

Bierhals, Simon

Sexualpädagogische Jungenarbeit in einer multikulturellen Förderschule

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Simon Bierhals, 2011

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.02.2010

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK

DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Simon Bierhals

Sexualpädagogische Jungenarbeit in einer multikulturellen Förderschule

Thema vereinbart mit	Referentin	Professorin Dr. Jutta Schäfer
	Korreferent	Sonderschullehrer Peter Hudelmaier-Mätzke

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Sexualpädagogik.....	5
2.1 Definition und Begriffsklärungen.....	5
2.1.1 Sexualität.....	5
2.1.2 Sexualpädagogik.....	7
2.1.3 Sexualerziehung.....	8
2.1.4 Sexualaufklärung.....	8
2.2 Rückblick - Entwicklung der Sexualpädagogik in der Schule.....	9
2.3 Positionen zur Sexualpädagogik.....	12
2.4 Begründung der Sexualpädagogik.....	16
2.5 Aufgabenfelder der Sexualpädagogik.....	18
2.6 Sexualpädagogische Praxis in der Schule.....	20
2.7 Zusammenfassung.....	23
3. Sexualpädagogische Arbeit in multikulturellen Kontexten.....	25
3.1 Definitionen und Begriffsklärungen.....	25
3.1.1 Multikulturelle Gesellschaft.....	25
3.1.2 Ethnische Gruppe - Ethnizität.....	26
3.1.3 Interkulturelle Pädagogik.....	27
3.1.4 Migration - Migrationshintergrund.....	29
3.1.4.1 Exkurs: Anteil der verschiedenen MigrantInnen an Förderschulen in Baden-Württemberg	29
3.2 Rückblick - Migration in Deutschland.....	32
3.2.1 Entwicklung der Migration und Gesetzeslage in Deutschland.....	32
3.2.2 Entwicklung auf gesellschaftlicher Ebene.....	34
3.2.3 Entwicklung auf internationaler Ebene.....	35
3.3 Begründung für sexualpädagogische Arbeit in multikulturellen Kontexten.....	36
3.4 Aufgabenfelder der Sexualpädagogik in einer multikulturellen Schule.....	39
3.6 Zusammenfassung.....	45
4. Jungenarbeit.....	47
4.1 Definition.....	47
4.1.1 Jungenarbeit.....	47

4.2	Rückblick - Entwicklung der Jungenarbeit.....	49
4.3	Wissenschaftliche Positionen oder Ansätze in der Jungenarbeit.....	51
4.4	Rechtliche Grundlage und Gender-Mainstreaming.....	53
4.5	Praktische Begründung von Jungenarbeit.....	54
4.6	Aufgaben und Handlungsfelder der Jungenarbeit.....	56
4.7	Praktische Umsetzung der Jungenarbeit.....	57
4.8	Jungenarbeit als Aufgabe der Sexualpädagogik.....	59
4.9	Zusammenfassung.....	60
5.	Förderschule.....	62
5.1	Zum Begriff 'Förderschule'.....	62
5.2	Definitionen.....	63
5.2.1	Förderschule.....	63
5.2.2	Lernbehinderung - Lernbeeinträchtigung.....	63
5.2.3	Didaktik.....	64
5.3	Rückblick – Entwicklung.....	65
5.4	Didaktische Positionen.....	67
5.5	Begründung der Förderschule.....	70
5.6	Die lernspezifischen Besonderheiten von FörderschülerInnen.....	71
5.7	Aufgaben, Handlungsfelder und Ziele der Förderschule.....	72
5.8	Zusammenfassung.....	74
6.	Resümee.....	75
7.	Literaturverzeichnis.....	80
7.1	Onlinequellen.....	89

1. Einleitung

Kaum ein Bereich innerhalb des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages ist mit so viel Emotionen und persönlicher Betroffenheit verbunden wie der Bereich der Sexualerziehung¹. Er berührt individuelle und gesellschaftliche Wertestrukturen und muss sich mit moralischen und sozialetischen Fragen auseinander setzen, die letztlich nicht einheitlich geklärt werden können. Weitere Spannung bekommt die Thematik nicht nur aus den heimlichen Widerständen und Vorurteilen sondern auch aus der legitimen unterschiedlichen Sichtweise einzelner Individuen.²

In der Schule hat die Sexualerziehung bis heute einen schweren Stand. Sie wird häufig an den Rand gedrängt, in „Sexualkunde“ auf Information und biologische Fakten beschränkt und oft unter einer Überbetonung der kognitiven Anteile und gleichzeitiger Ausblendung der affektiv-emotionalen Komponenten behandelt.³

Sehr viele LehrerInnen empfinden sich aufgrund des fächerübergreifenden Prinzips der Sexualerziehung als fachlich nicht-zuständig.⁴ Peinliche oder sogar traumatische Erlebnisse in Zusammenhang mit der eigenen schulischen Sexualerziehung könnten ebenfalls Grund für eine Zurückhaltung sein. Verunsichern könnte auch, dass die Lehrkraft sich selbst ein Stück zum Mittelpunkt machen muss, da sie persönlich und emotional betroffen, als „homo sexualis“ ein wichtiges Modell für das Lernen darstellt.⁵ Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich für die sexualpädagogische Arbeit nicht gut genug ausgebildet. 90% halten das Angebot an Hochschulen für nicht ausreichend, und zwei Drittel denken, dass auch die Fortbildung unzureichend ist.⁶

Diese Ausarbeitung soll helfen, die Situation für alle im Bereich der schulischen Sexualerziehung Beteiligten zu verbessern. Indem eine theoretische Grundlage erarbeitet wird, die einen erster Schritt auf dem Weg zu einer Konzeptentwicklung für die „Sexualpädagogische Jungenarbeit in einer multikulturellen Förderschule“ darstellt.

Die Förderschule als Bezugspunkt wird aufgrund des persönlichen Studienschwer-

1 Auf die verwendeten Begriffe wird zu Beginn der jeweiligen Kapitel eingegangen.

2 vgl. Hopf 2002, Vorwort des Herausgebers Jürgens Eiko S. VII

3 vgl. Hopf 2002, S. 1

4 vgl. Hopf 2008, S. 5

5 vgl. Hopf 2008, S. 65

6 vgl. Glück, Scholten, Strötges 1990, S. 148

punktes gewählt, während sich die Berücksichtigung des multikulturellen Aspektes aus der statistisch belegten Tatsache ableitet, dass die Förderschule, als größter Sonderschultyp in Baden-Württemberg, den höchsten Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund hat.⁷

Die Fokussierung auf die Jungenarbeit scheint nötig, da Jungen vielen Fachleuten und auch zunehmend der Öffentlichkeit Sorgen bereiten, und gerade im Bereich der Sexualpädagogik manchmal der Blickwinkel der Jungen auf die Thematik in der Vergangenheit vernachlässigt wurde.⁸

Es wurde keine Literatur gefunden, die das gesamte Thema umfasst. Deshalb wird versucht, das Thema in wissenschaftlich fundierte Teilbereiche untergliedert zu bearbeiten, um diese literarische Lücke auszugleichen.

Als erstes soll die allgemeine Sexualpädagogik betrachtet werden, um wichtige Ansätze, Methoden und die Grundlage für die theoretische Basis herauszuarbeiten. Da gerade im Bereich der Sexualität die kulturellen Differenzen groß sein können und das weite Feld der multikulturellen Arbeit eingegrenzt werden muss, soll anschließend direkt auf Sexualpädagogik in multikulturellen Kontexten eingegangen werden, auch aufgrund der thematischen Nähe zum ersten Kapitel.

In einem weiteren Schritt werden dann die in der Arbeit mit Jungen zu berücksichtigenden Bedingungen und Prinzipien heraus zu finden sein.

Als vierter Bereich soll die Förderschule in den Fokus genommen werden, um die Grundlagen und Voraussetzungen für die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen in die abschließende theoretische Grundlage einbringen zu können.

Durch eine abschließende Verknüpfung der einzelnen Bereiche wird die theoretische Grundlage für die „Sexualpädagogische Jungenarbeit in einer multikulturellen Förderschule“ abgerundet.

Um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten und trotzdem kein Geschlecht zu benachteiligen, wird in dieser Arbeit die Form des großen „I“ verwendet, wenn Begriffe sowohl in der weiblichen wie männlichen Geschlechterbedeutung gemeint sind.

7 vgl. Themenheft Sonderpädagogische Förderung 2009, S. 181

8 Siehe Kapitel 4. Jungenarbeit

2. Sexualpädagogik

2.1 Definition und Begriffsklärungen

In der Einleitung wurden bereits verschiedene Begriffe aus dem Bereich der Sexualpädagogik verwendet, deren Bedeutung, wie die der Sexualpädagogik selbst, im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse von Zeit zu Zeit eine neue Färbung bekommen. In der Fachliteratur werden Begriffe nicht immer synonym verwendet. Im Folgenden wird dargelegt, wie die Sexualpädagogik und weitere Begriffe im Kontext dieser Arbeit zu verstehen sind.

2.1.1 Sexualität

Sielert begreift Sexualität „als allgemeine, auf Lust bezogene Lebensenergie, die sich des Körpers bedient, aus vielfältigen Quellen gespeist wird, ganz unterschiedliche Ausdrucksformen kennt und in verschiedenster Hinsicht sinnvoll ist.“⁹

In der Regel werden, so Hilgers, fünf Aspekte und Funktionen bei einem ganzheitlichen Verständnis der menschlichen Sexualität unterschieden. Diese Ansicht teilen auch Hopf und Sielert, wobei sie den Beziehungs- und Kommunikationsaspekt zusammenfassen und so auf vier Aspekte kommen. Die Funktionen und Aspekte der menschlichen Sexualität nach Hilgers, Hopf und Sielert sind:

- Die *Fruchtbarkeitsfunktionen* und ein fundiertes Wissen über Empfängnis- und Zeugungsverhütung kennen lernen.¹⁰ Der *Zeugungs- und Fortpflanzungsaspekt* wurde in der Zeit, als versucht wurde, die Onanie zu bekämpfen und das sexuelle Verhalten auf den Zeugungsakt zu beschränken, besonders betont.^{11/12}
- Der *Beziehungsaspekt* begründet, warum Kinder und Jugendliche befähigt werden sollten, über Liebe und Partnerschaft zu sprechen.¹³ Er kann Geborgenheit geben, aber auch Machtverhältnisse abbilden.^{14/15}

9 vgl. Sielert 2005, S. 41

10 vgl. Hilgers 2004, S. 23-24

11 vgl. Sielert 2005, S. 49

12 vgl. Hopf 2008, S. 17

13 vgl. Hilgers 2004, S. 23-24

14 vgl. Sielert 2005, S. 49

15 vgl. Hopf 2008, S. 17

- Der *Lustaspekt*, d.h. Lust an Sexualität mit PartnerInnen zu empfinden, aber auch Lust am eigenen Körper haben.¹⁶ Durch ihn wird allgemeine Lebensenergie zur Sexualität.^{17/18}
- Der *Identitätsaspekt*, d.h. dass Sexualität auch identitätsstabilisierend sein kann.¹⁹ Er hilft das Überleben der Persönlichkeit und die Geschlechtsrolle (homo-, hetero-, bisexuelle Neigungen) zu sichern.^{20/21}
- Den *Kommunikationsaspekt*, d.h. verbale- und nonverbale Kommunikation über Probleme, Unsicherheiten und Ängste, aber auch Wünsche, um die Möglichkeiten des sexuellen Umgangs miteinander auszuschöpfen.²²

In Hilgers Ausführungen zu den neuen Anforderungen an die Sexualerziehung, können weitere Aspekte ausgemacht werden.

- *Soziale und gesellschaftliche Aspekte*, wie z.B. Pluralisierung von Lebensformen, Gleichstellungsbemühungen, sexuelle Selbstbestimmung, interkulturelle Öffnungen usw.²³

Als grundlegend in der sexualpädagogischen Arbeit wird das Verständnis angesehen,

- dass Sexualität zum Wesen des Menschen gehört und existenzielles Grundbedürfnis ist,
- dass Sexualität zentraler Bestandteil einer Identität und Persönlichkeitsentwicklung ist,
- dass Körpererfahrung, Kommunikation und Körpersprache zur Sexualität gehören,
- dass Sexualität unterschiedlich gelebt und durch gesellschaftliche Einflüsse geprägt wird²⁴ und somit keine immer gleichbleibende Größe ist²⁵ und
- dass sexuelle Sozialisation auch durch Medien oder Peers (Gleichaltrige)²⁶ stattfindet.²⁷

16 vgl. Hilgers 2004, S. 23-24

17 vgl. Sielert 2005, S. 49

18 vgl. Hopf 2008, S. 17

19 vgl. Hilgers 2004, S. 23-24

20 vgl. Sielert 2005, S. 49

21 vgl. Hopf 2008, S. 17

22 vgl. Hilgers 2004, S. 23-24

23 vgl. Hilgers 2004, S. 24

24 vgl. Hopf 2008, S. 16

25 vgl. Hopf 2008, S. 16-17

26 vgl. Kleiber, Appel 2003, S. 157

27 Sielert 2005, S. 15-16

Da Menschen nicht instinktgesteuert sind und ihre Sexualität veränderbaren Normen unterliegt, muss Sexualität durch Erziehung ausgebildet und kultiviert werden,²⁸ weil Sexualität das ist, was wir daraus machen.²⁹

Sexualität genau zu definieren ist schwer, da sie vieles zum Teil Widersprüchliches umfasst, das auch im Irrationalen und Unbewussten angesiedelt ist³⁰ und auch nicht eindeutig zu benennen ist, was Sexualität für den einzelnen Menschen bedeutet.³¹

In unserer pluralistischen Gesellschaft existieren verschiedene Menschenbilder und Ansichten über Sexualität und Sexualerziehung nebeneinander und in Konkurrenz zueinander (vgl. Positionen zur Sexualpädagogik),³² und, wie mit dem Thema Sexualität in der Gesamterziehung umgegangen wird, ist jeweils eine grundlegende Fragestellung.³³

2.1.2 Sexualpädagogik

Die Sexualpädagogik ist eine wissenschaftliche Teildisziplin der Gesamtpädagogik. Sie erforscht und reflektiert wissenschaftlich sowohl die sexuelle Sozialisation (Sexualisation), als auch die intentionale erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen.³⁴

Es gibt mehrere sexualpädagogische Richtungen, die versuchen ihr jeweiliges Modell auch wissenschaftlich zu legitimieren. Bezugsrahmen der Sexualpädagogik sind also die sexualwissenschaftlichen Theorien.³⁵

Die Sexualpädagogik muss sich auf mehrere Wissenschaften beziehen und stützt sich vor allem auf Wissenschaften, die sich mit Körper, Psyche und Sozialem befassen. Zentral beteiligte Wissenschaften sind Biologie, Medizin, Psychologie, Philosophie,

28 vgl. Hopf 2008, S. 17

29 vgl. Offit 1979, S. 16

30 vgl. Sielert 2005, S. 37

31 vgl. Hopf 1990

32 vgl. Hopf 2008, S. 16

33 vgl. Hopf 2008, S. 19

34 vgl. Sielert 2005, S. 15

35 Sielert 2005, S. 23

Anthropologie sowie die Sozialwissenschaften, Politik und Ethik.³⁶

Die Pädagogik bezieht sich nach neuem Verständnis auf alle Lebensphasen, so auch die Sexualpädagogik.³⁷

Ein Teilbereich der Sexualpädagogik ist die Sexualerziehung.³⁸

2.1.3 Sexualerziehung

Unter Sexualerziehung als Praxis versteht Sielert „die kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie Einstellungs- und Sinnaspekte der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.“³⁹

Unter dem Begriff der Sexualerziehung wird in dieser Ausarbeitung „die theoriegeleitete Praxis“⁴⁰ verstanden, die Hilfen zum Verstehen und zum Umgang mit sexuellen Gefühlen gibt und Kenntnisse über sexuelle Vorgänge und Regeln des gesellschaftlichen Verhaltens vermittelt.⁴¹

Die Sexualerziehung bezieht sich auf reale Vorgänge, während sich die Sexualpädagogik analog zur Fachdisziplin Pädagogik auf die Theorie der Sexualerziehung bezieht.⁴²

2.1.4 Sexualaufklärung

Die Sexualaufklärung klärt in der Regel über Fakten und Zusammenhänge zu allen Themen menschlicher Sexualität auf und wird als Teil der Sexualerziehung betrachtet. Durchgeführt wird sie meist als einmaliges Geschehen, mehr oder weniger an Zielgruppen orientiert.⁴³

In Schulen konnte und kann teilweise der Aufklärungsunterricht und die Sexualekunde

36 vgl. Hopf 2008, S. 19

37 vgl. Sielert 2005, S. 15

38 vgl. Hopf 2008, S. 19

39 Sielert 2005, S. 15

40 Hopf 2008, S. 19

41 vgl. Hopf 2008, S. 19

42 vgl. Kluge 2008, S. 115

43 vgl. Sielert 2005, S. 15

angetroffen werden.⁴⁴ Sie schränken stark ein und greifen nur einzelne Aspekte des Themenfeldes, z.B. die biologischen Fakten, heraus.⁴⁵

Die Geschlechtererziehung folgt diesem Prinzip und fokussiert auf Fragen zur weiblichen und männlichen Geschlechts-Rolle.⁴⁶

2.2 Rückblick - Entwicklung der Sexualpädagogik in der Schule

Bei einer 1990 durchgeführten Umfrage waren 85% der Eltern dafür, „dass schulische Sexualerziehung durchgeführt wird und die des Elternhauses ergänzt“⁴⁷. Doch bis dahin war es ein langer Weg.

Der Aspekt des Zugriffs auf Sexualität, also wer mit welchen Absichten Sexualität nutzen darf, taucht im Lauf der Geschichte immer wieder auf. Im 18. Jahrhundert als Mediziner, Theologen und PädagogInnen Anti-Onanie-Kampagnen durchführten, in den 1950er und 1960er Jahren als lustfeindliche Jugendschutzgesetze erlassen wurden, in den 1970ern als versucht wurde die Sexualität zu befreien oder in den 1980er und 1990er Jahren, als mit didaktischen und moralischen Sexualerziehungskonzepten gegen die 'Befreiung' gearbeitet wurde.⁴⁸

Erst ab Mitte des 20. Jahrhunderts kann man, so Sielert, von einer sexualpädagogischen Fachtheorie sprechen. Pädagogen wie Rousseau, Basedow, Oest, Salzmann und Campe haben mit ihrer repressiven Sexualerziehung (z.B. beim Thema Onanie) allenfalls den Weg zu einer sexualpädagogischen Theorie bereitet.⁴⁹ Warum sich die heutige Sexualpädagogik nicht auf diese Anfänge als Ursprung berufen kann, soll kurz ausgeführt werden.

