlage für meine Arbeit erkannt (2)
- In jeder Hinsicht (beruflich, persönliche Kontakte. Vertiefung ist nötig. Neugier nach mehr geweckt (2)
- guter fachlicher Überblick (2)
- sorgfältiger Umgang mit Biografie (2)
- Verbindung Theorie und eigene Geschichte, Horizonterweiterung (2)
- Auseinandersetzung mit persönlichen Prägungen, Austausch, viel Gewinn in allen Bereichen, gute Medienhinweise (2)
- beruflich, persönlich, Kontakte, Medientipps, Praxismaterial, Fachgebietsaustausch (2)
- konkretes Wissen psycho-sexuelle Entwicklung, persönliche Entwicklung beeinflusst die Optik(2)
- mir einen Schritt nähergekommen, Transfer aufgezeigt (2)
- Praxisbezogenheit (2)
- neue Sichtweisen, Bereicherung persönlich und beruflich (2)
- Mir wird immer wieder klarer, wie ich Sexualpädagogik in die Institution reintragen kann. Mein Selbstbewusstsein wird allgemein gestärkt (2)

Faszinierende Modelle zum lernen, wie Sexualpädagogik umgesetzt und vermittelt werden kann, persönliche Bereicherung, Klarheit in der Auseinandersetzung mit eigener Sexualität (2)

Wissensvermittlung, Bewusstseinerweiterung, direkte Praxisumsetzung, Austausch, Gedankenanstöße (2)

Erlebten Umgang mit dem Thema. Mehr Klarheit über eigenes Gefühl für Sorgfalt (2)

Neue Impulse, fundierte Auseinandersetzung und Inputs (2)

differenzierte Auseinandersetzung mit fachlichen Aspekten, genügend

Reflexionsmöglichkeiten der eigenen Sexualität, Verknüpfung Theorie und Praxis (2)

Vertiefung der fachlichen Fragen, AG-Qualität gut (2)

Kompetenzerweiterung, Fachwissen, Vernetzung

Methodisches Ausprobieren (3)

Austausch, Methoden, pers. Reflexion – zweimal (3)

Methodik und didaktische Impulse (3)

berufliches und persönliches Lernen auf vielen Ebenen – dreimal (3)

Sachwissen, Methodik (3)

Position beziehen, Austausch, theoretische Impulse – zweimal (3)

Methodenvielfalt, Erfahrungsaustausch (3)

Methodik, Fachwissen – viermal (3)

Bewusst geworden, wie mein persönlicher Stil in der Beratung ist (bisher nur geahnt),

Reflexion davon - fünfmal (4)

Kommunizieren üben und Reflektieren, Sicherheit gewonnen - zweimal (4)

Üben ungewohnter Beratungssituationen in geschütztem Rahmen - dreimal (4)

Eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen - zweimal (4)

Vorbilder sehen (wie machen es die anderen), Austausch - fünfmal (4)

Praxisbezug (4)

Berufliche Stärkung und Unterstützung für die sexualpädagogische Gruppenarbeit, Auseinandersetzung mit meiner Arbeitsweise, welche mir auch Perspektiven für die Weiterentwicklung eröffnet (4)

Verknüpfung von Theorie und Praxis, Üben in best. Settings, mehr Klarheit über die Grenzen von Therapie, Beratung, Sexpäd. (4)

Sprachliche Auseinandersetzung mit Sexualität ist mir wichtig und wurde auf spannende Art angegangen (4)

beruflich/persönlich, da Kommunikation zentral im Alltag geschieht

Anregungen für konkrete Arbeit - dreimal (5)

Wissen, pers. Anregungen, Impulse (5)

neueste Sichtweisen der Sexpäd zum Thema „sexuelle Orientierungen“ zu sehen, zum Geschlechterthema private Impulse zum Umgang mit Verschiedenheit (5)

toller Austausch, prozessorientiertes Lernen sehr genossen, Anregungen zur Umsetzung bekommen (5)

Beruflich und persönlich (5)

Inputs interessant und Diskussionen, persönlicher Standort ist klarer geworden (5)

Sensibilisierung für die inhaltlichen Themen der Geschlechtsthematik und sex. Orientierung (5)

Verschiedene Methoden, das Thema anzugehen (5)

Persönlich: Auseinandersetzung mit scheinbar gesicherten Themen (5)

Horizontenerweiterung (6)

Ich kann von Theorie und Selbsterfahrung sowohl im privaten wie beruflichen Bereich profitieren (6)

Topteam (6)

Viele Impulse und inhaltliche Stoffe, die ich in der Beratung und päd. Arbeit nutzen kann;

Beginn eines beruflichen Netzes (6)

Beruflich: Anregungen und Impulse, persönlich: Selbstreflexion und -auseinandersetzung (6)

Wertvolle Anregungen, Gespräche, Motivation, Wissen, Inspiration (6)

Ich konnte theoretisch-fachliche Inhalte und die Diskussion mit praktischen Erfahrungen aus meinem Tätigkeitsfeld verbinden (6)

Habe die Werte- und Normendiskussion und die Sinnlichkeit als wichtigste Themen in meinem Arbeitsgebiet erkannt und Lösungsangebote dazu empfangen (6)

In jeder Hinsicht förderlich, werterhellend, sensibilisierend und dadurch

kompetenzerweiternd, es war das Feinste vom Feinen. (6)

Gutes Arbeitsklima der Gruppe. Sinnliche Stimmung (6)

Auseinandersetzung mit Werten, Wertediskussion war anspruchsvoll und anregend, Inhalte zur Sinnlichkeit äußerst sorgfältig und lustvoll (6)

sowohl beruflich und persönlich sehr viel (6)

Das große Theorieangebot und seine Konkretisierung bis auf die Handlungsebenen (6)

Berufliche Festigung meiner Kompetenzen im Umgang mit Werten und Normen in Bezug auf Sexualität von geistig behinderten Menschen. Persönlich: Sinneserfahrungen,

Grenzerfahrungen mit dem anderen Gesicht von Sexualität (6)

Sehr hohe Qualität in Methodik, Didaktik; viele gute Impulse für differenzierte Weiterarbeit (6)

Beruflich: Wissen, Kontakte, Bestätigung (Update 1)

Fruchtbare Auseinandersetzung mit div. Themen, Anregungen zur Weiterarbeit (Update 1)

Neue Infos, Bestätigung, Austausch mit Fachpersonen (Update 1)

Neue Motivierung fürs Thema. Leitung authentisch, klar und gut strukturiert (Update 1)

Austauschmöglichkeiten, pers. und berufl. Neue Kontakte (Update 1)

Fachlicher koll. Austausch, Auffrischung Themenbereich sex. Entw. (Update 1)

Themenvertiefung und Bekanntschaften (Update 1)

Fachliche Anregung und Vertiefung, koll. Austausch (Update 1)

Persönliche und berufliche Anregungen (Update 1)

Berufliche. Fachlichkeitsvertiefung, Vernetzung und viel persönliches (Update 1)

Neue Inputs und Infos, Vertiefung (Update 1)

Erweiterung Hintergrundwissen (Update 1)

Methodenvielfalt, neuere Ansätze (Update 1)

Berufliche Bestätigung und Sicherheit (Update 1)