Während Rousseau die Meinung vertrat, dass die 'vollkommene Unwissenheit' am besten für die Kinder ist, forderte Basedow von LehrerInnen und ErzieherInnen im Gegensatz zu Rousseau die Fragen der Kinder wahrheitsgemäß zu beantworten. Onanie, Selbstbefriedigung war als 'heimliche Sünde der Jugend' das Hauptthema der

44 vgl. Hopf 2008, S. 21

45 vgl. Hopf 2008, S. 21

46 vgl. Hopf 2008, S. 21

47 Glück, Scholten, Strötges 1990, S. 148

48 vgl. Timmermanns/Tuider/Sielert 2004, S. 11

49 vgl. Sielert 2005, S. 20

frühen Sexualaufklärer. In diesem Punkt war man sich einig, trotz unterschiedlicher Meinungen in anderen Punkten wurde die Selbstbefriedigung moralisch völlig verdammt. Die pädagogischen Gegenmaßnahmen gingen von ständiger Überwachung und Kontrolle bis zum Erzählen von 'wahren Geschichten' über qualvoll verendete Jugendliche, die den Folgekrankheiten der Onanie zum Opfer gefallen sind. Bei Unwirksamkeit verschiedener Methoden wurde auch die nächtliche Fesselung oder die radikalste Methode der Genitalverstümmelung, Infibulation^{50/51}, angedacht.⁵²

Zu einem eigenen wissenschaftlichen Fach entwickelte sich die Sexualpädagogik erst nach dem zweiten Weltkrieg.⁵³

Durch den zunehmenden sexualpädagogischen Diskurs Ende der 1980er-Jahre entstanden viele theoretische Positionen zur Sexualpädagogik.⁵⁴

„Die meisten Konzepte sind heute sexualfreundlich, bejahen verschiedene Formen der Empfängnisregelung, betonen die Kultivierung der Identitäts-, Beziehungs-, Lust- und Fruchtbarkeitsfunktion von Sexualität, die Gleichwertigkeit verschiedener sexueller Orientierungen und die Flexibilisierung der Geschlechtsrollen (BZgA, Köln 1998).“⁵⁵ Die 'dunkle Seite der Sexualität' (Pornografie, Prostitution, Gewalt) wird in der sexualpädagogischen Theoriebildung zunehmend berücksichtigt (Herrath/Sielert 1990), was allerdings die Gefahr birgt die Sexualpädagogik in die Rolle der 'Gefahrenabwehrpädagogik' zu drängen.⁵⁶

In der Schule wurde die Sexualerziehung 1968, durch die von der Kultusministerkonferenz der Länder verabschiedeten „Empfehlungen zur Sexualerziehung in Schulen“ verankert.⁵⁷ Es wurde beschlossen, kein Fach aus der Verantwortung zu entlassen und die zur Persönlichkeitsbildung spezifischen Beiträge im fächerübergreifenden

50 vgl. Der grosse Brockhaus in einem Band, S. 477

51 Mädchen: Entfernung der Klitoris und der kleinen sowie großen Schamlippen, anschließende Verschließung der Scheide mit Nadel und Faden, bis auf eine kleine Öffnung für Blut und Harn. Junge: Entfernung der Hoden und des Penis, totale Kastration.

vgl. <http://www.infobitte.de/free/lex/wpdeLex0/online/i/in/Infibulation.htm> 27.12.09

52 vgl. Timmermanns/Tuider/Sielert 2004, S. 24-25

53 vgl. Sielert 2005, S. 21

54 vgl. Sielert 2005, S. 22

55 Sielert 2005, S. 22

56 vgl. Sielert 2005, S. 22-23

57 <http://uploader.wuerzburg.de/gws/sed.htm> 10.11.09

Unterrichtsprinzip allseitig pädagogisch zu verankern.⁵⁸

Nach zum Teil heftigen Konflikten zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten, die auch verschiedene gerichtliche Instanzen durchliefen, erklärte das Bundesverfassungsgericht 1977 die Sexualerziehung in Schulen als grundsätzlich verfassungskonform und für alle Schularten und Lehrkräfte als verbindlich. Die rechtliche Verankerung der Sexualerziehung auf Länderebene wurde verpflichtend festgelegt.⁵⁹

Einen Unterschied sah das Gericht zwischen wertfreier Wissensvermittlung und der eigentlichen Sexualerziehung. Dies irritierte die durch den langen juristischen Streit ohnehin schon verunsicherten LehrerInnen zusätzlich. Durch die propagandistische Begleitung der Rechtspresse und der katholischen Kirche⁶⁰ sorgten die mit dem Urteil veröffentlichten Ausführungen für eine Verunsicherung der Lehrkräfte und einer Stagnation der sexualpädagogischen Praxis.⁶¹

In der Praxis fand faktisch kaum noch Sexualerziehung statt.⁶²

Die wissenschaftliche Reflexion und vor allem die sexualpädagogische Forschung und Theoriebildung ging auf ein mittleres Aktivitätsniveau zurück.⁶³

„Erneute Aufmerksamkeit erlangte das Thema nicht, weil den Befürwortern und ihren Argumenten nun doch Gehör geschenkt wurde, sondern durch die Entdeckung der durch Sexualkontakte übertragbaren Immunschwächekrankheit AIDS“⁶⁴.

In diesem Kontext bekam die Sexualpädagogik gesellschaftliche Aufmerksamkeit und finanzielle Zuwendung, wurde aber auch zur Gefahrenabwehrpädagogik, was eine Konzentration auf das Problematische der Sexualität nach sich zog. Es entwickelten sich Präventionsprojekte im Rahmen der Sozialen Arbeit und in Beratungsinitiativen der Frauenbewegung⁶⁵, und der Bereich der außerschulischen Sexualpädagogik begann wieder, Fortschritte zu machen⁶⁶ und Sexualpädagogik weiter zu denken. Dieser erweiterte Blick sieht die Begleitung der sexuellen Entfaltung und Entwicklung von der Geburt bis ins höchste Alter als Aufgabe einer modernen Sexualpädagogik.⁶⁷ Sexualität ist von frühester Kindheit bis ins hohe Alter eine bedeutende Lebensäußerung und in

58 vgl. Hilgers 2004, S. 9

59 vgl. Hopf 2008, S. 7

60 vgl. Koch 2008, S. 33

61 vgl. Koch 2008, S. 33

62 vgl. Sielert 2005, S. 19

63 vgl. Timmermanns/Tuider/Sielert 2004, S. 9

64 Koch 2008, S. 33

65 vgl. Timmermanns/Tuider/Sielert 2004, S. 13

66 vgl. Hopf 2008, S. 6

67 Siehe z.B. Sexualpädagogik weiter denken. Timmermanns Stefan, Tuider Elisabeth, Sielert Uwe 2004

allen Lebensphasen ein wesentliches Bedürfnis.⁶⁸

Durch das Schwangeren- und Familienhilfegesetz (27.7.1992) wurde Sexualaufklärung als Aufgabe des Staates verankert und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) verpflichtet, Konzepte zur Sexualaufklärung zu erstellen und bundeseinheitliche Maßnahmen und Medien zu entwickeln.^{69/70}

Das gesellschaftliche und politische Verständnis von Sexualität und Sexualpädagogik ist bisher in einem diskursiven Prozess entstanden, in dem leichte, manchmal auch stärkere Veränderungen der pädagogischen Akzente, zu einer neuen Deutung der 'sexuellen Lage' von Kindern und Jugendlichen führten. Auf der theoretischen Ebene wurde dies teilweise als radikaler Bruch, in der Praxis eher als eine weitere Sichtweise, aufgenommen. Die dadurch entstandene Vielfalt im Denken und Handeln entspricht unserer vielschichtigen pluralen Gesellschaft und ihrer Vielzahl divergierender Lebenswelten.⁷¹

Diese Vielfalt schlägt sich auch in verschiedenen sexualpädagogischen Positionen nieder, die im Folgenden betrachtet werden sollen.

2.3 Positionen zur Sexualpädagogik

Die sexualpädagogische Praxis wird auf Grundlage einer sexualpädagogischen Position durchgeführt. Oft trifft man jedoch keine der drei hier vorgestellten idealtypischen Positionen in Reinform an, sondern eine aus verschiedenen Positionen zusammengesetzte Mischung. Die drei Positionen wurden so gewählt, das sich zwischen ihnen die Breite der sexualpädagogischen Konzepte aufspannen lässt und so die Unterschiedlichkeit und teilweise Widersprüchlichkeit der traditionell-repressiven, der bürgerlich-liberalen und der gesellschaftskritischen Auffassung von Sexualpädagogik aufgezeigt werden kann.⁷²

Die tabellarische Form nach Hopf⁷³ soll einen direkten und platzsparenden Vergleich ermöglichen.

68 vgl. Hilgers 2004, S. 23

69 vgl. Koch 2008, S. 34

70 Ein reichhaltiges, größtenteils kostenloses Angebot ist im Laufe der Zeit entstanden.

71 vgl. Timmermanns, Tuidier, Sielert 2004, S. 11-12

72 vgl. Hopf 2008, S. 22

73 vgl. Hopf 2008, S. 22-27

Traditionell-repressiv	Bürgerlich-liberal	Gesellschaftskritisch
Menschenbild		
<p>Der Mensch als religiös-personales Wesen, von Geburt an sündig.</p> <p>Mann durch Naturtrieb der sexuell Aktiverer, was vor der Ehe unterdrückt oder umgelenkt werden muss.</p> <p>Frau soll/darf sexuelle Lust nur bei der Zeugung eines Kindes in der Ehe haben.</p> <p>Die Frau als Kraftquelle für die Leistungsfähigkeit des Mannes.</p>	<p>Der Mensch als selbstverantwortetes Wesen, das erzogen werden kann.</p> <p>Kindern wird eine eigene Sexualität zugestanden, Rollenerwartungen meist kritisch überdacht und jede Persönlichkeit als politisch-ökonomisch unabhängig angesehen.</p>	<p>Der Mensch als historisch-gesellschaftlich bestimmtes Wesen. Befreiung aus historisch entstandenen Herrschaftsverhältnissen schließt die sexuelle Befreiung mit ein.</p> <p>Kulturelle Definitionsmuster stehen in Wechselwirkung zu psychischen Strukturen und wirken auf Sexualität, den Menschen sowie Lebensstile und -ziele.</p>
Verständnis von Sexualität		
<p>Sexualität wird als reine Fortpflanzungssexualität gesehen und darf nicht der Lust dienen.</p>	<p>Sexualität wird als Akt der Zeugung und der Lust gesehen, wobei sich die Lust häufig auf den Orgasmus beschränkt.</p> <p>Relativ tolerant gegenüber abweichenden sexuellen Normen und Werten.</p> <p>Sexualität stets individuell und sexuelle Konflikte als persönliches Versagen.</p>	<p>Sexualität (Zeugung und Lust) wird in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Möglichkeiten gelebt und ist gesellschaftlich formbar und kultivierbar (Soziosexualität).</p> <p>Nach Bornemann bestimmt das gesellschaftliche Sein auch das sexuelle Sein.</p>
Gesellschaftliche Funktion von Sexualität		
<p>Strikt auf Ehe und Familie ausgerichtet.</p> <p>„Enthemmung“ der Sexualität bedeutet Verfall der Gesellschaft.</p> <p>Sittsames Sexualverhalten in der Ehe stützt die Familie, die Sitten, die Kultur und den Staat.</p> <p>Die gesellschaftskritisch-emanzipatorische Position, wird als politisch hetzend und Anarchie fördernd angesehen.</p>	<p>Liberalisierung der Sexualität wird als Fortschritt gesehen, ohne die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen mit zu bedenken.</p> <p>„Jeder ist seines Glückes Schmied“, Leistung = Erfolg.</p>	<p>Sexualität einerseits als Medium der Manipulation von Menschen, denen es heute ermöglicht ist, sexuell ungehemmt (funktional, nicht zerstörend) zu leben und andererseits als dynamisches Moment, dass sich der vollständigen Beherrschung entzieht, was befreiend und negativ (dunkle Seite) sein kann.</p> <p>Sexualität hat auch eine politische Dimension.</p>

Körper-Seele-Verständnis		
Mensch als dualistisches (zweigeteiltes) Wesen. Das Geschöpf der Dunkelheit/Satan = Körper (Sexualität) muss durch das Reich des Lichtes = Seele überwunden werden (Zarathustra 600v.Chr.).	Dualismus (Körper/Seele) kaum aufgehoben, da auch hier Sexus (körperlich) und Liebe/Seele (romantisch) getrennt wird.	Der Körper und die Seele des Menschen bilden eine physisch-psychologische Einheit. Ein Mensch tut Alles als Ganzer Mensch.
Verständnis von Lust		
Die Lust gilt als animalischer Trieb, der umgelenkt/-wandelt werden muss (in gesellschaftlich akzeptierte Leistung).	Lust ist gut und nicht nur Lockmittel zur Fortpflanzung. Befriedigung im Rahmen von Ehe. Warum Lust bei uns so vermarktet wird, bleibt aus dieser Sicht ungeklärt.	Lust kann abgelöst vom Biologischen der neue Zweck des Sexualverhaltens werden. Sie setzt aber die Kultivierung der Bedürfnisbefriedigung voraus, da subtile gesellschaftliche Beziehungen zwischen Bedürfnissen, Lust und Befriedigung bestehen. Lust ist nie nur körperliche Befriedigung (Leib-Seele-Geist-Wesen).
Verständnis von Onanie		
Onanie wird als schwerer sittlicher Verstoß gesehen und ist auch bei Kindern nicht natürlich.	Onanie wird als normale, vorübergehende Entwicklungserscheinung bei Jungen und Mädchen gesehen, die häufig als Ausdruck von Unreife gesehen wird. In der Phase vor der „Reife“ sollen Angst- und Schuldgefühle abgebaut werden. Nimmt später Züge einer Ersatzhandlung an, kann Leere erzeugen und so zur Wiederholung verleiten.	Onanie als gerechtfertigte und wertvolle Form sexuellen Verhaltens, die erstens die eigenen sexuellen Reaktionen erkunden und neue zu finden hilft, die zweitens legitime (Ersatz-) Befriedigung sein kann und drittens Frauen bei der Suche nach der eigenen Sexualität unterstützen kann, die durch männliches Sexualverhalten verfremdet wurde.
Aufgabe der Sexualpädagogik		
Lust an Sexualität soll abgebaut und Akzeptanz von Verzicht und Schamhaftigkeit soll aufgebaut	Politisch „wertfreie“, objektive und wissenschaftlich fundierte Information und Aufklärung sowie	Sexualpädagogik hat wie die Sexualität eine gesellschaftliche und politische Dimension:

werden. „Abwehrpädagogik“ durch Angstmechanismen verstärkt, soll auf „eheliche Pflichten“ vorbereiten.	scharfe Ablehnung sexualpädagogischer Indoktrination sind wichtig. Die persönliche Sexualität kann durch die starke Pädagogisierung zu einer gesellschaftlich funktionalen und nicht mehr individuellen Sexualität gedrängt werden (Aufklärungsbücher, Lernmittel usw.).	- Befreiung der Sexualität einerseits und dadurch andererseits auch des Menschen aus gesellschaftlichen Zwängen als allgemeines Ziel. - Die Verbindung zwischen gesellschaftlichen Faktoren und Sexualunterdrückung untersuchen und verändern, sowie als weitere Aufgaben Kritik an Institutionen und den Umgangsformen am Arbeitsplatz etc. üben.
Defizite dieser sexualpädagogischen Position		
Dieser Ansatz besitzt aus heutiger Sicht so viele Defizite, dass Hopf von einer Aufzählung absieht.	Starke Pädagogisierung und häufig biologisch-mechanische Konzepte vernachlässigen die gesellschaftliche Abhängigkeit der Sexualität. Politische Dimension fehlt und völlig freie Entfaltungsmöglichkeit wird suggeriert.	Institutionelle Zwänge erschweren die Realisierung, worauf LehrerInnen kaum vorbereitet werden.
VertreterInnen der Position		
B. Strätling, R. Bleistein, Chr. Meves, K. Seelmann, Th. Bovet, R. Affemann, J. Illes, J. Kamratkowski, B. Ockel	R. Fricke, B. Hamann, N. Hartmann, A. Zitelmann, H. Heid, H.D. Knoop, K. Verch, Sexualekundeatlas mod.: N. Kluge	T. Paulich, H. Kentler, G. Amendt, F. Koch, W. Reich, E. Jaeggi, mod.: G. Glück, U. Sielert, F. Koch, P. Milhoffer, K.H. Valtl

Mit Hilfe der Tabelle kann eine sexualpädagogische Fachkraft herausfinden, wo die eigenen Auffassungen in etwa einzuordnen sind.

Die Tabelle beschreibt von der traditionell-repressiven, religiös geprägten, konservativen, vor allem früher verbreiteten Position über die bürgerlich-liberale, die politische Dimension verkennende, vermutlich weit verbreitete, 'mittlere' Position bis hin zur gesellschaftskritischen, jüngeren Position, deren Leitbild als die wirkliche sexuelle Selbstbestimmung beschrieben werden könnte, ein sehr breites Spektrum.

Dieses Spektrum spielt sich auch in der Umsetzung der Sexualerziehung in den

einzelnen Bundesländern wieder. So orientieren sich Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz an christlichen Normen und Werten, mit einer Ausrichtung auf Ehe und Familie. Sie nehmen die vielfältigen Lebensformen zur Kenntnis, werten sie aber mehr oder weniger ab. In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt wird dagegen den unterschiedlichen Lebens- und Partnerschaftsformen annähernde Gleichwertigkeit zugestanden.⁷⁴

Die gesellschaftskritische Position stellt trotzdem den Hauptbezugspunkt der restlichen Ausarbeitung dar und wird als zentrale Orientierung in die theoretische Basis einfließen. Da jede Auffassung sich im Sinne eines öffentlichen und demokratischen Diskurses prinzipiell auch in Frage stellen lassen sollte,⁷⁵ wird sie nicht dogmatisch den Inhalt stellen, sondern als Orientierung der praktischen Arbeit fungieren.

Des Weiteren wird als verbindliche Orientierung für sexualpädagogische Arbeit, unabhängig vom Kontext, auf das Grundgesetz, die Charta der Vereinten Nationen und die Menschenrechte verwiesen.⁷⁶

Warum Sexualpädagogik überhaupt sinnvoll und angebracht ist, wird im Folgenden versucht dar zu legen.