Austausch auch außerhalb des eigenen Arbeitsfeldes, eigene Erfahrungen hatten Platz (Update 1)

Kontakte, gute Atmosphäre (Update 1)

Neue Informationen, Fachaustausch, Abstand zum Alltag (Update 1)

Auffrischung von Themen, Relativierung (Update 1)

Vernetzung (Update 1)

Kompetente TN-Inputs, Raum für eigene Beiträge, nicht-moralisierende Leitung (Update 1)

Motivation für den beruflichen Alltag und Entspannung und Spaß im Gespräch mit den Kollegen (Update 2)
 Beruflich neue Impulse und Informationen. Handlungskompetenzerweiterung und neue Möglichkeiten zur Reflexion (Update 2)
 Beruflich mehr Handlungswerkzeug und Sicherheit; durch den Austausch mehr Kenntnis der eigenen Position (Update 2)
 Beruflichen Gewinn durch Referate, Unterlagen, Fallbeispiele (Update 2)
 Eingespieltes hinterfragt, beruflich und persönlich Neues erfahren (Update 2)
 Berufliche Vertiefung: Korrektur und Bestätigung in guten Ansätzen (Update 2)
 Geistige Nahrung, gute Kontakte (Update 2)
 Anregung, Vertiefung beruflich und persönlich (Update 2)
 Auseinandersetzung – insbesondere mit heikleren Themen (Update 2)
 Gute Atmosphäre, motivierte Kursleitung, Austausch
 Vertiefung (Update 2)
 Beruflich, Kontakte(Update 2)
 Berufliche Reflexion, neue Inhalte, kollegiale Auseinandersetzungen zur Standpunktklärung (Update 2)
 Spannende Informationen zu neuen Themen, mehr Sicherheit in der praktischen Arbeit
 Fachliche Auffrischung, neue Aspekte in einzelnen Themenbereichen (Update 2)
 An die eigenen tiefversteckten Normen und Werte gestoßen zu sein, die ein bestimmtes Reagieren auslösen (Update 2)
 Auffrischung, Inputs, Entspannung (Update 2)
 Vernetzung, Information, Austausch, Reflexion beruflichen Handelns (Update 2)
 Fachwissenenerweiterung, persönliche Reflexion war möglich (Handlungskompetenz), anregende Kontakte (Update 2)
 Auseinandersetzung mit Werten und Moral (Update 2)

Kontaktknüpfung mit erfahrenen Fachpersonen aus Beratung; Üben von Beratungen mit unvorhersehbaren Schwierigkeiten in bezug zur Geschlechtsfrage, Lebensplanung in Lebensphasen, Lebensformen. Neue Perspektiven in den Blick genommen (ABM1)
 Habe von der Fachkompetenz der anderen TN profitiert. Bereichernd zu hören, was an Sexpäd in der Schweiz schon läuft (ABM1)
 Auseinandersetzung und Reflexion mit dem Thema Geschlechterdifferenz (ABM1)
 Persönliche Reflexion, einige Theorie (ABM1)
 Fachkompetenz, Vernetzung (ABM1)
 Wissenszuwachs, gute Gruppe (ABM1)
 Kontakte (ABM1)
 Reflexion der eigenen Arbeit; neue Ideen und Anregungen durch Austausch; durch die verschiedenen Berufspositionen der TN bekam vieles eine neue Sichtweise (ABM1)
 Kontakt (ABM1)
 Neue Kontakte mit Fachpersonen - Vernetzung (ABM1)
 Wissenserweiterung im theoretischen Bereich, bisherige Arbeit erhielt ein Feedback (ABM1)
 Auf allen Ebenen viel Gewinn. Schätze die Ressourcenvielfalt in der Gruppe sehr (ABM1)
 Möglichkeit, eigene Kompetenz zu überprüfen. Vermehrter persönlicher und beruflicher Kontakt (ABM1)
 Fachpersonenaustausch, guter beruflicher Zugewinn für den konkreten Umgang mit Problemstellungen (ABM1)
 Erste Standortbestimmung von eigenem Wissen und Können. Freude, in Zukunft viel Neues dazuzulernen. (ABM1)
 Beruflich neues Wissen erworben. Persönliche und berufliche Kontaktpflege und -knüpfung (ABM1)

Berufliche Vertiefung und Auseinandersetzung (ABM1)
Einblick in andere Arbeitsbereiche und der Umgang mit Sexualität dort (Spital / Hebamme)
(ABM1)

Beruflich als auch persönlich ein riesiger Gewinn. Intensives Kennen lernen der Gruppe, sehr viel Nähe entstanden (ABM2)

Sehr intensives Lernen in der Untergruppe (ABM2)

Anregungen im beruflichen und persönlichen. Wo ich mich vertiefen möchte und sollte
(ABM2)

Verbindung zu sehr viel guter Theorie, gute persönliche Kontakte und Vertiefung der berufl.
Fähigkeiten (ABM2)

Berufliche Vertiefung in Spezialgebiet (ABM2)

Vertiefung in fachliche Themen und in Beraterische Kompetenz (ABM2)

Praxisbezug, Austausch, Vernetzung, Information, Anregungen (ABM2)

Austausch, Vernetzung, Tipps (ABM2)

Konfrontation mit dem eigenen Wissen und der Kompetenz „Was kann ich“ und „Wo muss
ich noch dazu lernen“ (ABM2)

Beruflich: Gute Hinweise, wertvolle Erfahrungen/Tipps. Persönlich: Auseinandersetzung,
Reflexion (ABM2)

Gute Mischung zwischen Praxis und Reflexion (ABM2)

Viele Praxis; auf der Meta-Ebene die Möglichkeit, Themen zu reflektieren, die sonst aus
Zeitgründen jeweils weggeschoben werden (ABM2)

Standortklärung, konkrete Planung fürs mögliche Berufsfeld, mich ausprobieren können in
ungewohnten Situationen, Rückmeldung und Anregungen dazu zu erhalten (ABM2)

Beruflich - zweimal (ABM2)

Reflexion der eigenen Arbeitsweise; konkrete Übungsgelegenheiten weisen auf Stärken und
Schwächen hin; ich fühle mich insgesamt sicherer, motiviert (ABM2)

Was hat Ihnen am meisten gefehlt?

Kann mehr Doziertes in Form von Referaten vertragen (1)

Gute Unterkunft (1)

Gute Räumlichkeiten (zweimal) (1)

Zeit (1)

Ungemütliche Zimmer und unsinnliche Begebenheiten (1)

Kurze Zeiten für eigene Besinnung (1)

Alterssexualität (2)

spätes Erwachsenenalter (2)

Erwachsenenalter

Vertiefung

Theorie Erwachsenensexualität, verschriftete Fachreferate (2)

Zeit zur pers. Reflexion (2)

Unterforderung, bekannt (3)

Zeit fürs Laufen lassen (3)

Mehr Zeit

Kleinere Räume zum Mittagsrückzug – zweimal (3)

Zeit für Vertiefung in Kleingruppen – zweimal (3)

Persönliche Atmosphäre, Sinnliche Räume (3)

Graubereich zwischen Beratung und Therapie wie groß? (4)

Vermittlung von ganz Neuem, Unbekanntem (4)

Tempo und Dynamik (4)

Zeit zum Üben - zweimal (4)

Behinderungsbereich (4)

Gute Räume (4)

Geschichtlich-gesellschaftlicher Kontext der Sprachentwicklung, von geschlechtsspezifischer

Kommunikation - zweimal (4)

Videoeinsatz (4)

zu niedriges Niveau - zweimal (4)

Gruppenstimmung eher lahm (4)

Kleingruppenaustausch, mit Theorie - zweimal (5)

Bequemere Stühle (5)

Thematische Inputs, Wissen, Fakten (5)

nichts (6)

Unterlagen zum Nachstudium (Update 1)

Neue Infos (Update 1)

Anregung durch die TN (Update 1)

Ausführlicheres Referat zur Erwachsenensexualität (Update 1)

Angenehmere Räumlichkeiten (Update 1)

Wärme in Räumlichkeiten am Sonntag (zweimal) (Update 1)

Männer(Update 1)

Längere Mittagspause, etwas mehr Körperbewegung (Update 1)

Mehr fachliche Inputs und Einmischung durch die Leitung (Update 1)

Cafeteria am Sonntag (Update 2)

Zeit zur Vertiefung, mehr Wissen (Update 2)

Zeit zur Entspannung (Update 2)

Zeit für Pausen und freien Austausch, Raum für Gruppenarbeiten (Update 2)

Zeit (zweimal) (Update 2)

Konkretere Vorgaben in der Sexualpädagogik (Programme, Abläufe etc.) (Update 2)

Straffere Gesprächsführung bei ausufernd geschwätzigen Teilnehmerinnen (zweimal) (Update 2)

Freundliche Gruppenarbeitsräume (Update 2)

Etwas mehr Theorie am ersten Tag (Update 2)

“Menschen, die zu viel reden, vor allem unrelevante Sachen, sollten gestoppt werden“
(ABM1)

Sinnlichkeit (ABM1)

Ausgeglichenheit zwischen Theorie und Praxis (ABM1)

Wenig Intimität im Haus und in der Gruppe möglich (ABM1)

Zeit zur vertieften Auseinandersetzung (ABM1)

Zeit - für vertiefte Auseinandersetzung - siebenmal (ABM2)

Pausenzeit, Atempausen - viemal (ABM2)

Sehr gedrängtes und manchmal gestresstes Programm - Mut zur Lücke (ABM2)

2. Wie sind Sie mit dem inhaltlich-fachlichen Angebot des Kurses zufrieden?

Positiv ist mir vor allem aufgefallen:

Sanfter Einstieg, klare Aufgaben, genügend Intimität durch Kleingruppenarbeit (1)
Sensible Annäherung (1)
Für ein Startseminar eine bemerkenswerte inhaltliche Kohärenz (1)
Fachkompetenz Leitungsteam (neunmal) (1)
Kreative Gestaltung (1)
Humorvoll, lustvoll (1)
Große Professionalität der Leitung - methodisch, vom Fachwissen und vom menschlichen Umgang (1)
Menge der Situation angepasst (1)
Gruppe, Leitung (1)
Klarer Aufbau (1)
Praxisbezug und Reflexion (1)
Es wird versucht, von verschiedenen Blickwinkeln aus zu schauen, das Thema anzugehen

Gute Themenaufteilung (2)
Kompakt und informativ, Zwischenzeit zum Vertiefen (2)
Gute Übersicht der psycho-sex. Entwicklung – zweimal (2)
Umfassende Literaturhinweise (2)
fachlich fundierte Theorie auf neuestem Stand, nicht ideologisch geprägt (2)
Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Biografie war gut vorbereitet in den verschiedenen Schritten (2)
Gute, überlegte und begründete Schwerpunktsetzung, Lehrteam mit persönlichem und fachlichen Hintergrund (2)
Gehaltvoll, praxisbezogen (2)
Theoretische Wissensvermittlung mit persönlicher Erfahrung verknüpft, Kompetenz der Leitung (2)
Themen wohlbedacht ausgewählt, vermittelt und durchgeführt (2)
Ausgewogenheit von Theorievermittlung und Verarbeitung der eigenen Praxis, Biografie, professionelles Handeln (2)
Das inhaltlich-fachliche wurde aus verschiedenen Perspektiven vermittelt beleuchtet (Soziologie, Tiefenpsychologie, Untersuchungen, Praxis, Facts) (2)
Ausgewogene Mischung von versch. Angeboten und Techniken (2)
Gute Mischung, sehr kompetente Kursleitung (2)
Zusammenstellung Sexualentwicklung. Diverse Theorien und eigene Einschätzungen, Definitionen dazu (2)
Sehr gute didaktische Vorbereitung des Teams. Hohe fachliche Kompetenzvermittlung. Immer wieder Auflockerung in Arbeitsgruppen (2)
Kompetenz und Fachwissen der Kursleitung (2)

Fachlich kompetente Kursleitung (3)
Gut mit Änderungsvorschlägen umgegangen (3)
Dozentenbeiträge (3)
Rollenspiel mit heiklen Themen, Vortrag Postmoderne/Tradition (3)
Hohe Fachkompetenz der Dozenten (3)
Methoden – zweimal , Literatur (3)

Behandlung eigener Fallbeispiele in KG, Sensibilisierung des Sprachlichen (4)
Abwechslungsreich, anregend (4)
Literaturhinweise zur Sprache wertvoll (4)
Reduktion bei der Themenvielfalt sinnvoll, sinnvolle Repetition zur Beratung; Gute und hinreichende schriftliche Unterlagen (4)
Klärung der Begriffe sexualpädagogische Beratung und therapeutische Sexualberatung, das leicht fassliche Impulsreferat (4)
Inhalt sehr sorgfältig ausgewählt (4)
Angebot ausgewogen, durchdacht, Schwerpunkte richtig gesetzt (4)
Gute methodische Umsetzung des Themas (4)
Viele interessante Angebote zur Selbsterfahrung und Selbstentwicklung (4)
Sicherheit, fundiertes Wissen und Können der Dozenten in der Theorie und ihre Umsetzung im Seminar (4)
Fundiertes Angebot (4)
Differenzierte Abgrenzung hilfreich (4)
Gutes Material und fachliche Vermittlung (4)
Fachkundige Grundlagenvermittlung; Möglichkeit, damit weiter zu arbeiten (4)

Ausgewogen, anregend (5)
Viel Austausch in der GG, Präsenz eines schwulen Mannes, gute persönliche Inputs, guter Umgang mit sich selbst - zweimal (5)
Aus dem Inhalt ergaben sich viele anregende Fragen und Denkanstöße (5)
Umsetzung von fachlichem Wissen in sexualpädagogisches Können (5)
Kompetente Leitung - zweimal (5)