2.4 Begründung der Sexualpädagogik

Im Idealfall entwickeln Kinder und Jugendliche auch ohne Unterstützung eine befriedigende und positiv empfundene Sexualität. Doch das ist sicher nicht immer so.⁷⁷

„Im Rahmen ihrer sexuellen Sozialisation sollen sie durch Schule und Elternhaus befähigt werden, ihre Persönlichkeit und ihre Beziehungen zu anderen Menschen bewusst zu gestalten und Sexualität in ein erfülltes Leben zu integrieren.“⁷⁸

Die sexualpädagogische Praxis ist für Kinder und Jugendliche keine 'Anstiftung', sexuell aktiver zu werden, sondern schützt sie vor sexuellem Missbrauch und führt dazu, dass sie durch den besseren und häufigeren Einsatz von Verhütungsmitteln seltener ungewollt schwanger werden: Dies konnte von amerikanischen und deutschen

74 vgl. Hilgers 2004, S. 167

75 vgl. Hopf 2008, S. 27

76 vgl. Hopf 2008, S. 27

77 vgl. Hilgers 2004, S. 23

78 Hilgers 2004, S. 23

SexualwissenschaftlerInnen laut Hilgers aufgezeigt werden. Die schulische Sexualerziehung soll zusätzlich die in den Medien dargestellte Sexualität aufgreifen, mit der Realität abgleichen und als 'gestellt' entlarven.⁷⁹

Da auch Konflikte, Lebenskrisen und schwerwiegende Erkrankungen die Folge von Ängsten und Hemmungen, von mangelnder Lust- und Liebesfähigkeit oder von sexualisierter Gewalt sein können,⁸⁰ ist eine Begleitung der sexuellen Sozialisation wichtig.

Sexualpädagogik bringt Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht etwas Neues, Unbekanntes, Fremdes nahe, sondern greift bereits in verschiedenen Ausdrucksformen Vorhandenes gemeinsam mit ihnen auf. Damit wird Sexualität gewollt oder ungewollt, bewusst oder unbewusst Teil jedes Bildungs- und Erziehungsprozesses.⁸¹

Das Thema Sexualität darf aus Erziehungsprozessen nicht ausgeklammert und damit tabuisiert oder 'auf später' verschoben werden. Kinder und Jugendliche werden sonst mit ihren Erfahrungen, Unsicherheiten und Ängsten die Sexualität betreffend allein gelassen.⁸²

In Schulen oder sonstigen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit darf das täglich präsente vitale Interesse der Heranwachsenden an ihrer sexuellen Sozialisation nicht enttäuscht werden, indem ausgewichen oder delegiert wird. Heranwachsende wollen über Sexualität reden, sich mit Erwachsenen darüber austauschen und lernen, wie man damit umgeht.⁸³

Die menschliche Sexualität muss erlernt werden, und, auch wenn es bewahrpädagogisch, klingt sollte die sexuelle Entwicklung nicht dem spontanen Selbstlauf überlassen, sondern entwicklungsfördernd begleitet werden.⁸⁴

In welchen verschiedenen Feldern Aufgaben der Sexualpädagogik liegen soll als Nächstes geklärt werden.

79 vgl. Hilgers 2004, S. 166

80 vgl. pro familia 2002, S. 7

81 vgl. pro familia 2002, S. 12

82 vgl. pro familia 2002, S. 12

83 vgl. Hopf 2008, S. 1

84 vgl. Weller 2004, S. 1

2.5 Aufgabenfelder der Sexualpädagogik

Die Aufgabenfelder der Sexualpädagogik sind schon in der Definition oder der Tabelle indirekt aufgetaucht. Die konkreten Handlungsfelder und Themen sind so weit gefächert, dass im Folgenden keine umfassende Darstellung erwartet werden darf. Es wird versucht, einen Überblick zu geben, indem einige, auf dem Hintergrund der gesellschaftskritischen Position wichtigen Aufgabenfelder herausgegriffen und knapp beschrieben werden.

1. Körper- und Sexualaufklärung

Traditioneller Kernbereich der Sexualpädagogik ist die 'Körper- und Sexualaufklärung'. Sie ist heute, nach einer Fokussierung auf Beziehungsthemen, wieder stärker im Blickfeld, nachdem festgestellt wurde, dass Eltern kaum über 'Körper- und Sexualaufklärung' mit ihren Kindern reden und in Freundschaftskreisen auch falsches weitergegeben wird.⁸⁵

2. Sexualität, Sprache und Intimitätsschutz

Immer wieder muss reflektiert werden, ob noch angemessen über Sexuelles gesprochen wird, da der Intimitätsschutz „angesichts der 'öffentlichen Geschwätzigkeit' über Sexualität“⁸⁶ manchmal verloren geht, dies aber eine wichtige Grundlage der sexualpädagogischen Arbeit darstellt.

3. Sexualität und Geschlecht

Das Geschlechterverhältnis kann Sexual- und Beziehungsverhältnisse stark beeinflussen. Die Wahrnehmung und Veränderung von Geschlechtersozialisation und deren Konsequenzen für die Sexualität wird durch Arbeit mit und Reflexion über das im Zentrum der sexuellen Identität verortete Geschlecht erreicht.⁸⁷

Angestrebt soll die Anerkennung der Geschlechterdifferenz und ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen den Geschlechtern werden.⁸⁸

4. Sexualität und Selbstbestimmung

Themen wie Ethik, Moral und Wertorientierung werden als Teilbereiche der sexuellen Identität thematisiert, da die Vergrößerung der Möglichkeiten durch den postmodernen

⁸⁵ vgl. Sielert 2005, S. 26

⁸⁶ Sielert 2005, S. 26

⁸⁷ vgl. Sielert 2005, S. 27

⁸⁸ vgl. pro familia 2002, S. 12

Pluralismus die Orientierung des Individuum erschwert.⁸⁹

Unterstützt wird die Entwicklung der Persönlichkeit hin zu mehr Selbstbestimmung und Selbstverantwortung.⁹⁰

5. Sexualität und sexuelle Orientierung

Beim Thema sexuelle Orientierung wird nicht auf Hetero-, Homo- oder Bisexualität beschränkt, sondern sich mit der Varianz der Lebensformen auseinandergesetzt. Hilfen und Begleitung homosexueller Jugendlicher sowie die allgemeine Akzeptanz verschiedener Lebensformen stehen hier momentan im Vordergrund.⁹¹

6. Sexualität im Spannungsfeld der Kulturen

Ein Bereich, der auf Grund seiner Bedeutung für den Förderschulbereich und seiner thematischen Brisanz noch differenzierter aufgegriffen wird⁹², ist die Sexualität im Spannungsfeld der Kulturen.⁹³

7. Sexualität und Gewalt

Moderne Sexualpädagogik tritt einer Glorifizierung oder Verteufelung von Sexualität entgegen und versucht auch, beim ideologisch aufgeladenen Thema 'Sexualität und Gewalt' wissenschaftlich entgegen zu wirken.⁹⁴

Um nicht zu einer Gefahrenabwehrpädagogik zu werden und der Überschattung des Sexuellen mit Gewaltaspekten entgegen zu wirken, ist die Sensibilisierung der Sinne und Sinnlichkeit ein wichtiges Thema für die theoretische und praktische Arbeit.⁹⁵

8. Sexualität und Medien

Ein weiterer Themenbereich, der gerade für SchülerInnen interessant ist und in Zukunft noch weiter an Brisanz gewinnen wird, ist die mediale Erotik oder Pornografie.

Computer, Handy und Internet werden über kurz oder lang miteinander verschmelzen und die heute 4,2 Millionen Internetseiten⁹⁶ mit entsprechenden Inhalten, die schon heute ihren Weg auf viele Handys und ins Klassenzimmer finden, werden die nächste großer Herausforderung für die Sexualpädagogik.⁹⁷

89 vgl. Sielert 2005, S. 26

90 vgl. Sielert 2005, S. 26

91 vgl. Sielert 2005, S. 27

92 Siehe Kapitel 3. Sexualpädagogische Arbeit in multikulturellen Kontexten

93 vgl. Sielert 2005, S. 27

94 vgl. Sielert 2005, S. 27

95 vgl. Sielert 2005, S. 27-28

96 vgl. PCgo 8/2009, S. 4

97 vgl. z.B. Döring 2008, 271-277

9. Sexualität mit Behinderung und im Alter

Sexualität und Behinderung ist ein Thema, das zwar in der Sexualpädagogik an Beachtung gewinnt, dem aber noch nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Das gleiche Bild zeichnet sich bei der Sexualität im Alter ab, wobei hier die Konsumindustrie und der Gesundheitssektor der Sexualpädagogik schon ein Stück voraus sind.⁹⁸

10. Sexualität, Krankheiten und ungewollte Schwangerschaft

Aus der bewahrpädagogischen Zeit der Sexualpädagogik sind die Vermeidung von sexuell übertragbaren Krankheiten und ungewollte Schwangerschaften übrig geblieben. Heute ist ihre Vermeidung nach wie vor ein gewünschter Effekt, aber nicht mehr das zentrale Hauptanliegen. Den Jugendliche müssen ernst genommen und ihre Neugier, Bedürfnisse und Konflikte aufgegriffen werden, wenn ihre Aufmerksamkeit und Bereitschaft zu konsequentem Handeln gewonnen werden will, auch und gerade wenn es um Themen geht, die Angst erzeugen und überlegtes Handeln verlangen, wenn es um Gefahren und Risiken geht.⁹⁹

Der eher theoretische Bereich wird nun verlassen, um sich der sexualpädagogischen Praxis zuzuwenden. Hier wird die Schule im Mittelpunkt stehen, was es zu begründen gilt, da diese Ansicht nicht unumstritten ist.

2.6 Sexualpädagogische Praxis in der Schule

Sexualpädagogik hat, in der Schule einen schweren Stand. Es gibt verschiedene Ansichten, wie Sexualpädagogik im schulischen Rahmen gestaltet werden sollte, damit sie von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen besser angenommen wird.

Eine besagt, man müsse sich vom Ziel einer ganzheitlichen Sexualerziehung in der Schule verabschieden und Sexualerziehung entweder als freiwilligen Wahlbereich auf Wissensvermittlung beschränken oder gar nicht anbieten. Eltern und freie Träger der Kinder- und Jugendarbeit sollen diese Aufgabe dann übernehmen.¹⁰⁰

Sexualerziehung sei in der Zwangsgruppe Schulklasse eine Überforderung der

⁹⁸ vgl. Sielert 2005, S. 27

⁹⁹ vgl. pro familia 2002, S. 13

¹⁰⁰ vgl. Glück, Scholten, Strötges 1992, S. 155-156

Lehrkräfte und selten angemessen realisierbar, so eine weitere Ausführung.¹⁰¹

Glück schlägt eine freie Arbeitsgruppe Sexualpädagogik vor. Sie soll sich 4 bis 6 mal nachmittags in freiwilligen Rahmen treffen und gemeinsam mit einer externen sexualpädagogischen Fachkraft oder einer/einem sexualpädagogisch ausgebildeten LehrerIn, die nicht in einer Klasse der TeilnehmerInnen unterrichtet, verschiedene sexualpädagogische Themen bearbeiten.¹⁰²

Andere sehen die Sexualpädagogik eher in der außerschulischen Jugendarbeit verortet. Hier werden zwar nicht alle Jugendlichen erreicht, doch auf Grund der Strukturmerkmale der Freiwilligkeit, Flexibilität, Pluralität und Methodenvielfalt ist eine ganzheitliche, auch die emotionalen Bereiche mit einbeziehende, multisinnliche und geschlechtsspezifische Sexualerziehung wahrscheinlicher.¹⁰³

Entgegen gehalten wird, dass die Schule heute mehr als eine Zwangseinrichtung ist und Kindern und Jugendlichen einen wichtigen sozialen Erfahrungsraum bieten kann. Kritisiert wird außerdem, dass Sexualpädagogik als 'freiwilliger Freizeitspaß' genau die Jugendlichen aus der Wertediskussion und Informationsvermittlung ausschließt, die in anderen Kontexten wenig Möglichkeiten haben sich das notwendige Basiswissen (und auch die Reflexionsfähigkeit), an zu eignen, welches zum Gelingen der sexuellen Sozialisation beiträgt.¹⁰⁴

Gerade für Jugendliche, deren Eltern eng konfessionell gebunden sind und die es ablehnen ihre Kinder auf zu klären oder dass ihre Kinder bereits im Alter von 14-17 Jahren sexuelle Erfahrungen machen, haben Lehrkräfte eine besondere Bedeutung.¹⁰⁵ Deshalb wird in der theoretischen Basis die innerschulische Sexualpädagogik einen Schwerpunkt bilden, um auch die Kinder mit multikulturellem Hintergrund zu erreichen. SchülerInnen wollen nicht auf sexuelle Themen im Unterricht verzichten. Sie wünschen sich eher mehr Information und eine bessere Aufbereitung des Stoffes, sowie die Behandlung weiterer für sie wichtiger Themen und eine offenere Diskussionskultur.¹⁰⁶

101 vgl. Glück 2004, S. 297

102 vgl. Glück 2004, S. 306

103 vgl. Sielert, Keil 1993

104 vgl. Schmidt 2004, S. 310

105 vgl. Hopf 2008, S. 11

106 vgl. Schmidt 2004, S. 312

Schon 1998 formulierten Schmidt und Schetsche sechs Vorschläge¹⁰⁷ wie schulische Sexualerziehung (Schwerpunkt Sekundarstufe) gestaltet werden könnte.

1. Sexualität ist nach Auffassung der LehrerInnen und SchülerInnen ein ganz besonderes Thema und sollte auch so behandelt werden. SchülerInnen wünschen sich eine Behandlung außerhalb des Unterrichts, in Gesprächskreisen oder Arbeitsgruppen. *Auf eine Benotung sollte in jedem Fall verzichtet werden.*

2. Die Themen müssen über den engen biologischen Rahmen hinausgehen. Die SchülerInnen wollen nicht ihre eigene Sexualität besprechen, aber etwas über Sexualität von Jugendlichen, die allein und zu zweit möglich ist, wissen. Besonders wichtig für Jugendliche ist zu erfahren, ob die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Ängste 'normal' sind, da es durch die permanente, skandalträchtige öffentliche Thematisierung von Sexualität schwer ist, eigene Werturteile aus zu bilden.

3. SchülerInnen wollen vor allem in der Sekundarstufe (viele mit eigener sexueller Erfahrung), nicht wie unerfahrene Kinder behandelt werden, wie Nichtwissende, die von einem Wissenden belehrt werden. In der Sexualerziehung spricht ein sexuelles Wesen mit anderen unter Wahrung der Intimsphäre als wichtiger Grundlage.

4. Eine Bearbeitung des Themas in geschlechtshomogenen Gruppen sollte angeboten aber nicht verordnet werden, da SchülerInnen manche Themen auch mit dem anderen Geschlecht diskutieren wollen.

5. Besonders die heiklen Themen sind für Jugendliche interessant. Sie dürfen nicht ausgeklammert werden. Lieber keine Sexualerziehung anbieten, als eine schlecht ausgebildete, überforderte Lehrkraft dazu zu zwingen.

6. Im Austausch über sexuelle Themen kommt es immer wieder zu Verständigungsschwierigkeiten zwischen den SchülerInnen aber auch zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen. Wenn SchülerInnen den Eindruck haben, sie werden nicht ernst genommen und, unabhängig von der eigenen sexuellen Erfahrung, als 'sexuell nicht erwachsen' angesehen, dann verhalten sie sich auch so.

Eine Schule, die sich auch als Lebensraum für SchülerInnen versteht, bietet andere Entwicklungsperspektiven. Sie wird Begegnungsort, in dem Sozialkontakte geknüpft und gepflegt werden können. Sie akzeptiert und toleriert, dass Flirts und Liebesbeziehungen und in Maßen auch der Austausch von Zärtlichkeiten zu den

¹⁰⁷ vgl. Schmidt, Schetsche 1998, S. 92-96

Erfahrungen gehören, die gemacht werden. Gesprächsangebote im Unterricht schaffen durch die gewählten Arbeitsweisen und Methoden sowie durch die verwendeten Unterrichtsmaterialien und Medien eine Basis.¹⁰⁸

Diese ermöglicht den SchülerInnen, sich mit der Körperlichkeit, Gefühlswelt und sexuellen Sozialisation von sich selbst, aber auch mit den eigenen Wünschen und Begierden sowie deren berechtigten und unberechtigten Einschränkungen auseinander zu setzen.¹⁰⁹

2.7 Zusammenfassung

Das in der Definition dargelegte Verständnis von Sexualität, z.B. als Grundbedürfnis des Menschen, ist wichtig für eine gelingende Sexualpädagogik, wobei nicht eindeutig zu benennen ist, was Sexualität für den einzelnen Menschen bedeutet. Es bleiben verschiedene Ansichten und die grundlegende Frage, wie mit dem Thema Sexualität in der Gesamterziehung umgegangen wird.

Der Rückblick über die Entwicklung der Sexualpädagogik hat gezeigt, dass die Sexualpädagogik und deren Bedeutung sich immer wieder im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Wertestrukturen und Widerständen bewähren und beweisen musste. Sie bezieht sich dabei, wie andere Disziplinen der Pädagogik auch, auf mehrere Wissenschaften.

Das Spannungsfeld besteht auch, weil Sexualität in unserer pluralistischen Gesellschaft von verschiedenen Menschenbildern, Ansichten und Normen geprägt ist, die sich in den verschiedenen Positionen der Sexualpädagogik widerspiegeln.

Die gesellschaftskritische Position wird gewählt, um als Orientierung in die theoretische Basis einzufließen, ohne als zu vermittelnde Position den Inhalt zu stellen.

Eine verbindliche Orientierung stellen dagegen das Grundgesetz, die Charta der Vereinten Nationen und die Menschenrechte.

Eine individuelle, befriedigende und positiv empfundene Sexualität entsteht nicht automatisch, kann aber durch Erziehung ausgebildet, kultiviert und in ihrer Entwicklung

¹⁰⁸ vgl. Hopf 2008, S. 12-13

¹⁰⁹ vgl. Hopf 2008, S. 12-13

unterstützt werden. Dies hat gleichzeitig eine schützende und bewusstseinsfördernde Wirkung. Wie aufgezeigt wurde, ist es wichtig, Kinder und Jugendliche und ihr Interesse an ihrer sexuellen Sozialisation ernst zu nehmen und sie mit ihren Fragen und Ängsten nicht alleine zu lassen. Damit kann auch einer eventuellen Beeinträchtigung des Menschen oder seiner Umwelt vorgebeugt werden.

Sexualität ist in jedem Menschen vorhanden und wird nicht erst durch die Sexualpädagogik eingebracht, somit ist es auch Teil jedes Bildungs- und Erziehungsprozesses.

Die Themen und somit auch die Handlungsfelder der Sexualpädagogik haben eine sehr weite Streuung, wovon die wichtigsten Ansatzpunkte aufgelistet und erläutert wurden. Die Frage der Verortung von Sexualpädagogik, d.h. wo dieses Thema angeboten werden soll, kommt immer wieder auf. Soll sie innerhalb der Schule in der Zwangsgruppe Klasse oder außerhalb als 'freiwilliger Freizeitspaß' angeboten werden mit der Gefahr, die auszuschließen, die sonst kaum Basiswissen und Begleitung bekommen. Dies dürfte vor allem Kinder mit multikulturellem Hintergrund betreffen.

Es spricht viel für ein innerschulisches Angebot, da sie heute mehr als eine Zwangseinrichtung ist, einen guten Rahmen für Sexualerziehung bieten kann und ermöglicht auch die Kinder mit multikulturellem Hintergrund zu erreichen.