Hohe Kompetenz und Fachwissen der Leitung, Differenzierungsmöglichkeit in Gruppen; Praxisbezug (6)
Eine inhaltliche Vielfalt, die ich nun vertieft angehen kann (6)
Abgrenzen der Thematiken; nicht zu breit, dafür fundiert. Sehr wertvoll die im Vorfeld zugesandten Texte (6)
Sorgfältig vorgetragene Inhalte (6)
Guter und wesentlicher Theorieinput, viele Hinweise Literatur, tolle Themenheranführung (6)
Gibt es etwas besseres? (6)
Vielfalt und fachliche Kompetenz (6)
Gute Mischung von Theorie, Selbsterfahrung. Sehr viele tolle Impulse erhalten. Sehr profitiert. (6)
Dass sowohl Impulse aus der fachlich-wissenschaftlichen Diskussion wie aus der praktischen Tätigkeit „Sexualpädagogik und Beratung“ der Leitung kamen (6)
Nicht zuviel Plenararbeit, viel Kleingruppen (6)
Die fachliche Kompetenz der Leitung und das vermögen, uns zu „befruchten“; klare Fokussierung auf die einzelnen Themen und das Ineinanderweben in der Handlungsebene (6)
Gute Auswahl und gute Dosierung des fachlichen Inputs (6)
Absolute Vielfalt, viel Tiefe, Bezüge waren möglich, Einbezug der TN war wertvoll (6)
Breit und vertieft. Literatur und Programm im Voraus: sehr gut. Fachlich und persönlich zwei Top-Leitungspersonen. Jeweils sehr gute Literaturbezüge und Hinweise. Gute Skripte (6)
Sorgfalt in der Auseinandersetzung in der Werte-Debatte und das Herausfordern von Positionierung (6)
Gute Auswahl der Inhalte und Themenschwerpunkte (6)
Hohe Fähigkeit der Kommunikation. Hohe Qualität, die Dynamik der Gruppe zu halten und doch den Einzelnen zu sehen. (6)

Gesellschaftliche Entwicklungen: habe durch gute Darstellung/Inhalte viel profitiert (zweimal) (Update 1)
Gute Struktur, klare und interessante Referate (dreimal), in Bezug setzen können zur eigenen Person (Update 1)
Statements und Thesen, Literaturbezug (Update 1)
Kompetente Themeneinblendung (zweimal) (Update 1)
Gute Infos, hohe Fachkompetenz (fünfmal), Flexibilität im Themenangebot (viermal) (Update 1)
Themenauffrischung (Update 1)
Literatureinbezug (Update 1)
Aktualität (Update 1)
abwechslungsreich(Update 1)
Sprachfähigkeit der Kursleitung(Update 1)
Angenehme, sichere Begleitung (Update 1)
Gute Methodenwahl (Update 1)

Genuss, bei fachlichen Eingaben zuzuhören(Update 2)
Abwechslungsreich (zweimal), engagiert, gut verständlich, gute Dynamik, lebendig, anschaulich, Fachkompetenz der Leitung (neunmal), Vermittlungsfähigkeit, Engagement/Herzblut (dreimal) (Update 2)
Angemessenes Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse (Update 2)
Textunterstützung (dreimal) (Update 2)
Aufnehmen der ausgehandelten Inhalte (zweimal) (Update 2)
Lehrreiche, anregende Fallbesprechungen, lebendige Auffrischung zum Thema
Erwachsenensexualität (Update 2)
Perversion gut (dreimal) (Update 2)
Austausch mit KollegInnen (Update 2)
Inputs Sexualpädagogik(Update 2)
Gute Theorie (Update 2)

Umsetzung von soziologischem und sexualpädagogischem Fachwissen (ABM1)
Die im Voraus zu bearbeitende Literatur hat anregende Inputs gebracht und der Diskussion Boden gegeben (ABM1)
Methodische Vielfalt, Fachkompetenz der Leitung, Praxisbezug (ABM1)
Gute Theoriekompetenz (ABM1)
Praxisnah (ABM1)
Gute Infos und Materialien (ABM1)
Viel Fachwissen bei der Leitung (ABM1)
Klare verständliche Sprache, die theoretische und praktische Aspekte der Themen greifbar macht (ABM1)
Durch das vorherige Lesen der z.T. sehr anspruchsvollen Texte kam ich zu vielen neuen Aspekten. Ich fand die Texte sehr gut. (ABM1)
Fachliche Kompetenz der Teamer. Bezug zur eigenen beruflichen Erfahrung. (ABM1)
Hohe thematische Fachlichkeit. Viel Erfahrung und Wissen. Gute Verbindung – Realitätsbezug (ABM1)
...dass wir Sonntag morgen noch Zeit hatten, das Thema vom Samstag aufzugreifen und zu vertiefen (ABM1)
Große fachliche Kompetenz der Leiter - zweimal; bezogen auf die zur Verfügung stehende Zeit großes, feinfühlig ausgewähltes Angebot (ABM1)
Leitungskompetenz, Anpassungsfähigkeit bei TN-Wünschen gut gemeistert (ABM1)
Sehr verständliche Vermittlung von Fachwissen (ABM1)

Viele Denkanstöße bekommen (ABM1)

Flexibilität, Sorgfalt der Kursleitung, Umgang mit den Themen (ABM2)

Intensives Arbeiten an Fällen. Einbezug von persönlichen Erfahrungen (ABM2)

Ganzheitliche Arbeitsweise (ABM2)

Hohe Kompetenz der Kursleiterin; guter Einbezug des Fachwissens der Teilnehmenden (ABM2)

Ressourcen der TN genügt, wirkte sehr echt (ABM2)

Konkrete Beispiele und deren Auswertung war lehrreich. Diskussionen auf der Metaebene klärten eigene Haltungen (ABM2)

Sehr konkret am Alltag. Ich kann ganz viel „im Koffer“ mit nach Hause nehmen (ABM2)

Relevante Themen (ABM2)

Nah am Leben (ABM2)

Immer wieder: Fachkompetenz der Kursleiter (ABM2)

Konkrete Beispiele für sexualpädagogische Inhalte (ABM2)

Mix zwischen Inputs der Leitung und Arbeit aus der Gruppe war befruchtend (ABM2)

Übungsgelegenheiten zu Beratungssituationen. Ausgezeichnete Literaturhinweise (ABM2)

Inhaltlich-fachlich habe ich folgende Vorbehalte, resp. Kritik am Kurs:

Etwas mehr Theorie (zweimal) (1)

Mängel zu alten Menschen (2)

Zeit als zu knapp erlebt (2)

für mein Handlungsfeld Behinderung nichts konkretes erfahren (2)

Erwachsenensexualität etwas zu kurz gekommen (2)

Zuviel Basiswissensvermittlung (3)

Zu wenig Fakten auf hohem Niveau; zu viel „Gschpüre“, keine Broschüren aus der Schweiz; mehr Detailprogramminformation im Voraus (3)

Einstieg und Ausstieg zu langatmig - zweimal (3)

Einstieg in Aufklärungsthematik war Wiederholung der Biografiearbeit - zweimal (3)

Weiterführen, Beurteilung von aufgezeichneten Beratungsgesprächen (4)

Mehr Inhalte zur nonverbalen Kommunikation (4)

Zusammenfassung, bzw. Ergänzung der Kursleitung zu erarbeiteten Themen gefehlt, z.B.