Auf die multikulturelle Wirklichkeit in unserer Gesellschaft und unseren Schulen muss, gerade im Bereich der Sexualpädagogik Rücksicht genommen werden. Hier können die kulturellen Differenzen z.B. aufgrund kultureller Traditionen oder religiöser Vorstellungen besonders groß sein. Die in diesem Zusammenhang wichtigen Aspekte, sollen im nächsten Kapitel geklärt werden.

3. Sexualpädagogische Arbeit in multikulturellen Kontexten

Die gängigen Begriffe aus dem Bereich der sexualpädagogischen Arbeit in multikulturellen Kontexten bedürfen ebenfalls einer Definition. Bei manchen Begriffen geht der Text über den Rahmen einer Definition oder Erläuterung hinaus, um das hier zugrunde gelegte Verständnis und die Einordnung der Begriffe zu erleichtern.

3.1 Definitionen und Begriffsklärungen

3.1.1 Multikulturelle Gesellschaft

Die 'multikulturelle Gesellschaft' ist ein sozialwissenschaftlicher und politischer Begriff. Er beschreibt eine Gesellschaft, in der Menschen zusammenleben bzw. -treffen, die aufgrund der weltweiten Migration zunehmend unterschiedlichste kulturelle Orientierungen, Wert- und religiöse Vorstellungen, ethnische Herkunft und Sprachen haben. Für diese Gesellschaft ist es eine ständige Herausforderung und gleichzeitig eine politische Aufgabe, eine wechselseitige Achtung und Anerkennung der verschiedenen kulturellen Muster und Leitvorstellungen zu erreichen,¹¹⁰ und einen friedlichen und nützlichen Weg des Zusammenlebens sicher zu stellen.¹¹¹

In Deutschland wird der Zuzug von Menschen aus anderen Kulturräumen mit dem Ziel der Integration in die demokratische Gesellschaft anerkannt und ist seit 2005 gesetzlich verankert.^{112/113}

Das hier angenommene Verständnis der multikulturellen Gesellschaft basiert auf diesen Ausführungen. Es beruft sich auf die allgemeinen Menschenrechte als Grundlage und schließt den Anspruch der Integration mit ein.

In wieweit der Begriff 'multikulturelle Gesellschaft' überhaupt angebracht ist, scheint noch nicht abschließend geklärt zu sein. So bezweifelt Blumentritt z.B. dass eine monokulturelle Gesellschaft überhaupt möglich ist. In seinen Augen entsteht Kultur erst

110 vgl. Brockhaus 2006, S. 77-78

111 vgl. Schubert/Klein 2006

112 vgl. Kunz 2006, S. 27-28

113 Ausführlicher siehe 3.2 Rückblick - Statistik und Gesetzeslage

in der Auseinandersetzung mit dem Fremden oder Unbekannten, wodurch Kultur immer zu multikulturellem Tun wird.¹¹⁴

3.1.2 Ethnische Gruppe - Ethnizität

Das Wort Ethnie kommt ursprünglich vom griechischen ethnos, was Volk bedeutet. Eine Ethnie hat laut ethnologischer Definition eine gemeinsame Sprache, Abstammung, Religion, Kultur, kollektive Selbstdefinition und einen gemeinsamen Siedlungsraum,¹¹⁵ was die Möglichkeit einer objektiven Definition suggeriert.

Doch Ethnizität als objektiv vorhanden oder unabhängig von der Selbst- und Fremdeinschätzung zu definieren, stößt immer wieder auf Kritik.¹¹⁶

Am Beispiel der Kurden zeigt Skubsch auf, dass im Einzelfall viele dieser Kriterien nicht haltbar sind, da es ihnen an Eindeutigkeit mangelt. So ist zwischen den sunnitischen, alevitischen und yezidischen Kurden die Religion ein eher trennendes Moment, auch die kurdische Sprache wird nicht von allen Kurden gesprochen, Kinder kurdischer Eltern definieren sich auch als Türken, Araber oder Iraner und der als 'Kurdistan' bezeichnete Siedlungsraum ist durch Vertreibung und Migration nun weit verstreut, um nur einige ihrer Ausführungen zu skizzieren.¹¹⁷

Es bleibt einzig die kollektive Selbstdefinition, das subjektive Gefühl übrig, da es unter allen Kriterien zur Abgrenzung von Ethnien als Einziges einen eindeutigen Charakter hat. Diese Erkenntnis lässt sich auf jedes Homogenitätskonstrukt anwenden. Als Beispiel nennt Skubsch Spätaussiedler, die teilweise kein Deutsch sprechen, sich aber als solche empfinden.¹¹⁸

Eine ähnliche Schlussfolgerung zieht auch Joas, wobei er die kollektive Selbstdefinition, als Selbstzuschreibung bezeichnet und um die Fremdzuschreibung erweitert. Beide, dass ist entscheidend, stehen in einem Wechselverhältnis und bedingen sich gegenseitig. Eine Ethnie, die sich nur auf eine Selbstzuschreibung stützt, ohne sich in einer entsprechenden Fremdzuschreibung zu spiegeln, ist seiner Ansicht nach instabil.¹¹⁹

114 vgl. Blumentritt 1994

115 vgl. Haarmann 1983

116 vgl. Haarmann 1983

117 vgl. Skubsch 2000, S. 40

118 vgl. Skubsch 2000, S. 40-41

119 vgl. Joas 2007, S. 269

3.1.3 Interkulturelle Pädagogik

Die interkulturelle Pädagogik beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen den verschiedenen Kulturen¹²⁰ wobei bis in die 1970er Jahre eher von Ausländerpädagogik gesprochen wurde, der 1979 erstmals durch den Begriff 'interkulturell' ersetzt wurde, um sich im folgenden erst im Elementarbereich und später in anderen Bereichen der pädagogischen Intervention zu etablieren.¹²¹

Interkulturelle Pädagogik nimmt Bezug auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt und dadurch auf die veränderte schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit. Es ist ein ganzheitlicher, schulpraktischer Ansatz mit dem Ziel in heterogenen Lerngruppen die Bildungschancen unter allen gerecht zu verteilen.¹²²

Heute wird die interkulturelle Pädagogik durch die Idee einer multikulturellen Gesellschaft mitbestimmt und bezieht sich auf deren Prinzipien 'Anerkennung und Gleichheit'.¹²³

Für die interkulturelle Pädagogik und die Arbeit in multikulturellen Kontexten werden bestimmte Anforderungen an die Fachkraft gestellt. Sie werden auch als 'interkulturelle Kompetenz' bezeichnet und bilden die Basis einer gelingenden interkulturellen Arbeit.

Interkulturelle Kompetenzen

Der Begriff „interkulturelle Kompetenzen“ wird seit den 1990er Jahren vor allem in der Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Praxis diskutiert.¹²⁴

Einen guten Überblick, welche Kompetenzen in der interkulturellen Pädagogik wichtig sind, hat Auernheimer in einer Tabelle¹²⁵ zusammengetragen. In sehr kompakter Weise ist es ihm gelungen, die Vielschichtigkeit des Themas 'interkulturelle Kompetenz' in seiner Dynamik und Ganzheit darzustellen.¹²⁶

120 vgl. Der grosse Brockhaus in einem Band, S. 482

121 vgl. Auernheimer 2003, S. 34

122 vgl. Lanfranchi (o.J.)

123 vgl. Drong (o.J.)

124 vgl. Renz 2007, S. 8

125 Auernheimer 2006, S. 156

126 vgl. Renz 2007, S. 8

	Wissen	Haltung	Fähigkeit
Kulturdifferenz	Wissen über fremde Scripte, Rollen, Normen etc.	Offenheit für mögliche Differenzen, Anerkennung anderer Wertsysteme etc.	Fähigkeit, die Bedeutung differenter Kulturmuster kooperativ zu erschließen
Fremdbilder	Wissen über Psychologie des Vorurteils, Mediendiskurse	Reflexion eigener Stereotype, Wachsamkeit gegenüber Fremdheitsdiskursen etc.	Fähigkeit, Fremdbilder interaktiv zu korrigieren, etc.
Machtasymmetrie	Einblick in Lebenslagen von MigrantInnen, Abhängigkeiten der 3. Welt etc.	Sensibilität für Asymmetrien	Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
Kollektiverfahrungen	z.B. Wissen über den Holocaust, aktuelle Diskriminierungserfahrungen	Rücksichtnahme auf negative Kollektiverfahrungen	Empathiefähigkeit

Die Schnittstellen der Spalten und Zeilen zeigen, welches Wissen, welche Haltung und welche Fähigkeit in Bezug auf Kulturdifferenz, Fremdbilder, Machtasymmetrie oder Kollektiverfahrungen nötig oder angebracht ist.¹²⁷ Auernheimer weist auch darauf hin, dass PädagogInnen sich eigenes Befremden eingestehen sollen, d.h. eigene Vorurteile, obwohl diese oft als Maxime innerlich zensiert werden. Außerdem muss die falsche Sicherheit des Verstehens im Sinne von `Schon-Bescheid-Wissen` über fremde Kulturen überwunden werden. Es sollte die Fähigkeit des Verstehens und der Verständigung über unterschiedliche Normen und Werte in den Dialog integriert werden. Wichtig ist dafür der persönliche Perspektivwechsel, der in besonderem Maß nötig ist, um nicht auf andere Menschen projektive Mechanismen anzuwenden.¹²⁸ Diese Tabelle zeigt somit auf, was PädagogInnen brauchen, um interkulturell handeln zu können.¹²⁹

¹²⁷ vgl. Renz 2007, S. 9

¹²⁸ vgl. Auernheimer 2006, S. 157

¹²⁹ vgl. Renz 2007, S. 9

3.1.4 Migration - Migrationshintergrund

Die Wanderung Einzelner oder von Gruppen im geografischen Raum wird als Migration beschrieben.¹³⁰

Die Bezeichnung 'Menschen mit Migrationshintergrund' umfasst nicht nur die konkret selbst zugewanderten Menschen, sondern auch bestimmte im Zuwanderungsland geborene Nachkommen. Nicht einig sind sich verschiedene Quellen in der Frage, ob alle Zuwanderer und alle Nachkommen dazu gehören und falls nicht, nach welchen Kriterien eine Auswahl getroffen werden könnte. Die Mehrheit der Quellen verzichtet ganz auf eine Erläuterung der Bezeichnung.¹³¹

Im Folgenden soll die vom Statistischen Bundesamt im Mikrozensus 2007 verwendete Definition gelten. Hier werden zu den Menschen mit Migrationshintergrund alle gezählt, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewandert sind, „sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.¹³²

Wie hoch der Anteil von FörderschülerInnen mit Migrationshintergrund ist, also wie wichtig das Thema im Kontext der Arbeit an der Förderschule sein sollte, wird versucht im folgenden Exkurs anhand statistischer Zahlen zu klären.

3.1.4.1 Exkurs: Anteil der verschiedenen MigrantInnen an Förderschulen in Baden-Württemberg

Während der Mikrozensus Menschen mit Migrationshintergrund in seinen Statistiken aufnimmt, werden in der Schulstatistik nur Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und Spätaussiedler, die höchstens fünf Jahre vor der Erhebung zugewandert sind, erfasst. SchülerInnen mit deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit gelten in den Statistiken des Themenheftes Sonderpädagogische

¹³⁰ vgl. Der grosse Brockhaus in einem Band, 2008, S. 673

¹³¹ vgl. Fachserie 1 Reihe 2.2: Mikrozensus 2007, S. 5

¹³² Fachserie 1 Reihe 2.2: Mikrozensus 2007, S. 6

Förderung in Baden-Württemberg 2009 als deutsch.¹³³ Der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund liegt also sicher höher, wenn die zuvor beschriebene Definition von Migration zugrunde gelegt wird.¹³⁴

Im Schuljahr 2007/2008 lag in Baden-Württemberg der Anteil der SchülerInnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit an Sonderschulen mit rund 22% doppelt so hoch wie an allgemeinbildenden Schulen. Innerhalb der Sonderschulen hat die Förderschule den höchsten Anteil an AusländerInnen und AussiedlerInnen mit rund 31% bzw. gut 2%.¹³⁵ Somit hat fast jede/r dritte FörderschülerIn Migrationshintergrund, vermutlich, wie bereits ausgeführt, sogar mehr.

Mit Blick auf die sexualpädagogische Arbeit ist es wichtig die Herkunft der einzelnen ausländischen FörderschülerInnen aufzuschlüsseln.

Obwohl es nicht möglich ist auf jede Gruppe im einzelnen in der Sexualpädagogik einzugehen, erweitert es doch den professionellen Blick und ermöglicht eine differenziertere Entwicklung von sexualpädagogischen Konzepten, wenn man sich bewusst macht, welche Traditionen und Werte hinter der jeweiligen Gruppe stehen.

Im Folgenden wird mit Auszügen aus der Statistik „SchülerInnen an Sonderschulen nach Behinderungsart und Nationalität seit dem Schuljahr 2003/2004“¹³⁶ die Situation an Förderschulen dargestellt.

133 vgl. Themenheft Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg 2009, S. 173

134 Weniger als die Hälfte der Menschen mit Migrationshintergrund sind AusländerInnen vgl. 3.2 Rückblick

135 vgl. Themenheft Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg 2009, S. 56

136 vgl. Themenheft Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg 2009, Tabelle C 3.2 (T1), S. 181

Schülergruppen nach Nationalität an der Förderschule im Schuljahr 2007/2008

SchülerInnengruppe	Schuljahr 2007/2008	
	SchülerInnen	
	Anzahl	%
SchülerInnen an Sonderschulen insgesamt	54 169	100
dav. Deutsche ohne Aussiedler	41 376	76,4
Aussiedler	931	1,7
Ausländer	11 862	21,9
dav. griechisch	441	0,8
italienisch	1 938	3,6
kroatisch	291	0,5
serbisch **	1 124	2,1
türkisch	4 544	8,4
Sonstige	3 524	6,5
FörderschülerInnen	23 027	42,5
dav. Deutsche ohne Aussiedler	15 315	66,5
Aussiedler	533	2,3
Ausländer	7 179	31,2
dav. griechisch	243	1,1
italienisch	1 231	5,3
kroatisch	146	0,6
serbisch **	925	4
türkisch	2 529	11
Sonstige	2 105	9,1
** 2006/07 und früher: serbisch-montenegrinisch. Datenquelle: Schulstatistik ¹³⁷		

Auffällig ist, dass unter den ausländischen SonderschülerInnen die türkische Staatsangehörigkeit mit gut 8 % am stärksten vertreten ist. In Förderschulen steigt ihr Anteil sogar auf 11%. Die zweitstärkste ausländische Gruppe an Förderschulen sind italienische SchülerInnen mit 5,3% gefolgt von serbischen SchülerInnen mit 4%.¹³⁸

137 vgl. Themenheft Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg 2009, Tabelle C 3.2 (T1), S. 181

138 vgl. Bildungsberichterstattung 2009, Themenheft Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg, Landesinstitut für Schulentwicklung, S. 66-67

Sexualpädagogische Jungenarbeit an der Förderschule sollte sich besonders die Normen, Werte und Traditionen dieser Gruppen in den Blick nehmen.

3.2 Rückblick - Migration in Deutschland

3.2.1 Entwicklung der Migration und Gesetzeslage in Deutschland

In Deutschland lebten 2007 laut Mikrozensus 15,4 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund (18,7% der Bevölkerung). Weniger als die Hälfte dieser Menschen (7,3 Mio.) sind Ausländer. Seit 1950 gibt es 10,5 Mio. zugewanderte Menschen mit eigener Migrationserfahrung.¹³⁹

Daher soll ein kurzer Überblick über die Migrationswellen in Deutschland gegeben werden anhand des Zeitstrahls¹⁴⁰ des Bundesministerium des Inneren. Soweit keine anderen Angaben gemacht werden, dient der Zeitstrahl im Folgenden als Quelle.

In Deutschland hat die Migration, wie überall auf der Welt, schon eine lange Geschichte. Seit Jahrhunderten verlassen Menschen ihre Heimat in der Hoffnung auf ein besseres Leben für sich selbst oder ihre Nachkommen, aus Furcht vor politisch, ethnisch oder religiös motivierter Verfolgung oder weil sie gewaltsam vertrieben werden.

Offiziell wurden erstmals 1685 Flüchtlinge aus dem benachbarten Frankreich aufgenommen, doch erst die Entwicklungen nach dem zweiten Weltkrieg sind in Bezug auf die multikulturelle Gesellschaft wichtig.

Aufgrund der Erfahrungen im nationalsozialistischen Deutschland, wird 1949 mit Inkrafttreten des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland das Asylrecht als individuell einklagbares Recht mit Verfassungsrang aufgenommen. Damit war auch die Grundlage für den Zuzug der SpätaussiedlerInnen nach Deutschland geschaffen.

¹³⁹ vgl. Fachserie 1 Reihe 2.2: Mikrozensus 2007, S. 7

¹⁴⁰ vgl. Bundesministerium des Inneren: Zeitstrahl. Stand: Februar 2008. Quelle:

http://www.zuwanderung.de/cln_162/nn_1068532/DE/Zuwanderung_hat_Geschichte/Zeitstrahl/Zeitstrahl_node.html?__nnn=true 02.01.10

Ab 1955 werden Anwerbeabkommen zu Arbeitskraftrekrutierung mit verschiedenen Ländern, wie Italien, Griechenland, Spanien, Marokko, Tunesien, der Türkei und anderen geschlossen.

1970 ist der vorläufige Höhepunkt der Gastarbeiteranwerbung in Deutschland. Baden-Württemberg hat, neben zwei anderen Bundesländern, die meiste Zuwanderung an ausländischen Gastarbeitern.

Das Ausländergesetz, wie auch das Asylverfahren, erfährt mehrere Änderungen.

Bis 1992 nach Fall des „Eisernen Vorhangs“ steigern sich die Zuzüge in Deutschland auf 1.219.348 Zuzüge pro Jahr. Die Zahl der deutschstämmigen Aussiedler nimmt rapide zu, wie auch der Anstieg von Asylsuchenden.

1993 wird durch die Einfügung eines neuen Artikels im Grundgesetzes¹⁴¹ das Asylrecht eingeschränkt. Damit wird auf den sprunghaften Anstieg der Asylanträge von Personen reagiert, die nicht wegen politischer Verfolgung Schutz suchen, sondern sich eine Aufenthaltsmöglichkeit erhoffen.

2005 hat Deutschland im Zuge der Debatten um die Gestaltung des Zusammenlebens und der Integration ein Zuwanderungsgesetz bekommen. Einwanderung wird seither mit dem Ziel der Integration in die demokratische Gesellschaft in Deutschland institutionell anerkannt. Damit ist ein wechselseitiger Prozess gemeint. Einerseits sollen sich MigrantInnen integrieren, d.h. unter anderem auf den demokratischen Grundkonsens einlassen und die deutsche Sprache lernen und andererseits soll sich die Aufnahmegesellschaft interkulturell öffnen und Angebote und Dienstleistungen so ausrichten, dass alle, also auch Zuwanderer einen gleichberechtigten Zugang dazu erhalten.¹⁴²

Im Sommer 2007 wird dem bis jetzt letzten Gesetzesentwurf zum Thema Einwanderung vom Deutschen Bundestag und Bundesrat zugestimmt. Der Gesetzesentwurf ist die nationale Umsetzung einer aufenthalts- und asylrechtlichen Richtlinie der Europäischen

141 Art. 16a Abs. 2

142 vgl. Kunz 2006, S. 27-28

Union und bringt eine Änderung für das Aufenthaltsgesetz, das Freizügigkeitsgesetz (EU), das Asylverfahrensgesetz und für weitere Gesetze und Verordnungen, die die Einwanderung regeln.¹⁴³

3.2.2 Entwicklung auf gesellschaftlicher Ebene

Unabhängig von den gesetzlichen Regelungen haben sich in Deutschland auf gesellschaftlicher Ebene Sichtweisen oder Zugänge beim Thema Migration entwickelt. Nach Kunz können drei unterschieden werden. Sie sollen im Folgenden kurz umrissen werden, wobei keine statische Zuordnung vorliegt, da jeder seine Meinung abhängig von der jeweiligen Situation und dem Kontext ändert. Wir haben verschiedene Ansichten, wenn wir die Gastfreundschaft anderer Kulturen, das Essen und Trinken oder die Heiratstraditionen und -gebräuche anschauen.¹⁴⁴

Die drei Sichtweisen oder Zugänge sind laut Kunz:

„1. Die Idealisierung des Fremden (Kulturrelativismus). Das heißt, die Bereitschaft, fremde Kulturen zu idealisieren und über alles hinwegzusehen, worüber in der eigenen Kultur nie hinwegsehen werden würde.

2. Die Entwertung des Fremden (Assimilation). Das heißt, die unbedingte Forderung nach Anpassung der fremden Kultur an die Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft.

3. Die diskursive Auseinandersetzung (interkultureller Dialog). Das heißt, sich mit unterschiedlichen konkurrierenden Werten und Normen vertieft auseinander zu setzen und daraus Kompetenzen zu entwickeln, die es erlauben, die eigene Position konstruktiv einzubringen und mit anderen in Beziehung zu setzen.“¹⁴⁵

143 vgl. Bundesministerium des Innern: Zeitstrahl. Stand: Februar 2008. Quelle:

http://www.zuwanderung.de/cln_162/nn_1068532/DE/Zuwanderung_hat_Geschichte/Zeitstrahl/Zeitstrahl_node.html?__nnn=true 02.01.10

144 vgl. Kunz 2005, S. 9

145 Kunz 2005, S. 9

3.2.3 Entwicklung auf internationaler Ebene

Neben den gesetzlichen Entwicklungen zur Migration in Deutschland fand auch auf internationaler Ebene eine Veränderung statt, die für die interkulturelle Sexualpädagogik von maßgebender und weitreichender Bedeutung ist.

In Kairo wurde 1994 auf der bisher größten UN-Bevölkerungskonferenz nicht das Bevölkerungswachstum, sondern sexuelle und reproduktive Gesundheit und Rechte gerade von Frauen und Mädchen in den Mittelpunkt gestellt. Im diesem Zusammenhang wurde Sexualität, Reproduktion und Gesundheit mit den allgemeinen Menschenrechten verknüpft. Dieser Ansatz spricht allen Menschen „unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, Hautfarbe, Geschlecht oder sexueller Orientierung, Familienstand, Stellung in der Familie, Alter, Sprache, Religion, politischer Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Eigentum, Geburt oder einem sonstigen Status“¹⁴⁶ das Recht auf sexuelle und reproduktive Gesundheit zu, inklusive dem Zugang zu entsprechenden Informationen. Auf dieser Grundlage basieren seither in Theorie und Praxis viele Arbeitsgebiete des Bildungs- Gesundheits- und Sozialwesens.¹⁴⁷

Dennoch konnten oder wollten viele MigrantInnen, besonders, wenn sie aus ländlichen Gebieten kommen, bildungsfern sind und Traditionen aus ihren Herkunftsländern im sozialen Leben eine bedeutende Rolle zuschreiben, die seit Kairo in Gang gesetzten Prozesse nicht mitmachen. Daher haben traditionelle Sichtweisen nach wie vor Gültigkeit, wobei auch die identitätsstiftende Bedeutung von Religion für MigrantInnen und AussiedlerInnen dabei nicht unterschätzt werden darf. Mancherorts erfährt die „alte Sexualmoral“ im Zuge der Wiederbelebung des religiösen Lebens und damit verbundener scheinbarer Sicherheit wieder an Attraktivität.¹⁴⁸

Angemerkt sei, dass auch in Deutschland die Auseinandersetzung mit religiös geprägten Ansichten und Traditionen die Anfänge der sexualpädagogischen Diskussion mitbestimmt hat.

146 Kunz 2006, S. 27

147 vgl. Kunz 2006, S. 27-28

148 vgl. Kunz 2006, S. 28

Im Hinblick auf Sexualität, Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen haben sich in den letzten vier Jahrzehnten durch die Migration Parallelgesellschaften gebildet. Menschen mit Migrationshintergrund bleiben oft unter sich.^{149/150}

In diesem Kontext liegt ein Konflikt, der zwar nicht zwischen Religionen und Kulturen besteht, sondern vielmehr zwischen Menschen, die für eine individuelle Selbstbestimmung im menschlichen Zusammenleben plädieren, z.B. junge MigrantInnen, und Menschen, z.B. ihren Eltern, deren religiöse Überzeugungen oder festgefügte Weltanschauung verlangt, dass sich der Einzelne den traditionellen Gebräuchen und Sitten unterordnet.¹⁵¹

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass in der Sexualmoral weitgehend ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat. „Sexuell ist heute das erlaubt, was in gegenseitigem Einverständnis miteinander ausgehandelt wird.“¹⁵²

Das ist jedoch kein intuitiver Prozess sondern muss erlernt werden und bietet damit neben den folgenden Ausführungen einen ersten Anhaltspunkt, warum sexualpädagogische Arbeit wichtig ist.

3.3 Begründung für sexualpädagogische Arbeit in multikulturellen Kontexten

In Deutschland leben annähernd 10 Millionen Jugendliche von denen etwa jeder zehnte einen ausländischen Pass und jeder dritte Migrationshintergrund vorweisen kann. In manchen Ballungszentren, Stadtteilen oder Schularten stellen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich die Mehrheit.¹⁵³

In der Diskussion um Zuwanderung und Integration der zugewanderten Menschen, bilden die traditionellen oder religiös geprägten Konzepte der MigrantInnen, gerade auch von Sexualität, immer wieder einen Schwerpunkt.¹⁵⁴

149 Knapp 70% der türkischen MigrantInnen heirateten 2007 wieder Menschen mit türkischer Staatsangehörigkeit

150 vgl. Kunz 2005, S. 7

151 vgl. Kunz 2005, S. 8-9

152 vgl. Kunz 2006, S. 28

153 vgl. Renz 2007, S. 8

154 vgl. Kunz 2005, S. 7

Diese traditionellen Lebensentwürfe verstoßen in ihrer Umsetzung oft gegen sexuelle und reproduktive Rechte, insbesondere wenn es um Rechte von Frauen und Minderheiten geht. Durchsetzung traditioneller Werte und Normen kann laut dem Atlas der Globalisierung¹⁵⁵ beispielsweise bedeuten:

- arrangierte Ehen bzw. Zwangsehen
- Ehrenmorde
- Mitgiftverbrechen
- traditionelle Sohnpräferenz (daraus folgend Mädcheninfantizide)
- genitale Beschneidung/Verstümmelung
- Vergewaltigung
- Mädchen- und Frauenhandel
- Diskriminierung und Verfolgung homosexueller Frauen und Männer

Junge Filmemacher mit Migrationshintergrund haben diese Konflikte ihrer Generation immer wieder filmisch verarbeitet. Dabei stehen die Umsetzung individueller Freiheiten bei der Beziehungswahl oder bei der Beziehungsgestaltung und der Sexualität im Vordergrund.¹⁵⁶ Die Konflikte mit der Elterngeneration drehen sich um Herkunft, Religion, Sitten, Moral, kulturelle Bindungen und Abhängigkeiten.¹⁵⁷

In der Arbeit mit multikulturellen Gruppen sieht sich die Sexualpädagogik heute manchmal Aussagen gegenüber, die Wut, Frust oder gar Resignation hervorrufen, wie z.B. „Deutsche Mädchen sind Huren!“, „Homosexuelle sind krank und abartig; bei uns gibt es so was nicht!“ oder „Meine Eltern entscheiden, wen ich heirate!“. Es sind sehr heikle Themen, sie sind stark politisch und emotional gefärbt und bieten 'Zündstoff' zwischen aber auch innerhalb der kulturellen Räume.¹⁵⁸

Diese Konfliktbeispiele zeigen, dass die sexualpädagogische Arbeit in multikulturellen Kontexten im Vergleich zur allgemeinen Sexualpädagogik vor zusätzlichen Herausforderungen steht, die oft noch durch Unklarheiten in der politischen Diskussion verschärft werden. Immer wieder bleibt die Frage offen, ob Deutschland ein

155 vgl. Achcar, Bauer: Atlas der Globalisierung 2003, S. 76-77 und 80-81

156 zum Beispiel: „East is East“ von Damien O'Donnell (UK, 1999), „Bend it like Beckham“ von Gurinder Chadha (UK, 2002), „Gegen die Wand“ von Fatih Akin (D, 2004)

157 vgl. Kunz 2005, S. 7

158 vgl. Kunz 2005, S. 8-9

Einwanderungsland ist und welche Integrationsleistungen, in welchem Umfang die Aufnahmegesellschaft von den Zuwandernden verlangen kann.¹⁵⁹

Vorurteile zwischen Deutschen und MigrantInnen oder auch zwischen sich 'fremden' Migrantengruppen ab zu bauen, ist nicht leicht, da oft der Diskussion aus dem Weg gegangen wird und Menschen mit fundamentalistischen oder rassistischen Einstellungen nur schwer zu erreichen sind.¹⁶⁰

Die Schule hat die Möglichkeit, auf Grund der Schulpflicht potenziell alle jungen Menschen an zu sprechen und kann auf interkulturelle Beziehungen und die Bewältigung von interkulturellen Konflikten einen positiven Einfluss nehmen.¹⁶¹

In der Pubertät stehen Jugendliche mit Migrationshintergrund und deren Eltern vor einer größeren Herausforderung als andere: Die drei wichtigsten Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Gesellschaft) haben neue und andere Funktionen bekommen, die während der Pubertät auftretenden psychosomatischen Phänomene können negativ auf Integrationsprozesse wirken¹⁶² und die häufig unterschiedliche Erziehung von Jungen und Mädchen in Familien mit Migrationshintergrund kann zu unterschiedlichen Integrationsergebnissen führen.¹⁶³

Eine kultursensible Sexualpädagogik kann als Baustein einer allgemeinen interkulturellen Erziehung, Bildung und Gesundheitsförderung ihren Beitrag zu einer gelingenden und guten Integration junger Mitbürger leisten.¹⁶⁴ Dies verdeutlicht warum eine interkulturelle Sexualpädagogik unabdingbar ist und warum es wichtig ist, sich um sie auch zu bemühen.¹⁶⁵

Eine spezifische Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der verschiedenen MigrantInnengruppen, die je nach geografischer Lage ethnisch und kulturell heterogen zusammengesetzt sind, macht deutlich, dass es eine allgemeingültige Herangehens-

159 vgl. Kunz 2005, S. 9

160 vgl. Kusmin 2009, S. 17

161 vgl. Auernheimer/van Dick/Petzel/Wagner 2001, S. 17

162 Erfolge/Misserfolge bei der Suche nach neuen Beziehungen, nach Liebe und Anerkennung

163 vgl. Kusmin 2009, S. 17

164 vgl. Kusmin 2009, S. 39

165 vgl. Renz 2007, S. 8

weise nicht geben kann,¹⁶⁶ sondern nur Kompetenzen, die zu einer Arbeit in interkulturellen Kontexten befähigen.¹⁶⁷

3.4 Aufgabenfelder der Sexualpädagogik in einer multikulturellen Schule

Sexualität und Partnerschaft gehören als zentrale Bedingungen zur menschlichen Existenz und sind geprägt von den Normen und Werten im Herkunftsland und der Erziehung.¹⁶⁸

„Die Sexualerziehung in der multikulturellen Schule berücksichtigt dies, indem sie die verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen, die in der heutigen Gesellschaft vorhanden sind, *aufzeigt*, sie für alle Kinder und Jugendlichen *erläutert* und ihnen die Möglichkeit bietet, sich konstruktiv mit eigenen und fremden Sichtweisen bezüglich Sexualität, Lebensweisen und Familienplanung auseinander zu setzen.“¹⁶⁹

Die interkulturelle Sexualpädagogik sucht laut Kunz und Wronska¹⁷⁰ nach Erklärungen für kulturelle Muster, Theorien, Überzeugungen und Werte, um sie von einer Kultur in die andere zu übersetzen. Es wird versucht zu vermitteln, wie und warum die vorhandenen Bilder vom menschlichen Zusammenleben und der Sexualität in den jeweiligen Kulturen entstanden sind und verbreitet wurden.¹⁷¹ Das Ziel ist es mindestens zwei Werte- und Normensysteme „bezüglich Sexualität und Partnerschaft in ein Verhältnis zu setzen, die jeweils besonderen kulturellen Entstehungs- und Erhaltungsbedingungen zu klären, Verständnis dafür zu schaffen und schließlich danach zu fragen, ob und aufgrund welcher Vorstellungen Veränderungen gewünscht werden.“¹⁷²

Im Kontext der Sexualerziehung erfordert die kulturelle Heterogenität und Vielfalt eine interkulturelle Auseinandersetzung aller Beteiligten mit den gegenwärtigen

166 vgl. Renz 2007, S. 8

167 Siehe Kapitel 3.1.3 Interkulturelle Pädagogik

168 vgl. Kunz 2002, S. 202

169 Kunz 2002, S. 202

170 vgl. 2001, S. 221-252

171 vgl. Kunz 2005, S. 13

172 Kunz 2005, S. 13

Einstellungen und Verhaltensmuster. Angestrebt wird, junge Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund zu unterstützen, ihre eigene Urteilsfähigkeit, ihr Wertempfinden und Gewissen zu entwickeln, um ihnen so zu ermöglichen, dass sie bei ihrer sexuellen Lebensführung selbst die Regie übernehmen können. Die interkulturelle Sexualpädagogik kann so eine gesunde Identitätsentwicklung fördern und einen notwendigen Beitrag zur erfolgreichen Integration von Jugendlichen leisten.¹⁷³

Die interkulturelle Sexualerziehung, als Teil der interkulturellen Erziehung, in der Schule sollte, wenn möglich, auch fächerübergreifend behandelt werden.¹⁷⁴ In Deutsch, Religion, Kunst oder Sozialkunde können z.B. kulturelle Sichtweisen angesprochen und im Unterricht zum Thema werden.¹⁷⁵

Es darf jedoch nicht vergessen werden darauf hinzuweisen, dass einzelne SchülerInnen nicht als Repräsentanten einer Nation oder ethnischen Gruppe sondern als Individuum angesehen werden müssen. Wie auch bei deutschen Familien ist keine so wie die andere und deswegen sollte das einzelne Kind und dessen Familie ausschlaggebend sein.¹⁷⁶

Bei den Aufgabenfeldern der Sexualpädagogik in der multikulturellen Schule sind zwei Ebenen besonders wichtig: die Eltern- und die SchülerInnenebene.

Die Elternebene

Sexualpädagogik wird in anderen Ländern nicht selbstverständlich in den Schulen praktiziert und somit ist die Sexualerziehung alleine den Eltern überlassen. Damit und unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds muss den Eltern bzw. den MigrantInnen die Sinnhaftigkeit und der Nutzen dieses Faches zugänglich gemacht werden.¹⁷⁷ Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund befürchten häufig, dass durch die Sexualpädagogik ihre Kinder zu frühzeitigen sexuellen Aktivitäten verführt werden und damit die kulturell-familiären Traditionen gebrochen werden, die ihnen jedoch in der fremden Umgebung Halt geben.¹⁷⁸ Außerdem gilt für viele Eltern vorwiegend aus

173 vgl. Kusmin 2009, S. 38

174 vgl. Hopf 2008, S. 146

175 vgl. Hopf 2008, S. 150-151

176 vgl. Hopf 2008, S. 150

177 vgl. Renz 2007, S. 9-10

178 vgl. Hopf 2008, S. 148

islamischen Kulturkreisen aber auch bei Spätaussiedlern, das Thematisieren von Sexualität in der Öffentlichkeit oder zwischen den Geschlechtern als unsittlich.¹⁷⁹ Der Kontakt zu den Eltern sollte, wie unter 3.1. 'Interkulturelle Pädagogik' beschrieben, mit kultursensiblen Wissen und Gespür stattfinden, damit er nicht auf der Beziehungsebene stagniert.¹⁸⁰ Der Elternarbeit in der interkulturellen Sexualpädagogik muss daher besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.¹⁸¹ Bei einem angemessenen interkulturellen Unterricht sollte sich das Lehrpersonal mehr auf Kontakt mit den Familien mit Migrationshintergrund einlassen.¹⁸²

Manchmal finden die Eltern mit Migrationshintergrund leichter einen Zugang zu der Sinnhaftigkeit der Sexualerziehung, wenn diese nicht als solche vorgestellt wird,¹⁸³ sondern in den Themenbereich der Gesundheitsförderung eingeordnet wird.¹⁸⁴ Unter dem Motto „nicht aufgeklärte Kinder sind gefährdete Kinder“ können Eltern Hilfestellungen zu den Themen wie sexueller Missbrauch, sexuell übertragbare Krankheiten oder ungewollte Schwangerschaft angeboten werden. Diese Themen beschäftigen fast alle Eltern, aber häufig wissen sie nicht, wie sie sie ihren Kindern vermitteln sollen. Sie sind daher dankbar über die Angebote der PädagogInnen.¹⁸⁵

Kommen Eltern mit Migrationshintergrund nicht zu den Elternabenden, kann es hilfreich sein, persönlich die Einladung auszusprechen, evtl. die schriftliche Einladung in die Muttersprache übersetzen zu lassen oder auch mit dem Geistlichen z.B. in der benachbarten Moschee Kontakt aufzunehmen. Grundsätzlich empfiehlt es sich, die Migrantenstrukturen und Netzwerke des Stadtteils zu kennen und sie als Ressource einzubinden.¹⁸⁶

Sollten (muslimische) Eltern trotzdem auch nach Gesprächen mit dem Lehrpersonal sich der Sexualerziehung ihres Kindes nicht öffnen, so sollten LehrerInnen dennoch, ohne Aufsehen zu erregen, dem Informationsbedürfnis des Kindes nachkommen.¹⁸⁷

179 vgl. Kunz 2002, S. 203

180 vgl. Renz 2007, S. 9, S.10

181 vgl. Renz 2007, S. 9, S.10

182 vgl. Hopf 2008, S. 150

183 vgl. Renz 2007, S.15

184 vgl. Kunz 2002, S. 205

185 vgl. Renz 2007, S. 14

186 vgl. Renz 2007, S. 15

187 vgl. Hopf 2008, S. 154

„Die UNO-Kinderrechtskonvention schützt dieses Vorgehen.“¹⁸⁸

Die Schülerebene

Gerade für Jugendliche kann die Migrationserfahrung belastend sein. Sie haben ihre gewöhnliche, vertraute Umgebung verloren, müssen sich in zwei Sprachen gleichzeitig zurecht finden, unerfüllte Erwartungen verarbeiten, mit weniger familiärer Unterstützung klarkommen, da die Familie selbst mit der Umstellung beschäftigt ist, müssen ein Gleichgewicht zwischen Überbetonung und Ignorieren des kulturellen Unterschieds finden, mit wenig Offenheit oder sogar Widerstand der neuen Umgebung klarkommen und müssen eventuell die Verbitterung über erlittene Verluste abbauen. Dies alles kann zu einer negativen Konstruktion von Realität führen.¹⁸⁹

Aufgabe einer kultursensiblen Arbeit ist es, den migrationsbedingten, belastenden, negativen Einflüssen entgegen zu wirken. Dies kann erreicht werden, indem der Jugendliche mit seiner persönlichen Geschichte akzeptiert und wertgeschätzt wird, der sprachliche Integrationsdruck reduziert wird¹⁹⁰, die vorhandenen Kompetenzen des Jugendlichen und seiner Familien erkannt und verfügbare Ressourcen genutzt werden und das Selbstbewusstsein gestärkt wird, indem die mitgebrachten positiven Werte betont werden. So kann die Entwicklung von positiven Zukunftsperspektiven unterstützt werden.¹⁹¹

Um auf mehreren Ebenen kompetent agieren zu können, müssen LehrerInnen nach Kunz in den folgenden Fähigkeiten gestärkt werden¹⁹²:

- **„Selbstreflexion:** Die persönliche Auseinandersetzung mit *dem Eigenen* und *dem Fremden* schafft die Voraussetzung für den interkulturellen Dialog. Sie schützt die Lehrkraft und ihr Gegenüber vor idealisierenden bzw. abwertenden Projektionen.