Gütekriterien für Beratung (4)

Keine Referate vor dem Mittag (4)

Referat zu lang und ohne Pep (4)

Behinderungsfokus wenig (4)

Referat zu allgemein, spezifische Settings wären interessant gewesen (4)

sexualpädagogische Vertiefung gerne (4)

Noch mehr Theorievermittlung (5)

Zu starker Fokus auf Selbsterfahrung (5)

3 Themen aneinander Grenze, Vertiefung nicht gut möglich – zweimal.

Behinderungsspezifisierung fehlt (6)

Zu wenig Beratung (Update 1)
Zum Teil wenig Neues für mich (zweimal) (Update 1)
Wissenschaftlichkeit steht zu sehr über allem. Die andere Ebene fehlt vollkommen (Update 1)
Zu wenig Erwachsenensexualität (Update 1)
Mehr Nachschlage-Handouts (Update 1)
Mediensequenz bracht mir nichts (Update 1)

Für mich Wiederholungen (zweimal) (Update 2)
Am 1. Tag zu viel inhaltliches Plenumsfeedback, Rollenspiel in der Gruppe zu lang und die SpielerInnen zu sehr rangenommen (Update 2)
Für mich schwierig, mich zwischen Beratung und Pädagogik zu entscheiden (Update 2)

Zum Teil Bekanntes wiederholt (ABM1)
Energiehaushalt manchmal etwas abflachend (ABM1)
Schwieriges Zusammenführen der beiden Gruppen (unterschiedliche Wissensstände) (ABM1)
Ich hätte gerne einige der vorher gegebenen Texte diskutiert, da sie auch viele Fragen und Kontroversen in mir hervorgerufen haben. (ABM1)
Genderfrage wurde eher kognitionszentriert bearbeitet (ABM1)
Wenig inhaltlich neues (ABM1)
Das Motto „Weniger ist mehr“ muss ernstgenommen werden. „Sex. Und Medien“ kam für mich zu kurz (ABM1)
Wenig neue Themen (ABM1)

Ich hätte mir zu den jeweiligen Arbeitseinheiten ein kurzes Input von Frank gewünscht. Wie eine Einstimmung in das jeweilige Thema. (ABM2)
Sehr dicht und gedrängt. Angespannt. Weiß im Moment auch nicht, wie lösbar (ABM2)
Zu viel, zu gedrängtes Programm (ABM2)

3. Wie sind Sie mit der methodischen Gestaltung des Kurses zufrieden?

Die methodische Gestaltung des Kurses hat meinen Bedürfnissen entsprochen, weil:

Abwechslungsreich (zehnmal) (1)
Methodenvielfalt (dreimal) (Das Methodenherz schlägt höher) (1)
Gute Methoden, um einzelne näher kennen zu lernen (1)
Ergänzende Teamleitung (1)
Rhythmisiert (1)
... ich in ähnlicher Weise Fortbildung für MultiplikatorInnen anbieten will (1)
Bedürfnis nach Bewegung, Sinnlichkeit und Humor miteinbezogen (1)
Verschiedene Sinne ansprechend (1)
In kurzer Zeit die Gruppe kennen gelernt (1)
Nicht überfordernd (1)
Kurze Zwischenpausen (1)
... alle mir vertrauten und zusätzlich neue methodischen Möglichkeiten ausgeschöpft wurden (1)
lustvoll (1)
nachvollziehbar (1)

Abwechslungsreich, bedürfnisorientiert, bedarfsorientiert (2)
Obwohl anstrengend, war es sinnvoll (2)
Vielfalt. Übernahmefähigkeit für das eigene berufliche Arbeiten (2)
Viel Abwechslung, gute Strukturen, hilfreiche Arbeitspapiere zur Gestaltung von Gesprächssituationen (2)
Wie gewinnbringend wir unsere sexuelle Biografie aufgearbeitet haben (2)
Vielfalt der Methoden, aktueller Stand, innovative adäquate Auswahl (2)
Abwechslung der Methoden, Rücksicht auf Intimschutz (2)
ich ausgehend von meinen Interessen mich vertiefen konnte, es abwechslungsreich gestaltet war und didaktisch Anregung brachte (2)
abwechslungsreich war, immer gut geführt. Literaturtisch und Medienhinweise (2)
annehmend, kreativ, individuell ernst genommen (2)
Einbezug aller Sinne, immer dem Lehrziel angemessen; strukturiert, transparent, kreativ (2)
Abwechslungsreich (2)
reiches methodisches Angebot (2)
Methodenvielfalt (Vortrag, Selbsterarbeitung, Austausch, kreative Formen) (2)
Meth.-didakt. Vorgehensweise spannend, oft überraschend, interessant (2)
sehr gute fachliche Gestaltung und Leitung (2)
Viel Abwechslung, Gruppen-Plenums-Verhältnis; sehr gute Didaktik (2)
Klare Struktur, Abwechslung (2)

Abwechslung, gute Überleitungen (3)
abwechslungsreich (3)
Viele methodische Ideen (3)
Sehr kreativ, abwechselnd, inspirierend (3)
Vielfalt (3)

Kleingruppenarbeit, aber auch Referat (4)
Viele Übungsmöglichkeiten, Sorgfalt in der Gruppenarbeit (4)
Gute Struktur der Übungen und Abläufe (4)
Methoden und Sozialformen abwechslungsreich, sehr gut durchdacht und strukturiert;
Ich konnte etwas tun (4)
Abwechslungsreich; bei persönlichem Stellen in Beratungssituationen Intimität gewahrt (4)
KG-Arbeit ist immer sehr lehrreich (4)
Methodik prozessorientiert und handlungsbezogen. Vertrauen in Wissen und Erfahrung der Leitung (4)
Abwechslungsreiche Methodik - zweimal, unterstützend, gut angeleitet (4)
Weil ich sehr gefordert war durch die harte Strukturierung in den Beratungsübungen; dadurch war mir eine präzise Auswertung möglich (4)
In der Kleingruppe konnte ich wertvolle Inputs aufnehmen (4)
Gute Mischung aus Paar-, Gruppen- und Einzelarbeit (4)
Immer, wenn Frank da ist, ist die methodische Gestaltung gut und spannend aufgebaut (4)
Ausgewogene Arbeit in 2er-Settings, Gruppen, Plenum. Gute Dokumentation und klare Struktur (4)

Ausgewogen, spannend, kompetent, abwechslungsreich (5)
Methodische Vielfalt. Das Prozessorientierte ließ zu, dass ich Bilder und Assoziationen bei mir kommen lassen konnte, dafür bin ich dankbar. (5)
Abwechslungsreich, modellhaft (5)
Spielerische Umsetzungsformen (5)

Sehr vielfältig in Methodik - zweimal , Sorgsame aufmerksame Begleitung, sinnlich gestaltete Atmosphäre auf allen Ebenen (6)
 Sorgfältige Heranführung ans Thema; Abwechslungsreich mit GA, EA, Plenum, Theorie-Praxis – zweimal (6)
 Die Leitung zeigte sich als Super-Gespann mit einer Vielzahl von didaktischen Variablen, angepasst an die Situation und die Studierenden (6)
 Sehr sorgfältig, gut rhythmisiert, Ausgewogenes Maß an EA,GA, PA und Plenum im Wechsel (6)
 Sehr vielseitig; überraschend, überzeugend, gut geleitet und begleitet, kreativ, sinnlich und genial (6)
 Die Methodenvielfalt, dem jeweiligen Inhalt angepasst, ist schlicht eindrucksvoll, wie Intellekt, Emotionen und Körper einbezogen wurden (6)
 Abwechselnd wurden die Sinne zum Lernen beansprucht von intellektuellen Diskursen über Wahrnehmungssequenzen zu Handlungssequenzen (6)
 Aufbau und Umgang mit der Stimmung der Gruppe im Einklang. Ich habe mich gut aufgehoben gefühlt. (6)
 Absolute Spitze. Begleitung der Gruppe ebenfalls (6)
 Ausgezeichnet: WUP für Erwachsene. Abwechslungsreich, sorgfältig durchdacht und eingeführt; den Themen entsprechend. Sehr sinnlich. Absolut tolle Rahmenangebote (Black Box, Füttern); gute theoretische Impulse (6)
 Sehr differenziert und vernetzt im ganzheitlichen Vorgehen, was eine Auseinandersetzung auf der persönlichen und fachlichen Ebene ermöglichte (6)
 Selbstreflexion und Theorie methodisch gut abgestimmt. Methoden den Möglichkeiten der Gruppe angepasst. Methoden können übernommen werden (6)
 Klare, sehr subtile Vorbereitung. Struktur und Weite. Tiefe und Entspannung in den Angeboten (6)

Eingaben, Referate sehr angenehm, Bewegungssequenzen sehr gut moderiert (Update 1)
 Abwechslung in der Methodik (vierzehnmal) ; die Übungen “saßen” (Update 1)
 Körpereinbezug (zweimal) (Update 1)
 Flexibilität der Leitung (Update 1)
 Gut: Aufnahme der Wünsche fürs nächste Seminar (Update 1)
 Anregend (zweimal) (Update 1)

Abwechslung (zwölfmal) (Update 2)
 Beeindruckende Sorgfalt (Update 2)
 Viel wird durch Austausch in Gruppengesprächen gelernt (Update 2)
 Ich wurde als ganze Person angesprochen (intellektuell, sinnlich, praktisch) (zweimal) (Update 2)
 Anregend (zweimal). Breite Palette (zweimal), neue Impulse (Update 2)
 Leiter stellen gute Atmosphäre her(Update 2)
 Frische und lebendige Vermittlung (zweimal) (Update 2)
 Kreative Leitung (Update 2)
 Vielfältig, Theorie-Gruppenarbeit gut ausgewogen, Sinnlichkeit, Lachen, Spielerisches (Update 2)
 Gute Bündelung im Angesicht von Zeitknappheit (Update 2)
 Körperbewegungen gut (fünfmal) (Update 2)
 Humorvoll, lustvoll (Update 2)
 Lebendigkeit und Präsenz der Leitung (Update 2)
 Thesendiskussion gut, vor allem zum Thema Perversion (Update 2)

Viel Raum und Zeit zum Kennenlernen der Gruppen untereinander, zum Klären von Erwartungen und Motivation. Intensives Lernen möglich durch Rollenplanspiel und Verarbeitung in SG (ABM1)
Abwechslung in der Methodik - zweimal (ABM1)
Prozess aufgenommen (ABM1)
Da war alles in guter Abwechslung drin. (ABM1)
Theoretische und praktische Anteile wurden miteinander verbunden (ABM1)
Gut konzipiert und dennoch flexibel und den Bedürfnissen der Gruppe angepasst - zweimal.
Kreative Methoden waren lustvoll und ergänzend (ABM1)
Abwechslung von Klein- und Großgruppenarbeit (ABM1)
Literatur im Voraus und Bezug deutlich sichtbar im Seminar darauf. Abwechslungsreich. Es wurde auch konkret. Gute Mischung. Danke für das Anschauungsmaterial (ABM1)
Breites Spektrum von methodischen Möglichkeiten angeboten, gleichzeitig große Flexibilität für Umgestaltung bei TN-Bedarf oder Notwendigkeit von Seiten der Materie (ABM1)
Arbeit in den Kleingruppen richtig eingestuft und berücksichtigt. Methodisch abwechslungsreich und interessant. (ABM1)
Abwechslungsreiche methodische Gestaltung - dreimal. Kennenlernen von neuen methodischen Ansätzen. Einbezug des eigenen körperlichen Erlebens im Wup. (ABM1)

Große Bereicherung, sehr viel Material; Anstöße erhalten (ABM2)
Sehr genaues, abwechslungsreiches Arbeiten (ABM2)
Sehr zielgruppenadäquat (ABM2)
Gute Verbindung von Theorie und Praxis (ABM2)
Arbeiten mit Kamera ist eine gute Intervention (ABM2)
Abwechslungsreich, praxisbezogen (ABM2)
Die Wahl der Kleingruppe mit Schwerpunkt war richtig. Hier ist viel möglich. Vielleicht wäre auch mal ein Video, Internet usw. gut (ABM2)
Abwechslung zwischen konkreten Aufgaben und abstrakteren Diskussionen (ABM2)
Abwechslung zwischen KG und Plenum (ABM2)
Gute Mischung zwischen Plenum und Gruppe, Metaebene und Konkretem (ABM2)
Großgruppentag optimal in der Abwechslung zwischen Arbeit in kleinen, mittleren oder Großgruppen (ABM2)
...weil viel Praxisbezug möglich war (ABM2)

Ich hätte mir gewünscht, dass in diesem Kurs vermehrt folgende Lehr- und Lernformen praktiziert würden:

Referat, Methodenvermittlung Entwicklungsabläufe (1)
Mehr Theorie, Referate (1)
Weniger im Plenum (1)

Manchmal mehr Zeit benötigt, um mich auf neue Partner einzulassen (2)
Pause, um Erkenntnisse zu notieren (2)
Ich bin nicht so der Körperübungstyp. Habe aber in Auseinandersetzung damit etwas profitieren können (2)
Mehr schriftliche Auswertungen, kürzere Plenarrunden, etwas weniger Wups (2)

Zu lange Vorstellungsrunde - zweimal , zu viel Wups, zu viele Plenumsrunden, mehr KG, Referate schriftlich zur Hand und Folien-unterlegte Präsentation zur besseren Speicherung; Tempo erhöhen, mehr praktischer Bezug zur Arbeit und Infodichte (3)
Mehr Rollenspielzeit, mehr konkrete Antworten auf konkrete Fragen aus der Praxis (3)
Weniger Plena - zweimal (3)
Mehr Einbezug von Ressourcen (3)
Mehr Praxisbezug und keine prozessorientierte Auseinandersetzung (3)

Videoaufnahmen - dreimal, nonverbale Kommunikation, Wirkungsansicht (4)
Lernen an positiven Beratungsbeispielen (4)
Mehr Führung und Impulse in der Plenumsdiskussion (4)
Mehr Medieneinsatz (4)
Mehr Rollenspiele, mehr kritische Begleitung der Leitung bei Übungseinheiten (4)
Phantasiereise zum „Mein Stil“ zu lang; nicht nötig zur Aufgabenerledigung - zweimal (4)
Beim Rückbringen von KG-Arbeiten ins Plenum Wunsch nach produktiveren, flüssigeren, begeisternden, leichteren Formen (4)
Weniger Plena (4)
Hätte gern mehr Referat, Video etc. statt Partnerarbeit (4)