188 Hopf 2008, S. 154

189 vgl. Kusmin 2009, S. 21

190 z. B. akzeptieren, dass Jugendliche untereinander manchmal russisch sprechen

191 vgl. Kusmin 2009, S. 23

192 vgl. Kunz 2002, S. 204

- **Eigene Positionierung:** In der sexualpädagogischen Arbeit kann es nicht um die pauschale Beurteilung kultureller Muster gehen. Mögliche vorhandene kulturelle Konflikte sollen alle Beteiligten transparent gemacht werden, indem die Lehrperson alternative Lebensentwürfe einbringt und bei Nachfrage ihre eigene Sicht der Dinge darlegt.
- **Aneignung von kulturspezifischem Wissen** über die Herkunftsländer der Jugendlichen bezüglich Sexualität, Lebensweisen und Familienplanung, um gesellschaftliche Zusammenhänge und Verhaltensmuster besser zu verstehen bzw. entsprechende Fragen stellen zu können. Vorurteile können so aufgenommen und bearbeitet werden [...].¹⁹³

Es gilt immer noch der Leitsatz, dass man „Die Menschen dort abholen [soll], wo sie stehen.“. D.h. dass es in der Sexualpädagogik in erster Linie darum geht, die einzelne Person so zu akzeptieren, wie sie ist mit allen ihren Einstellungen, auch wenn diese völlig anders sind, als die sogenannte Norm.¹⁹⁴ Trotzdem sollte Lehrpersonal sich nicht scheuen, Verhaltensweisen anzusprechen, die sich nicht mehr an den universellen Menschenrechten orientieren. Das Spezifische interkultureller Sexualerziehung ist dabei nämlich, dass die kulturellen Differenzen zur Sprache kommen, aber auch die Denkweisen des anderen beachtet werden.¹⁹⁵

Ein Schwerpunkt der sexualpädagogischen Arbeit im multikulturellen Kontext sollte außerdem auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus muslimischen Ländern gelegt werden. Das gilt nicht nur, weil sie einen Großteil der MigrantInnen darstellen¹⁹⁶, sondern weil sie eine besondere Herausforderung darstellen. Durch ihren religiös-kulturellen Hintergrund haben sie bei sexualpädagogischen Themen häufig Berührungspunkte.¹⁹⁷

Bei traditionell geprägten türkischen Familien findet häufig keine Sexualerziehung als Gespräch zwischen Eltern und Kindern statt. Das kann zu Folge haben, dass z.B. türkische Kinder in der Schule in einen Loyalitätskonflikt zwischen dem Elternhaus und den Erwartungen der deutschen säkularisierten Gesellschaft kommen.¹⁹⁸

193 Kunz 2002, S. 204

194 vgl. Renz 2007, S. 10

195 vgl. Hopf 2008, S. 152

196 vgl. Exkurs: Anteil der verschiedenen MigrantInnen an Förderschulen in Baden-Württemberg

197 vgl. Renz 2007, S. 8

198 vgl. Hopf 2008, S. 152

Es ist wichtig ihre Vorbehalte ernst zu nehmen und sie in eine interkulturelle Sexualpädagogik zu integrieren.¹⁹⁹

Kunz hat die wichtigsten Rahmenbedingungen für eine gelingende multikulturelle Sexualerziehung folgendermaßen zusammengefasst:

- „Wertschätzende Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe schaffen.
- Fächerübergreifende Thematisierung verschiedener kultureller Sichtweisen (z.B. in Deutsch, Geschichte, Kunst, Musik) suchen. Anregungen finden sich in der Literatur zur interkulturellen Pädagogik.
- Arbeiten in geschlechtshomogenen Gruppen mit einer Lehrperson des gleichen Geschlechts
- Ressourcenorientiertes „Abholen“ der Jugendlichen, d.h. die jeweiligen kulturellen Muster nach ihren Stärken anschauen und sie durch Befragung (nicht Ausfragen!) zu „authentischen Vertretern“ ihrer Kultur machen. Hilfestellung mit „W-Fragen“ z.B.
 - Was für Erfahrungen habt ihr mit Verlobung und Heirat?
 - Worüber wird wie erzählt (z.B. über Homosexualität)?
- Gemeinsame kulturelle Muster transparent machen, ohne Differenzen zu überdecken, d.h. denkbare universalistische Werte und Normen auf der Grundlage der Menschenrechte gemeinsam im Unterricht erarbeiten
- Einbeziehen von muttersprachlichen Umschreibungen und Fachausdrücken zu dem Bereich Sexualität und Partnerschaft, um den emotionalen Zugang zu erleichtern, z.B.:
 - Was heißt „Penis“ auf Russisch?
 - Welche Wörter für „Scheide“ gibt es im Arabischen?
- Vorbilder und Alltagshelden der Herkunftskultur der Jugendlichen einbeziehen
- Bei sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten können nonverbale und gestalterische Methoden eingesetzt werden (Zeichnen, Malen, Kneten)
- Wissen und Erfahrungen spezieller Beratungsangebote für Migrantinnen und Migranten nutzen.²⁰⁰

199 vgl. Renz 2007, S. 8

200 Kunz 2002, S. 205

3.6 Zusammenfassung

Die Realität der deutschen Gesellschaft und Schule ist multikulturell und eine Auseinandersetzung damit ist angesichts der statistischen Daten unabdingbar. Friedliche und nützliche Wege des Zusammenlebens zu finden und die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in wechselseitiger Achtung und Anerkennung zu unterstützen, ist gemeinsame Aufgabe und Herausforderung.

Die allgemeinen Menschenrechte dienen diesem Prozess als Orientierung.

Von der sexualpädagogischen Fachkraft sind zusätzliche 'interkulturelle Kompetenzen' gefragt, um sensibel und kompetent in diesem Bereich agieren zu können. Eigenes Befremden sollte eingestanden, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel gegeben und die falsche Sicherheit des 'Schon-Bescheid-Wissens' über die fremde Kultur zu Gunsten einer wirklichen Auseinandersetzung, überwunden werden.

Gerade wenn es um Vorstellungen und Ansichten bezüglich der Sexualität geht, treffen zwischen, aber auch innerhalb der Kulturen zum Teil sehr verschiedene Meinungen aufeinander.

Menschen mit Migrationshintergrund, die in Traditionen und religiösen Vorstellungen nach Halt und Sicherheit suchen, kommen mit den Menschen in Konflikt, die für eine individuelle Selbstbestimmung im menschlichen Zusammenleben plädieren.

Bewusst muss einem dabei sein, dass erstens in Deutschland eine Auseinandersetzung mit diesen Kräften früher, als der Einfluss der Kirche und der Traditionen noch stärker war, schon ein mal stattgefunden hat und zweitens, dass auch Menschen mit Migrationshintergrund für eine größere Selbstbestimmung eintreten und dadurch mit ihren Landsleuten in teilweise heftige Konflikte geraten. Oft entbrennt dieser Konflikt auch zwischen den Generationen mit Migrationshintergrund.

Grundlegend in der schulischen Sexualpädagogik, nicht nur, aber auch unter dem Aspekt der Multikulturalität, ist die Berücksichtigung der Elternarbeit.

Wichtig ist hier, die Eltern nicht mit den direkten sexualpädagogischen Inhalten zu überfordern, sondern ihnen die für ihre Kindern entwicklungsfördernden und bewahrenden Elemente zu verdeutlichen.

Es kann nicht darum gehen, ihnen die gesellschaftskritische Sicht einer modernen

Sexualpädagogik über zu stützen, sondern Hilfestellungen und Erklärungen an die Hand zu geben, dass sie diese Sichtweise etwas nachvollziehen können und ihren Kindern die Entwicklung einer individuellen Sexualität vielleicht nicht uneingeschränkt ermöglichen, aber zumindest erleichtern.

Wenn Eltern die schulische Arbeit akzeptieren, kann dies eine unheimliche Entlastung für im Zwiespalt stehende Kinder bedeuten.

In jedem Fall sollte das Informationsbedürfnis der Kinder gestillt werden.

Die Schule muss in der Arbeit mit den jungen Menschen und ihren Eltern auf die Beziehungen und Konflikte zwischen und innerhalb der Kulturen eingehen, ihre positive Entwicklung unterstützen und so zu einer gesunden Integration der Menschen mit Migrationshintergrund beitragen.

Wenn all diese Aspekte berücksichtigt und für die richtigen Rahmenbedingungen gesorgt wird, kann Sexualerziehung auch im multikulturellen Kontext gelingen.

Im nächsten Kapitel wird geklärt, was durch die explizite Berücksichtigung der Jungen der theoretischen Basis hinzu gefügt werden sollte.

4. Jungenarbeit

4.1 Definition

4.1.1 Jungenarbeit

Die Jungenarbeit gehört, genau so wie die Mädchenarbeit, zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Sie ist eigentlich keine Methode, sondern eher eine Haltung oder Sichtweise, die in geschlechtshomogenen aber auch in geschlechtsgemischten Arbeitsfeldern wirksam wird. Im Fokus steht das soziale Geschlecht.²⁰¹ „Männlichkeit und Weiblichkeit wird in diesem Sinne nicht als naturhaft gegeben und unveränderlich verstanden, sondern als kulturell konstruiert und in steter Entwicklung befindlich.“²⁰²

Jugendarbeit wird nicht nur über Methodik, Zielsetzung oder Inhalte, sondern auch über die innere Haltung definiert. Jungenarbeit will einen bewussten, eigenen Blick auf die Jungen werfen. Wie man die Jungenarbeit von der Mädchenarbeit abgrenzen und als eigenständige pädagogische „Disziplin“ definieren kann, diskutierten Jungenarbeiter über Jahre hinweg und sind laut Munding mit der oben genannten Darstellung zu einem (vorläufigen) Endpunkt gekommen.²⁰³

In ähnlicher Weise versteht es die Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit von Niedersachsen in ihrer Selbstdarstellung²⁰⁴: Für sie ist Jungenarbeit eine von Männern ausgeführte, professionelle, geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen,

- die Unterstützung bietet, um die wachsende Kluft zwischen Jungen mit guten und Jungen schlechten Bildungs- und Entwicklungschancen zu überbrücken,
- die wertgetragen die Täter- und Opferseite betrachtet, um Sexismus, Rassismus, unsoziales Verhalten, patriarchale Strukturen sowie Gewalt ab zu bauen und
- deren Mitarbeiter auch als Vorbild und zur Orientierung da sein möchten, wenn diese im familiären oder schulischen Umfeld fehlen.

201 vgl. Munding 2005, S. 19 oder Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit NRW und Niedersachsen

202 Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit NRW und Niedersachsen: Grundsatz

203 vgl. Munding 2005, S. 19

204 vgl. <http://www.lag-juni.de/PDF/LAG-intern/FlyerLAGJuNi-Selbstdarstellung.pdf> 23.11.09

Außerdem stellt sie die notwendige Ergänzung zu Mädchenarbeit und koedukativer Kinder- und Jugendarbeit in kulturellen, pädagogischen, und therapeutischen Feldern dar.

„Jungenarbeit setzt an den Problemen an, die Jungen machen und die Jungen haben. Sie eröffnet Jungen neue Räume zur eigenen Entwicklung. Jungen werden dabei in ihrer besonderen Individualität mit ihren Stärken und Schwächen, Defiziten und Kompetenzen wahrgenommen, unterstützt und begrenzt sowie als entwicklungsfähige Persönlichkeiten wertgeschätzt. Die Vielfältigkeit von Jungen und Männern zu sehen und zu beachten sowie sie als Bereicherung zu erfahren, ist ein wichtiger Ausgangspunkt der Jungenarbeit. Jungenarbeit bedeutet, das Miteinander mit Lust und Spaß zu gestalten, ohne auf Kosten von anderen zu agieren.“²⁰⁵

Die Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit von Baden-Württemberg hat ähnliche Grundpositionen.²⁰⁶ Eine Definition ist auf der Homepage²⁰⁷ momentan²⁰⁸ aber nicht zu finden, es wird lediglich die Überschrift „Definition“ ohne weiteren Text angezeigt.²⁰⁹

Jungen im Alter von 13- bis 17-Jahren stellen die Hauptzielgruppe der Jungenarbeit dar.²¹⁰

Im Wesentlichen besteht Einigkeit darin, dass Jungenarbeit biografisch, individuell, ressourcenorientiert, geschlechtsrollenkritisch, sexualpädagogisch, gewaltpräventiv, lebensraumnah, partnerschaftlich verantwortlich und körperbewusst sowie Emotionalität, Empathie- und Kommunikationsfähigkeit fördernd ist. Einheitliche länderübergreifende Standards stehen noch aus²¹¹ und es bedarf weiterer wissenschaftlicher Auseinandersetzung.

205 <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2674> 23.11.09

206 <http://www.lag-jungenarbeit.de/hintergrund.html> 23.11.09

207 <http://www.lag-jungenarbeit.de/hintergrund.html> 23.11.09

208 Stand 31.12.2009

209 <http://www.lag-jungenarbeit.de/hintergrund.html> 23.11.09

210 vgl. Munding 2005, S. 49

211 vgl. Munding 2005, S. 20

4.2 Rückblick - Entwicklung der Jungenarbeit

Jungenarbeit gibt es schon lange, in frühen Gesellschaften und Naturvölkern wurden Jungen beim Mann-Werden durch andere Männer begleitet (Männer-Rituale).

Namentlich als solche benannt wird die Jungenarbeit seit ca. 25 Jahren.²¹²

Die Mädchenarbeit entstand in den 1970 Jahren²¹³ etwa 15 Jahre vor der Jungenarbeit, als Konsequenz aus der Gleichberechtigungsbewegung.²¹⁴ Schon früh werden erste

Forderungen nach Jungenarbeit gestellt (1978/79). Erste Veröffentlichungen zum

Thema „Jungenarbeit“ folgten Anfang der 1980er Jahre.²¹⁵

Erste Initiativen zur Arbeit mit reinen Jungengruppen bildeten sich, als festgestellt wurde, dass es Angebote speziell für Mädchen, aber keine nur für Jungen gibt.

Praxisansätze entstanden aus Untersuchungen in Kindergärten, aus Forschungsprojekten und aus der Praxis heraus, mit angestoßen und motiviert durch das 1990

erschienene Buch „Kleine Helden in Not“ von Dieter Schnack und Rainer Neutzling.²¹⁶

Die Männer, die die ersten Ansätze erarbeitet hatten, wollten den Jungen biografische Bezüge zu Männern geben, die ihnen bisher fehlten.²¹⁷

Die beginnende Jungen- und Männerforschung veränderte den Blick auf die Jungen allmählich und nachhaltig. Die Privilegien der Jungen verloren ihren Glanz, die männliche Dominanz wurde hinterfragt und der Mythos der männlichen Unverletzbarkeit durch die Statistik der Unfall- und Krankheitsforschung aufgelöst. Langsam setzte sich die Erkenntnis durch, dass Jungen und Männer ein höheres Sterberisiko haben und vielleicht doch nicht das stärkere Geschlecht sind. Die traditionellen Rollenbilder begannen sich zu verändern und zu erweitern.²¹⁸

Im Schulkontext entwickelte sich die Jungenarbeit aus der feministischen Schulforschung. Auch wenn die Mädchen im Fokus standen, wurden die Jungen nie aus dem Blick verloren.²¹⁹

212 vgl. Winter 2009, S. 1

213 vgl. Winter 2009, S. 2

214 vgl. Munding 2005, S. 24

215 vgl. Winter 2009, S. 2

216 vgl. Schultheis, Fuhr 2006, S. 30

217 vgl. Winter 1997, S. 149

218 vgl. Munding 2005, S. 20

219 vgl. Schultheis, Fuhr 2006, S. 32

Zu Beginn wollte die Jungenarbeit disziplinieren, ruhig stellen, 'in Schach halten' und befrieden, dann kam ein Wechsel und die 'Defizit-Pädagogik' wurde von der 'Entwicklungshilfe', der Kompetenzförderung in emotionalen, kommunikativen, empathischen, selbstreflektorischen und neuerdings gesundheitsrelevanten Bereichen abgelöst.²²⁰

Die Frage, ob Jungenarbeit nur von Männern oder auch von Frauen durchgeführt werden kann, wird seit den Anfängen der Jungenarbeit, die auch von Pädagoginnen initiiert wurden, diskutiert.

Die Notwendigkeit, Jungenarbeit zu machen, wurde von den Männern eingesehen, doch die aus der feministischen Bewegung entstandene Jungenarbeit wurde oft durch Frauen initiiert und manche Männer wollten die Forderungen der Frauen nicht erfüllen und verschlossen sich der Jungenarbeit.