Klarere inhaltliche Führung und Strukturierung (5)
Kleingruppenarbeit - sechsmal (5)
Mehr Struktur und Zeitmanagement - dreimal (5)

Weniger Plenum und plenare Auswertungsrunde (6)

Selber anwendbare Methoden in vielfältigerer Form (Update 1)
Unterlagen (zweimal) (Update 1)
Möglichkeit von mehr Selbsterfahrung (zweimal) (Update 1)
Partnergespräche, Kleingruppenarbeit (Update 1)
Zuviel Körperübungen (Update 1)
Mehr „Vorlesung“ (Update 1)
Zu viel zeit für Planung, Auswertung, „Gruppenprozess“ verbraucht (Update 1)
(Update 1)

Zu lange Diskussionen abbrechen (Update 2)
Einbringung von Praxisbeispielen durch TN (Update 2)
Etwas mehr Selbsterfahrung (Update 2)
Bei „Werte und Normen“ wäre Kleingruppenarbeit schön gewesen (Update 2)
Mehr angeleitete Rollenspiele zu Fällen (Update 2)

Die sinnliche Ebene kam etwas zu kurz - zweimal (ABM1)
Zeiten zum teil schlecht im Griff – Überziehung (ABM1)
Weniger Großgruppe, längere Pausen (ABM1)
Zu wort- und diskussionslastig (ABM1)
Könnte noch mehr praktisch-sinnliches vertragen (ABM1)
Mehr methodische Anregung (ABM1)
Länger in SG. Neue Formen wie Planspiel sich über längere Zeit entwickeln lassen.
Warmlaufübungen können kürzer sein (ABM1)

Mehr Möglichkeiten, mit Kamera zu arbeiten (ABM2)
Hoffe, die Auswertung geht nicht zu lange (ABM2)
Manchmal etwas zu lange zuzuhören (ABM2)
Vermehrter Einbezug der außerordentlich wertvollen Papiere. Videoeinsatz hat sich nicht gelohnt. (ABM2)

4. Wie sind Sie mit der Organisation des Kurses zufrieden?

Positiv ist mir vor allem aufgefallen (z.B. Organisation/Administration, Kursräume):

EZ und vegetarisches essen vorher abzufragen (zweimal) (1)
Organisation o.k. (1)
Kurs sorgfältig vorbereitet, Kommunikation aller Beteiligten stimmt (1)
Kursräume gut (1)
Informationsbeilage zum Kurshaus (1)
Ordnerabgabe, Materialabgabe zu günstigen Konditionen (1)
Organisation reibungslos (1)
Leitung, Medien, Literatur sehr gutes Angebot (1)

Ort vortrefflich gewählt (2)
Ort und Ablauf optimal – hat sich auf die Gruppe ausgewirkt (2)
Super Haus, gute Atmosphäre – neun mal (2)
Haus sehr gut Atmosphäre, Küche, Räumlichkeiten und Preis-Leistungsverhältnis – ideal – dreimal (2)
Gute Dokumentation von der Kursleitung (2)
Die Lücken im Programm sind richtig eingesetzt und tragen zum Programm positiv bei (frei am Mo nachmittag) (2)

Organisation gut geklappt - zweimal , Räume (4)
Gut strukturiert, gut abgesprochen (4)
Den Umständen entsprechend gut (4)
Großer Raum mit Holzfußboden gut - viermal (4)
Einladungsschreiben vor Seminarbeginn (4)
Gute Zeitstruktur (4)
Lange Mittagspause gut (4)
Administration ist gut (4)
Helle Räume (4)

Alles geklappt, gute Kopien (5)
Schriftliche Vorinformation gut (5)

Angenehmes Kurshaus - viermal, gutes Essen, aufmerksame Dienstleistung, großzügig (6)
Ganze Anlage ist optimal, Kursleitung hat die Räume sinnlich-anregend gestaltet (6)
Intimität geschützt, Rückzugsmöglichkeiten - zweimal (6)
Ideal, bestes Bildungshaus - viermal (6)
Schöner und stimmungsvoller Plenarsaal - dreimal, einfache und angenehme Zimmer, gute „Schweigerküche“ (6)
Gute Organisation, tolle Kursräume, gutes Essen, gut, dass Programm und Literatur vorab - viermal (6)
Kopien, gut vorbereitet, Zeiten eingehalten (6)

Administration gut (Update 1)
Gute Strukturierung trotz Flexibilität (Update 1)
Zeitmanagement gut. Leitung brachte Wärme durch eigene Gegenstände (Blumen, Kerzen, etc.) (zweimal) (Update 1)
Gute Gestaltung der Arbeitsräume (Update 1)
Dass Übernachtung daheim möglich war, Mineralwasser am Sonntag, Schokolade in der Plenumsrunde (Update 1)
Bemühen der Leitung, gute Atmosphäre zu schaffen (Update 1)
Nähe zu den Zügen gut (Update 1)

Optimal (Update 2)
Gute Raumgestaltung durch die Kursleitung (Update 2)
Administration gut (dreimal)(Update 2)
Organisation durch Leitung gut (dreimal) (Update 2)
Gute Infrastruktur (zweimal), überhaupt dieses Angebot (Update 2)
Kursleitung ist gut strukturiert (zweimal) (Update 2)

Angenehmer Kursort - viermal (ABM1)
Vorabinformation gut (ABM1)
Schönes Kurszentrum - zweimal (ABM1)
Kursräume angenehm - zweimal (ABM1)
Lieber kleinere Häuser - dreimal (ABM1)
Übersichtliche, informative Einladung, sorgfältige Vorbereitung und Einführung - dreimal (ABM1)
Gutes Essen, schöne Zimmer, gute Kursräume (ABM1)

Kursräume gut (ABM2)
Kopien/Dokumentation gut (ABM2)
Kursräume gut, Organisation von Ina-Maria gut (ABM2)

Verbesserungswürdig erscheint mir:

Kurszentrum nur teilweise befriedigend / nicht zu empfehlen (siebenmal) (1)
Störung durch andere Gruppen (1)
Preis-Leistungs-Verhältnis stimmt nicht (1)
Zimmer (achtmal) (1)
Vorher Adressliste zukommen lassen (dreimal) (1)
Vorher Kurstagesendzeiten angeben (dreimal) (1)

Räumlichkeiten HSA für die Inhalte und Methoden nicht ausreichend - dreimal (3)
Räumlichkeiten nicht sinnlich, passen nicht zum Thema, Verzettelung der Gruppe, gemeinsame Übernachtung sinnvoll - zweimal (3)
Räume karg und eng, wenig Rückzugsmöglichkeiten (3)
geschlossene Türen am Sonntag ärgerlich - siebenmal (3)
Räumlichkeiten und Atmosphäre in der Schule kleinlich (3)
Lieber Kurhaus - dreimal (3)
Nicht behinderungsgerecht (3)
Schulatmosphäre negativ - dreimal (3)

Lieber Kurshaus - dreimal (4)
Rückzugsmöglichkeiten steril, trostlos - zweimal (4)
Schlechte Lichtverhältnisse in den Räumen, Intensität und Qualität des Seminars in Kurshaus verbessert (4)
Stimmung und Energie durch Räumlichkeiten gedrückt - zweimal (4)
Räumlichkeiten für dieses Thema nicht geeignet (4)

Lieber Kurshaus (5)
Kursräume wenig sinnlich (5)

Baugifte (zweimal) , schlechtes Licht (viermal), zu viele Angaben zur Person abgefragt (zweimal) (Update 1)
Kalt, vor allem am Sonntag (dreizehnmal) (Update 1)
Kein Raucherzimmer (Update 1)
Cafeteria am Sonntag geschlossen (zweimal) (Update 1)
Keine guten Gruppenzimmer (Update 1)
Lageplan für Fußweg angeben (Update 1)
Schlechter Kursraum (Update 1)
Düstere Atmosphäre vor allem am Sonntag (Update 1)
Zu formelle Räume für dieses Thema (Update 1)
Zu späte Information zum FB-Angebot (Update 1)
Man ist ausgestellt (Update 1)
Detailliertes Programm im Voraus (Update 1)

Andere Räume (Update 2)
Räume schulzimmerartig, kalt und unpersönlich, unfreundlich, unangenehm (zehnmal) (Update 2)
Neonlicht ermüdet (zweimal) (Update 2)
Cafeteria Sa/So zu (sechsmal) (Update 2)
Vermute Baugifte (Augenentzündung und Kopfschmerzen) (Update 2)
3 Wochenendtage sehr anstrengend (Update 2)
Mehr Präsenz der Fachhochschule (Update 2)
Zuwenig Räume für Gruppenarbeit (Update 2)
Transparenz und Präsenz der Hochschule, Klärung zum Aufbauangebot nicht erfolgt (fünfmal) (Update 2)

Mehr Zeit (ABM2)
Mehr Pausen - dreimal (ABM2)
Kursraum hallend (ABM2)
Stress im Programm - viermal (ABM2)
Zeitstruktur einhalten - zweimal (ABM2)
Kursraum karg (ABM2)

5. Rückmeldungen zur Kursleitung

Sehr hohe methodische und didaktische Kompetenz – zweimal (3)
Leitung ist gut dokumentiert und gut vorbereitet (3)
Teaching gut (3)
Vorbildlernen geschlechtsspezifisch möglich - dreimal (3)
Super, genial, gut (3)

Gute Typen (3)
sympathisch (3)
flexibel - zweimal (3)

weniger trockene Referate (4)
angenehmer Führungsstil (4)
fachlich sehr kompetent - viermal und sehr gut vorbereitet, humorvoll, klar, gute Passung,
fachlich und menschlich gut (4)
Schätze Frank als Seminarleiter (4)
Lieber spritziger und provokanter als lieb, sanft und vorsichtig - macht schläfrig (4)
Gleichberechtigt und sich gegenseitig unterstützend geleitet (4)
Annehmend, gut ist das kritische, nachhakende Nachfragen (4)
Kompetent, witzig, sehr gut vorbereitet (4)
Umsichtig und vorsichtig mit der Gruppe umgegangen (4)
Cinzia im Schatten von Frank (4)
Unterschiedliche Stile durch Teamerwechsel zu sehen; dafür leidet Kontinuität (4)

Gutes, überzeugendes Team (5)
Kongruente Leitung und sehr gute Zusammenarbeit (5)
Positiv, kompetent (5)
Teamteaching angenehm - zweimal, ausgewogen (5)
Partnerschaftliche Zusammenarbeit (5)
Kompetent, ideenreich (5)

Anregend (Update 1)
Super (Update 1)
Sehr zufrieden: Kommunikationsstil, Gruppenführung, Fachkompetenz, fachliche Inhalte
werden immer wieder dem Wunsch der TN angepasst (Update 1)
Fachlich sehr kompetent, respektvoller Umgang gegenseitig und gegenüber der Gruppe. In
jeder Beziehung positiv (Update 1)
Super (Update 1)
Sehr angenehme allgemeine Atmosphäre (Update 1)
Engagiert, erfahren, kongruent (Update 1)
Gute Zusammenarbeit der beiden (Update 1)
Dynamisch, fachlich kompetent, Humor ausstrahlend. Gutes Zweierteam (Update 1)
Sehr kompetente Fachleute, die flexibel das Programm/die Inhalte auf die Bedürfnisse der TN
zuschneiden können (Update 1)
Große Kompetenz und Kongruenz (Update 1)
Eingespieltes Team, viel Fachwissen und Spezialkompetenz, großes Einfühlungsvermögen,
auf Bedürfnisse der TN voll eingegangen (Update 1)
Gute Dynamik, Ausgeglichenheit (Update 1)
Es ist sehr schön - angenehm und anregend - mit euch zu arbeiten, durch euch angeleitet zu
werden (Update 1)
Kompetente, herzliche, humorvolle Fachleute (Update 1)
Die machen das sehr gut (Update 1)
Ein sehr gutes, fachlich fundiertes Team (Update 1)
Sehr kompetent und flexibel (Update 1)

Vom Können der Kursleitung fasziniert (ABM1)
Gut aufgehoben bei der Leitung (ABM1)
Toll - zweimal (ABM1)

Kompliment (ABM1)
Angenehmer freundlicher und kompetenter Stil (ABM1)
Team ergänzt sich (ABM1)
Zeitdruck zu spüren (ABM1)
Sympathisch (ABM1)
Kompetent - dreimal (ABM1)
Angenehm, ansprechend und herzlich (ABM1)
Großartiger Einsatz, mit Herz geleitet (ABM1)
Persönlich kongruent, Kompetenz in Verbindung von Theorie und Praxis (ABM1)

Eindrücklich, überzeugend, liebevoll, verantwortungsvoll (ABM2)
Sehr gute intensive qualifizierte Anleitung, die Lernen auf vielen Ebenen ermöglicht (ABM2)
Abwechslungsreich, intensiv, spannend (ABM2)
Ina hat sehr gute Arbeit geleistet (ABM2)
Menschlich und fachlich sehr kompetente Kursleitung, die uns sehr viel bietet - dreimal (ABM2)
Ausgezeichnet (ABM2)
Großes Engagement (ABM2)
Wunderbar wie immer (ABM2)
Tolle Vorbereitung (ABM2)
Bemüht, unseren Wünschen und Erwartungen gerecht zu werden (ABM2)
Frank hat kompetent und reflektiert geleitet, manchmal war es jedoch sehr ernst und wenig lustvoll (ABM2)
Ernstgenommen gefühlt. Durchdacht, flexibel; klar und gute Inputs zu den einzelnen Sequenzen (ABM2)
Genieße die präzise Sprache, die wohlwollende, unterstützende Haltung der beiden Kursleitenden (ABM2)
Druck spürbar (ABM2)

6. Weitere Bemerkungen

Anderen Tagungsort (zweimal) (Update 1)
Offene Haltung der Leitung unterstützt, bzw. bewirkt Lebendigkeit in der Lehr-Lernsituation (Update 1)

Jedesmal Auswertung ist übertrieben - zweimal (ABM1)
Übernachtungsverpflichtung nötig (ABM1)
Große Bereicherung für meine berufliche Weiterentwicklung (ABM2)