Andere Männer wollten keine Jungenarbeit machen, weil sie die Arbeit mit reinen Jungengruppen zu langweilig fanden: Ein Hinweis auf die typisch männliche Sozialisation, die besagt, Männergruppen sind eher „langweilig, emotionsarm und wenig lustvoll“.²²¹

Doch langsam wurde erkannt, dass Jungen nicht nur „Täter“ und Nutznießer, sondern auch Opfer der Rollenzuschreibungen sind, die sie mit psychischen und gesundheitlichen Belastungen bezahlen. Verstärkt wurde diese Erkenntnis durch das teilweise oder ganze Fehlen vieler Väter im Alltag ihrer Söhne. Jungen hatten wenig Vorbilder und „neue“ Männer, „die (selbst-)verantwortlich mit ihrer gesellschaftlichen Rolle, ihrer Gesundheit und ihrem Körper umzugehen verstanden“,²²² waren kaum vorhanden.

Dadurch wurden Männer in Fachdiskursen zum zentralen Akteur in der Jungenarbeit und es wurde deutlich, wie die frühe Jungenarbeit durch ihre Defizitorientierung (Jungen als Problem) eine von Jungen positiv empfundene Jungenarbeit verhindert hat.

Trotzdem wird bis heute Jungenarbeit nicht nur von Männern durchgeführt, da es schlicht nicht genügend gibt, die ausgebildet und bereit sind mit reinen Jungengruppen zu arbeiten.²²³

220 vgl. Munding 2005, S. 21

221 vgl. Munding 2005, S. 51

222 Munding 2005, S. 51

223 vgl. Munding 2005, S. 52

In Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen entstanden Landesarbeitsgemeinschaften für Jungen- und Männerarbeit, in Rheinland-Pfalz und im Saarland eine Fachstelle Jungenarbeit. Heute gibt es viele Einrichtungen und Initiativen, die Jungenarbeit anbieten, und es wurden erste Beratungsstellen für Jungen eingerichtet²²⁴. In den letzten 10 Jahren kam es zu einer Stabilisierung in der Praxis und Fachpolitik, Professionalisierung und fachliche Vertiefung standen im Vordergrund. Verschiedene Richtungen der Jungenarbeit mit unterschiedlichen Qualitäten sind in der bisherigen Diskussion entstanden.²²⁵

4.3 Wissenschaftliche Positionen oder Ansätze in der Jungenarbeit

Um auch hier einen Überblick über die Unterschiede und die theoretische Breite der Ansätze zu bekommen, wird wieder die tabellarische Form gewählt, um sechs Ansätze, in der Reihenfolge ihrer Entstehung, skizzenhaft darzustellen.²²⁶

Bezeichnung	(1) Antisexistische Jungenarbeit ein jungenkritischer Ansatz	(2) Reflektierte Jungenarbeit	(3) Emanzipatorische Jungenarbeit
Bezug	Glücks/Ottemeier 1989	Sielert 1989	Schenk 1991
Ausgangspunkt	Defizithypothese und Veränderungsimpetus. Jungenarbeiter und Jungen im System der Männlichkeit eingebunden, das Frauen unterdrückt.	Er beschreibt das männliche und das weibliche Prinzip, ohne von einer Möglichkeit der Auflösung derselben auszugehen.	Deutliche parteiliche Grundhaltung. Jungen sind Opfer ihrer Sozialisation in einer männerrechtlich strukturierten Gesellschaft.
Weg	Erweiterung des Selbstkonzepts der Jungen. Weibliche Persönlichkeitsanteile akzeptieren und eigene Männlichkeitstugenden in Frage stellen.	Stärken u. Schwächen (Jungen) werden berücksichtigt. In motivierenden 'Gedeihräumen' haben Jungen die Möglichkeit neue Qualitäten zu entwickeln.	Das maskuline 'Entlebungssyndrom' durch lustvolle Körperarbeit aufbrechen. Behutsame Befreiung vom gesellschaftlichen Männerkodex.
Ziel	Bewusstsein für geschlechtliche Gleichberechtigung.	Stabile männliche Identität und neue Qualitäten entwickeln.	Eigenen Erfahrungen machen, um eigene Identität zu entwickeln.

224 Übersicht unter www.mannlinker.de 23.11.09

225 vgl. Winter 2009, S. 2

226 vgl. Sielert 1996, S. 15-16

Bezeichnung	(4) Kritische Jungenarbeit	(5) Verstehende Jungenarbeit ²²⁷	(6) Variablenmodell balanciertes Junge- und Mannsein ²²⁸
Bezug	Winter 1991 und 1995, Böhnisch 1992	Lempert/Oelemann 1995	Winter/Neubauer 2001
Ausgangspunkt	Geschlechtersozialisation bietet Spielräume für Veränderung und ist nicht determiniert.	Aus Perspektive der Jungen ihr Handeln und sie selbst verstehen. Konzentriert die kritische Jungenarbeit.	Die Gesellschaft hat traditionelle Männerbilder verworfen, bietet den Jungen aber keine neuen an.
Weg	Reale Unsicherheiten im Vordergrund. Die bisherigen Identitätskrücken werden nicht genommen, sondern begrenzt.	Distanzierung vom Verhalten, Solidarisierung mit dem ratsuchenden Jungen.	Dimensionen in den Blick bekommen, die das Gesunde, das Gute, das Gelingende beim Junge-/Mannsein in der Moderne hervorheben.
Ziel	Männlichkeit ohne Diskriminierung anderer entwickeln.	Prävention oder Verhinderung von männlichen Gewalthandlungen.	Jungen werden ermutigt, so zu sein, wie sie sein wollen und ihre Stärken auszubauen.

Von verschiedenen Ausgangspunkten über verschiedene Wege, wollen alle Ansätze die Jungen beim 'Mann werden' oder Finden ihrer 'männlichen Identität' begleiten.

Manche Konzepte enthalten die indirekte Aufforderung, der Jungenarbeiter selbst solle das angestrebte Verhalten bereits verinnerlicht haben, um die Jungen unterstützen zu können, da sein Denken, Fühlen und Handeln als Mann, darin sind sich die Konzepte einig, unmittelbaren Einfluss auf die Jungenarbeit hat. Immer wieder wird die Forderung der Praktiker an die Theorie, ein neues Leitbild 'Mann' zu formulieren, eingebracht. Die Jungen selbst orientieren sich lieber an leibhaftigen Männern, was der Praxis ermöglicht, erst mal nirgends hin zu müssen.²²⁹ Das „entlastet, beruhigt, setzt Zeit und Geduld frei, sich auf Beziehungen ohne Lernprogrammanspruch einzulassen“.²³⁰

Für das praktische Tun sind pädagogische Konzepte trotzdem wichtig, da sie helfen Standpunkte zu formulieren, pädagogische Linien zu verdeutlichen und didaktische Konsequenzen zu begründen.²³¹

²²⁷ Ein Konzept der Hamburger Kontakt- und Beratungsstelle „Männer gegen Männergewalt“

²²⁸ Ausführlich in Neubauer, Winter 2001

²²⁹ vgl. Sielert 1996, S. 16

²³⁰ Sielert 1996, S. 16

²³¹ vgl. Sielert 1996, S. 16

4.4 Rechtliche Grundlage und Gender-Mainstreaming

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) fordert, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“ (§ 9 Abs. 3). Dieser Satz liefert einen Bezugspunkt und die rechtliche Grundlage der Jungenarbeit. Das Ziel einer geschlechtergerechten und geschlechtsbewussten Pädagogik wird ebenfalls aus ihm abgeleitet.²³² Ziel vieler Ansätze in der Jungenarbeit ist heute die Förderung einer positiven männlichen Identität.²³³

Mit der politischen Strategie und rechtlichen Verankerung der Gleichstellung und -behandlung von Frauen und Männern, dem Gender-Mainstreaming, kommt eine neue Anforderung auf das pädagogische Feld der Jungenarbeit zu. Dadurch bietet sich der Jungenarbeit die Möglichkeit eine grundsätzlich neue und querschnittartige Bedeutung zu erlangen und sich einen festen Platz im Bildungs- und Erziehungssystem zu sichern.²³⁴

Aufgrund der heutigen Professionalität der Jungenarbeit sind von ihr auch Beiträge zum neuen Geschlechterverhältnis und -verständnis zu erwarten. Die Jungenarbeit ist keine vorübergehende Erscheinung mehr und auch das Verständnis, als Anpassung an Mädchen(arbeit), verliert an Bedeutung. Sie gewinnt an Akzeptanz, wird selbstständiger und bekommt mit der gesetzlichen Verankerung des Gender-Mainstreaming weitere Bedeutung, da die Gleichbehandlung und Bewertung der Geschlechter auch ein Ziel der Jungenarbeit ist. In Zukunft muss Jungenarbeit noch stärker über die Erziehungswissenschaften hinaus andere Professionen mit einbeziehen und die bildungs-, gesundheits- und politikwissenschaftliche, aber vor allem ihre sexualpädagogische Dimension ausbauen.²³⁵

Warum sich überhaupt mit Jungen beschäftigt werden sollte, unabhängig vom pädagogischen Konzept, soll im nächsten Abschnitt dargelegt werden.

²³² vgl. Schultheis, Fuhr 2006, S. 30-31

²³³ vgl. Schultheis, Fuhr 2006, S. 31

²³⁴ vgl. Munding 2005, S. 23

²³⁵ vgl. Munding 2005, S. 22

4.5 Praktische Begründung von Jungenarbeit

Jungen bekommen in den Medien immer wieder Aufmerksamkeit, ihre Leistungen und ihr Verhalten wird mit Sorge betrachtet. Es erscheinen Titel wie, „Arme Jungs!“²³⁶, „Jungs. Werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft?“²³⁷, „Böse Buben, kranke Knaben“²³⁸, „Zuchtstation für dumme Machos“²³⁹ oder „Die neuen Prügelknaben - Nicht Mädchen, sondern Jungen werden in Schule und Elternhaus benachteiligt“²⁴⁰, die sich alle mit der Frage befassen, ob und inwiefern Jungen im Vergleich zu Mädchen in ihrer Entwicklung und Sozialisation, in ihren Bildungs- und Lebenschancen benachteiligt sind.²⁴¹

Angestoßen wurde dies zum Teil durch die Ergebnisse der PISA-Studie, aber auch durch statistische Ergebnisse. In Baden-Württemberg lag im Schuljahr 2007/2008 der Anteil der Jungen an der Förderschule bei 58,6%, in Schulen für Erziehungshilfe sogar er bei 83,8%²⁴². Gleichzeitig nimmt der Anteil der Jungen in weiterführenden Schulen ab. An Hauptschulen stellen sie inzwischen über die Hälfte der Schülerschaft dar und sind durch spätere Einschulung oder Klassenwiederholung häufig älter als Mädchen, wenn sie ihren Schulabschluss machen.²⁴³

Jungen brauchen Unterstützung in der Schule, da sie sich aufgrund ihres Geschlechts und den damit verbundenen gesellschaftlichen moralischen Forderungen und Paradoxien in einer andauernden emotional belastenden Spannungssituation befinden.²⁴⁴

Manche Jungen haben es in der Schule schwer, andere erst danach oder auch danach, wenn es darum geht, in den Beruf oder die Ausbildung ein zu steigen.²⁴⁵

236 http://www.focus.de/panorama/boulevard/gesellschaft-arme-jungs_aid_204175.html 21.12.09

237 GEO Magazin Nr. 03/2003 - Jungs

238 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,217316,00.html> 21.12.09

239 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,217209,00.html> 21.12.09

240 http://www.zeit.de/2002/31/Die_neuen_Pruegelknaben 21.12.09

241 vgl. Schultheis, Fuhr 2006, S. 12

242 vgl. Themenheft Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg 2009, S. 64-65

243 vgl. Schultheis, Fuhr 2006, S. 13

244 vgl. Kaiser 2005, S. 22

245 vgl. Baethge Martin, Solga Heike, Wieck Markus 2007, S. 34

Schwierigkeiten bereitet manchen aber auch der sexuelle Wandel der Gesellschaft und die sozialpolitischen Umwälzungen, die nun nach fast 40 Jahren zu einem Perspektivenwechsel und grundlegend neuen gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen geführt haben.²⁴⁶ So sollen Jungen und Männer, die 'Hälfte der Erde' abgeben - wie das Gender-Mainstreaming fordert, offen gegenüber Gleichbestimmungsbestrebungen sein und müssen zusätzlich eine neue männliche Identität und einen neuen Umgang mit sich selbst und ihrer emotionalen, seelischen und körperlichen Gesundheit entwickeln.²⁴⁷

Doch in den Schulen fehlen männliche Vorbilder und die Kindergärten können meistens auch keine bieten, manchmal sogar nicht einmal die Familien. So stehen manche Kinder kurz vor der Pubertät, bevor sie in der weiterführenden Schule die erste männliche Bezugsperson kennen lernen.²⁴⁸

Das traditionelle Männerbild passt nicht mehr mit der Realität zusammen und den Jungen fehlen überzeugende und praktikable Männerkonzepte.

Auf diesem Hintergrund entstehen Ansätze von Männer- und Jungenarbeit, die ganz verschiedene Zielsetzungen, Methoden und ideologische Ausrichtungen haben.²⁴⁹

Die sozial auffälligeren Jungen, haben eine Menge Probleme damit, ein 'Mann' zu werden. Sie sind überfordert, haben Ängste und Bedürfnisse. Sie brauchen Erwachsene (Männer), die ihnen etwas über Männlichkeit zu sagen haben.²⁵⁰

„Jungen müssen in ihrem Bemühen unterstützt werden, ihre Lebenswelt zu verstehen, ihre Alltagsherausforderungen zu bewältigen, ihre Partnerschaftskonflikte zu lösen, ihren Lebens- und Liebesweg selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten und behutsamer mit ihrer körperlichen wie emotionalen Gesundheit umzugehen, als sie dies traditions- und erfahrungsgemäß tun.“²⁵¹

Jungenarbeit ist notwendig, um die Lebenslagen von Jungen aufzunehmen und wenn möglich positiv zu erweitern.²⁵²

246 vgl. Munding 2008, S. 331

247 vgl. Munding 2005, S. 21

248 vgl. Ott 2007, S. 5

249 vgl. Schultheis, Fuhr 2006, S. 30

250 vgl. Schnack/Neutzling 1990, S.7

251 vgl. Munding 2005, S. 48

252 vgl. Gunter, Winter 2001, S. 42

4.6 Aufgaben und Handlungsfelder der Jungenarbeit

Jungenarbeit macht sich zur Aufgabe, Jungen Räume anzubieten, in denen sie ihre eigene Wahrnehmung erweitern und neue Erfahrungen machen können. Die Eigenverantwortlichkeit wird gefördert und unterstützt, in dem ein Lern- und Experimentierfeld angeboten wird, das die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit ermöglicht. Aufgabe der Jungenarbeit ist es auch, Grenzen zu setzen, bei verletzenden und/oder sexistischen Äußerungen oder Taten der Jungen. Immer mit der Option die Konflikte unter- und miteinander konstruktiv zu lösen.²⁵³

Nach Drogand-Strud und Ottemeier-Glücks ist es die Aufgabe der Jungenarbeit, die Jungen darin zu unterstützen, dass sie:

- Zugang zu ihren Bedürfnissen, Ängsten, Gefühlen und Stärken finden und lernen ihnen, eine Bedeutung zu geben
- ihre Selbstwahrnehmung ernst nehmen und sich nicht verbiegen müssen, um anderen zu gefallen
- lernen sich mit anderen Jungen und Männern (Frauen) über ihre Erfahrungen mit Problemen, Wünschen, Stärken und Schwächen aus zu tauschen
- die Realität ohne Verfälschung durch männliche Mythen sehen
- sich kritisch mit den Normen der Männlichkeit auseinander setzen und prüfen, ob sie für das Leben noch funktional sind
- ein Selbstbewusstsein und Selbstverständnis entwickeln, das keine ständige Abgrenzung und Unterdrückung Anderer zur eigenen Bestätigung braucht.²⁵⁴

Eine grundlegende Zielformulierung wurde von Reuter (o. J.) verfasst:

„Geschlechtsbewusste Jungenarbeit will die Jungen in ihrer Entwicklung, in ihrem Mannwerden begleiten und unterstützen. Sie will daran mitwirken, dass Jungen ihre wirklichen Bedürfnisse, Phantasien und Wünsche (wieder) wahrnehmen, zeigen und mitteilen können. Jungenarbeit will die Liebes- und Beziehungsfähigkeit sowie die Reifung einer hetero- oder homosexuellen Identität fördern. Sie will vermitteln, dass es sich lohnen kann, sich mit dem eigenen Geschlecht auseinanderzusetzen und dass es gut ist, Junge zu sein und Mann zu werden. Sie will letztlich die Jungen bei der

253 vgl. Drogand-Strud, Ottemeier-Glücks 2003, S. 40-41

254 vgl. Drogand-Strud, Ottemeier-Glücks 2003, S. 41

Entwicklung eines Selbstwertes unterstützen, durch den auf Abwertung und Unterdrückung anderer Jungen und Mädchen, Frauen und Männer ebenso verzichtet werden kann wie auf die Verleugnung eigener Persönlichkeitsanteile."

Hauptziel der Jungenarbeit ist es, die Lebenslagen von Jungen zu verbessern und nur, wenn sie die Lebenslagen hinreichend berücksichtigt und ihre Veränderung unterstützt, kann Jungenarbeit funktionieren.²⁵⁵

4.7 Praktische Umsetzung der Jungenarbeit

Bei der Umsetzung von Jungenarbeit in die Praxis entstehen einige Fragen. Ob die Jungenarbeit als Querschnittsaufgabe oder isolierte Spezialaufgabe umgesetzt werden soll, ist wohl die bedeutendste. Die Antwort hilft auch zu klären, ob Jungenarbeit in Schule und im Rahmen allgemein sozialpädagogischer Angebote stattfinden kann oder nur von spezialisierten Einrichtungen angeboten werden sollte. Geklärt muss auch werden, ob Jungenarbeit im Rahmen der Koedukation möglich ist, und ob sie auch von Frauen durchgeführt werden kann.²⁵⁶

Die Diskussion um Querschnittsaufgabe oder Spezialbereich hält schon länger an. Viele Jungenarbeiter sind der Ansicht, dass die Jungenarbeit nur als Querschnittsaufgabe wirkungsvoll und nachhaltig sein kann, da die Durchgängigkeit und Verbreitung in allen Lebens- und Bildungsbereichen die Glaubwürdigkeit der Jungenarbeit unterstreicht. Jungenarbeit sollte also im Gesamtkontext einer Pädagogik verankert sein.²⁵⁷ Da sie weniger betreuende, sondern eher erzieherische Aufgaben zum Inhalt hat, kann sie im schulischen Kontext zumindest vordergründig gut umgesetzt werden. Jungenarbeit kann auch, ohne dass es explizit angestrebt wird, geschehen, wenn z.B. ein als männliches Vorbild akzeptierter Lehrer emotionale oder kommunikative Probleme zwischen SchülerInnen in seiner Klasse bespricht.²⁵⁸

In deutschen Schulen werden Schülerinnen und Schüler seit den 1960er Jahren gemeinsam unterrichtet und auch, wenn immer mal wieder, meist von feministischer

255 vgl. Gunter, Winter 2001, S. 42

256 vgl. Munding 2005, S. 47

257 vgl. Munding 2005, S. 47

258 vgl. Munding 2005, S. 48

Seite, mehr reine Mädchenschulen gefordert werden, ist das Prinzip der Koedukation unumstritten. Untersuchungen zeigen allerdings, dass es bei der Koedukation neben allen Vorteilen auch Schwächen gibt. Eine zeitweise Aufhebung ist sinnvoll, wenn Koedukation zu Lernbarrieren führt, so der Bundeselternrat 1990.²⁵⁹ In technischen Fächern können Mädchen von einer Aufhebung der Koedukation profitieren, es gibt aber auch Lernbereiche, die aufgrund der Thematik zur geschlechtsdifferenzierten Betrachtung geeignet sind, so z.B. die Sexualität. Oft werden die Angebote für Jungen aber weniger zur Förderung, sondern eher zum Beschäftigen während der parallel laufenden Mädcheninitiativen arrangiert.²⁶⁰ Die Vorteile der Aufhebung des koedukativen Prinzips sollten auch für Jungen genutzt werden, insbesondere, wenn sie ihre Reaktionen an den anwesenden Mädchen und nicht an den eigenen Wünschen ausrichten.²⁶¹

Traditionelle Unterrichtsgestaltung (zuhören, still sitzen) und Fächerauswahl ist wenig geeignet, um Jungen in den Bereichen des sozialen Lernens zu unterstützen, in denen sie traditionell unterversorgt sind (z.B. Verantwortung übernehmen für Erziehung, Familie und Partnerschaft).²⁶²

In der Praxis sind sehr unterschiedliche Vorgehensweisen möglich und auch erprobt. Bewährt haben sich Spiel- und Übungsmethoden, z.B. Rollenspiele zu Familiensituationen und Theater- oder Medienpädagogik. Besonders dann, wenn Angebote Erlebnischarakter haben, werden sie von Jungen gerne angenommen.²⁶³

Die durch Koedukation gewonnenen Erziehungsräume sollten nicht beschnitten, sondern die negativen Auswirkungen durch geschlechtsspezifische Arbeit aufgefangen werden. Einigkeit scheint darin zu bestehen, dass situativ und themenspezifisch nach Geschlechtern getrennte Angebote sinnvoll sind.²⁶⁴

Die Frage, ob Jungenarbeit auch von Frauen durchgeführt werden kann, scheint nicht generell mit ja oder nein beantwortet werden zu können, sondern jeweils von den

259 vgl. Munding 2005, S. 49

260 vgl. Munding 2005, S. 50

261 vgl. Munding 2005, S. 50

262 vgl. Munding 2005, S. 50

263 vgl. Dogand-Strud, Ottemeier-Glücks 2003, S. 42-47

264 vgl. Munding 2005, S. 23

aufgegriffenen Inhalten abhängig zu sein. Jungen reden z.B. nicht gerne mit Frauen über Selbstbefriedigung, Kondome, erste Schamhaare, Gliedversteifung oder Samenerguss. In der Pubertät sind Jungen damit beschäftigt, sich von ihrer Mutter ab zu lösen und eine eigene Identität zu entwickeln.²⁶⁵

„In dieser Phase kann eine Identifizierung mit von der Mutter transportierten Inhalten zur Geschlechtsrolle diesen Ablösungsprozess behindern. Hier fehlen die Väter. Nach Einschätzung vieler Jungenarbeiter ist es für die Jungen sogar wesentlich bedeutsamer, dass eine männliche Bezugsperson etwas weniger Reflektiertes sagt, als dass eine Frau das „Richtige“ sagt. Sie identifizieren sich mit dem Mann und weniger mit dem Inhalt. Inhalte sind auch unter Männern verschieden und oft widersprüchlich. Aber es sind die Männer, Väter, Lehrer, mit deren Meinungen und Einstellungen, Erfahrungen und Verhalten, mit denen die Jungen sich vergleichen wollen. Die Frage ist also weniger, ob Frauen mit Jungen arbeiten sollen und können, sondern zu welchen Themen ausschließlich Männer bereitstehen sollten.“²⁶⁶

Obwohl die Probleme der Jungen und ihre Förderung in der Öffentlichkeit mit Besorgnis zur Kenntnis genommen werden, lässt sich feststellen, dass in der Erziehungswissenschaft bislang kaum jugenpädagogische Ansätze auf theoretischer und empirischer Basis entwickelt wurden.²⁶⁷

4.8 Jungenarbeit als Aufgabe der Sexualpädagogik

Viele Themen der Jungenarbeit finden sich auch in der Sexualpädagogik wieder, und es gibt nur wenige Themen, die sich eindeutig zuordnen lassen. Ein Unterschied kann meist nur in der Bedeutung des Themas für die jeweilige Richtung festgestellt werden. So ist z.B. die berufsplanerische Fragestellung für die Jungenarbeit wichtig, in der Sexualpädagogik aber eher nachrangig.

Sexualität wiederum ist für die 13- bis 17-Jährigen, ein alltagsbestimmendes Thema und somit auch in der Jungenarbeit sehr wichtig, da sie die Hauptzielgruppe der Jungenarbeit darstellen. Sexuelle Gewalt hingegen ist ein klassisches Thema der Jungenarbeit. Schon kleine Grenzüberschreitungen, die durch Missverständnisse oder Fehleinschätzungen im komplexen Bereich der Sexualität schnell geschehen können,

²⁶⁵ vgl. Munding 2005, S. 52-53

²⁶⁶ Munding 2005, S. 53

²⁶⁷ vgl. Schultheis, Fuhr 2006, S. 32

gehören hier zum Thema. Jungen (und Männer), die Grenzen überschreiten, haben meist kaum andere Möglichkeiten einer (sexuell-erotischen) Kontaktaufnahme oder können Signale anderer nicht oder aufgrund von Klischees nicht richtig interpretieren. Eine weit gefasste Jungenarbeit kann große Bereiche der sexualpädagogischen Jungenarbeit mit abdecken, da sie bei der Geschlechtsrollendifferenzierung und der geschlechtlichen Orientierung von Jungen hilft.²⁶⁸ Doch auch die Sexualpädagogik macht 'Jungenarbeit', indem sie Jugendliche bei ihrer Geschlechtsentwicklung und sexuellen Identitätsausbildung unterstützt und informiert.²⁶⁹

4.9 Zusammenfassung

Jungenarbeit zeichnet sich eher durch den bewussten eigenen Blick auf die Jungen und eine innere Haltung aus, als durch Methodik, Zielsetzung oder Inhalte.

Diese innere Haltung fasst Männlichkeit als ein in stetiger Entwicklung befindliches, nicht naturhaft festgelegtes, kulturelles Konstrukt auf.

Jungenarbeit hat sich aus der Mädchenarbeit heraus entwickelt. Der Weg ging von einer „in Schach“-haltenden Defizitpädagogik hin zu einer differenzierten geschlechtsspezifischen Jungenarbeit. Die Positionen der Jungenarbeit ähneln sich in vielen Punkten und spiegeln aber auch die Entwicklung der Jungenarbeit wieder. Heute ist die Jungenarbeit im KJHG verankert und gewinnt durch das Gender-Mainstreaming zunehmend an Bedeutung.

Dass die Jungenarbeit von begründeter Wichtigkeit ist, zeigen einerseits Studien und statistische Ergebnisse, die besagen, dass Jungen es in der Schule schwerer haben als Mädchen oder sich schwerer tun. Andererseits weisen aber auch die Medien auf die Probleme der Jungen hin und machen so deutlich, dass Jungen es schwer haben im gesellschaftlichen Wandel der letzten 40 Jahre eine für sie stimmige männliche Identität zu entwickeln. Männliche Vorbilder fehlen sowohl in vorschulischen Institutionen, der Schule selbst und zunehmend in den Familien.

²⁶⁸ vgl. Munding 2005, S. 48-49

²⁶⁹ vgl. Munding 2005, S. 22

Jungenarbeit, besonders durchgeführt von Männern, setzt da an. Sie hat die Aufgabe, Jungen darin zu unterstützen, einen Zugang zu ihren Bedürfnissen, Gefühlen und Ängsten zu bekommen und eine eigene Identität zu entwickeln, jenseits von männlichen Mythen und Klischees. Jungen sollen dabei in ihrer Eigenverantwortung unterstützt werden und Jungenarbeiter bieten sich einerseits als Experimentierfeld an und setzen andererseits Grenzen. Durch ihre Unterstützung soll die wachsende Kluft zwischen Jungen mit guten und Jungen mit schlechten Bildungs- und Entwicklungschancen überbrückt werden.

Jungen brauchen kein ausformuliertes Leitbild 'Mann', sondern leibhaftige Männer, an denen sie sich orientieren und mit denen sie sich vergleichen können.

Die Fachdiskussionen der letzten Jahre sind immer wieder übereingekommen, dass Jungenarbeit, wenn sie funktionieren soll, als Querschnittsaufgabe in allen Lebens- und Bildungsbereichen fungieren muss, um nachhaltig wirkungsvoll zu sein.

Ob sie auch von Frauen durchgeführt werden kann ist weitgehend themenabhängig und immer noch nicht ganz geklärt.

Unter dem Aspekt der Identitätsfindung ist es im Bereich der Sexualpädagogik sinnvoll, dass diese von Männern durchgeführt wird.

Einigkeit scheint allgemein darin zu bestehen, dass situativ und themenspezifisch geschlechtergetrennte Angebote sinnvoll sind.

Problematisch ist bis heute, dass es nach wie vor zu wenig Männer in der (sexualpädagogischen) Jungenarbeit gibt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine weitgefaste Jungenarbeit viele Bereiche der Sexualpädagogik abdeckt und die Sexualpädagogik auch Anteile der Jungenarbeit. Beide ergänzen und überschneiden sich.

Abschließend muss jetzt noch geklärt werden, was die Förderschule, ihre Lehrkräfte und SchülerInnen an Bedürfnissen und Voraussetzungen haben, die in der theoretischen Basis berücksichtigt werden sollten.

5. Förderschule

Die Schule ist nicht erst seit PISA Ausgangspunkt verschiedener Diskussionen. Es geht z.B. um die Struktur des Schulsystems, die Erweiterung des Selbstverständnisses zur Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, die Rückbesinnung auf die Wurzeln als Qualifikations- und Selektionsanstalt, die Frage nach einer umfassenden, empirisch belegten Theorie der Schule oder um die Auseinandersetzung mit dem Vorwurf Schule reproduziere gesellschaftliche und soziale Machtverhältnisse.²⁷⁰

Förderschulen oder Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt stehen ebenfalls in der Kritik.

Immer wieder wird die Legitimation der Förderschule in Frage gestellt, ihre Auflösung und eine integrative Beschulung der SchülerInnen gefordert, so z.B. von Schuhmann²⁷¹, Powell und Pfahl²⁷² oder Mängel²⁷³. Die Medien greifen das Thema ebenfalls immer wieder auf vgl. Stegemann²⁷⁴, Drieschner²⁷⁵ oder Ehmann²⁷⁶.

Andere fordern zumindest weniger und spätere Selektion sowie eine kontinuierliche Begleitforschung.²⁷⁷ Diese Diskussionsstränge bedürften einer eigenen Ausarbeitung, können an dieser Stelle aber nicht weiter ausgeführt werden, auch wenn bei einzelnen Punkten der weiteren Ausarbeitung das Thema teilweise wieder Einfluss hat und aufgegriffen wird.

5.1 Zum Begriff 'Förderschule'

In Deutschland liegt das Bildungswesen in der Verantwortung der Länder. Dadurch entwickelten sich im sonderpädagogischen Bereich in den einzelnen Bundesländern verschiedene amtliche Begriffe. Immer wieder wurden auch Schularten umbenannt, wobei Begriffe verwendet wurden wie z.B. Schule für Lernhilfe, Förderschule, Schule für Lernbehinderte.²⁷⁸

Es kann also sein, dass der gleiche Begriff in verschiedenen Bundesländern eine andere Bedeutung hat oder verschiedene Begriffe die gleiche Bedeutung haben.

270 vgl. Erbes 2007, S. 29

271 vgl. 2007, S. 201ff.

272 vgl. 2008

273 vgl. 2009, S. 20-23

274 vgl. 2007

275 vgl. 2008

276 vgl. 2009

277 vgl. Wocken 2005, S. 65-66

278 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 13

>>Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“<<

>>Sonderschule behindert Chancengleichheit<<

>>Endstation Sonderschule<<

>>Vererbte Chancenlosigkeit<<

>>Am Ende des Sonderwegs<<

>>Ungerechtigkeit als Prinzip - Ausgrenzung und Selektion in der Bildung<<

Auch wenn sich langsam Begriffe wie Förderschule oder Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt durchsetzen, divergieren die Bezeichnungen teilweise noch.

Die Umbenennung hatte zum Ziel der zunehmenden Stigmatisierung der 'SonderschülerInnen' entgegen zu wirken und das Bestreben der Schule nach Förderung und Beeinträchtigungsausgleich zu unterstreichen.²⁷⁹

Die Begriffe Förderschule, Schule für Lernbeeinträchtigung und Schule für Lernbehinderte werden im Folgend synonym verwendet.

5.2 Definitionen

5.2.1 Förderschule

Die Förderschule ist für SchülerInnen konzipiert, die in der allgemeinen Schule zeitweise oder dauerhaft nicht erfolgreich gefördert werden können und eine besondere Förderung brauchen.²⁸⁰ Sie erreichen die geforderten Leistungen nicht, aufgrund ihrer beeinträchtigten und erschwerten Ausgangslage,²⁸¹ die auch als Lernbehinderung bezeichnet wird.

5.2.2 Lernbehinderung - Lernbeeinträchtigung

Neben dem Begriff der Lernbehinderung oder Lernbeeinträchtigung wurden früher auch noch andere verwendet.²⁸² Doch eine allgemein anerkannte Theorie der Lernbehinderung steht noch aus und alle bisherigen Begriffe sind ungenau, da sie weder eine genau definierte Gruppe von SchülerInnen noch ein präzise abgrenzbares Symptom oder Syndrom bezeichnen. Mitverantwortlich ist, dass die Beeinträchtigungen individuell sehr unterschiedlich sein können und aufgrund komplexer Bedingungshintergründe entstanden sind, was eine Differenzierung der Förderansätze nötig macht.²⁸³

279 vgl. Wiki-Bildungslexikon: <http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Sonderschule> 05.01.10

280 vgl. Bildungsplan Förderschule 2008, S. 8

281 vgl.: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/FS> 11.01.10

282 Schwachsinnige oder Hilfsschüler

283 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 16

Der Begriff Lernbehinderung beschreibt das Versagen in der Schule, wobei ungeklärt bleibt, ob der/die SchülerIn oder die Schule versagt hat.²⁸⁴

Schulversagen wurde auch immer wieder versucht zu definieren, um die Trennung zwischen SchülerInnen der Regelschulen und der Sonderschulen durchführen zu können. Dieses pragmatische Interesse, die spezifische SchülerInnengruppe zu kennzeichnen, zeigt, dass der Begriff kein primär wissenschaftlicher ist.²⁸⁵

Für Thimm und Funke²⁸⁶ ist Lernbehinderung ein theoretisches Konstrukt mit der Aufgabe, den Ausschluss von Kindern, die an der Hauptschule nicht mitkommen, zu begründen.²⁸⁷

5.2.3 Didaktik

Die Didaktik wird als die Wissenschaft des Lehrens und Lernens, vom Unterricht oder einfach als Unterrichtslehre bezeichnet.²⁸⁸

Didaktik bezeichnet die Wissenschaft, und bei Riedl²⁸⁹ auch die Praxis, vom Unterricht, Lernen und Lehren. Dolch zählt auch z.B. wissenschaftliche oder religiöse Lehre, Vorträge oder Beratungen außerhalb des schulischen Lernens und Lehrens zur Didaktik.²⁹⁰

Alle Aspekte der Entscheidungen, Begründungen, Voraussetzungen und Prozesse im Unterricht werden von der Didaktik umfasst. Sie hilft LehrerInnen Aufgaben in Schule und Unterricht unter wissenschaftlicher Orientierung zu lösen und ist deshalb auch Berufswissenschaft von Lehrkräften.²⁹¹

Als die Wissenschaft der Planung von Lehr-Lern-Situationen fasst Schilling²⁹² die Didaktik zusammen. Als eine Wissenschaft die Ziele und Inhalte der pädagogischen

284 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 17

285 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 17-18

286 vgl. Thimm, Funke 1980, S. 586

287 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 18

288 vgl. Der grosse Brockhaus in einem Band 2008, S. 232

289 vgl. Riedl 2004, S. 8

290 vgl. Dolch 1963, S. 45

291 vgl. Riedl 2004, S. 8

292 vgl. Schilling 2008, S. 52

Arbeit umfasst und berücksichtigt, dass es stets „um Lernen, Prozess, Gefälle, Verhältnis, Beziehungen in einer Lehr-Lern-Situation einer reflektierten Pädagogik geht.“²⁹³

Die Didaktik befindet sich in stetigem Fluss, sie reagiert auf Veränderungs- und Anpassungsprozesse und bietet aus diesem Grund ein breites Spektrum an Theorien und nicht 'eine' allgemein gültige.²⁹⁴

5.3 Rückblick – Entwicklung

Erste Ansätze einer Schule für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten gab es bereits 1835 in Chemnitz. Dort wurde, für SchülerInnen mit mangelndem Wissen für die Konfirmation, die erste Notschule gegründet, die im weiteren Verlauf vor allem von lernschwachen SchülerInnen besucht wurde.

Erste 'Nachhilfeklasse' (1859) und Hilfsschulen (1881) wurden in Deutschland gegründet.

Sie wurden mit initiiert durch Stötzners Schrift "Schulen für schwachbefähigte Kinder", die die Gründung einer neuen Schulart für die „letzten in der Klasse“ forderte. Die SchülerInnen, die kognitiv gering begabt sind, aber nicht „blödsinnig“ und schulbildungsunfähig, sollten eine eigene Schule bekommen.

Der eigentliche Aufbau des Sonderschulwesens begann in Deutschland erst in den 1950er und 1960er Jahren. In dieser Zeit wird auch der "Verband deutscher Hilfsschulen" in den "Verband deutscher Sonderschulen" umbenannt und der Begriff Lernbehinderte setzt sich bei der SchülerInnenbeschreibung durch. 1960 wird dieser Begriff auch von der Konferenz der Kultusminister aufgegriffen und verwendet. Der Begriff "Sonderschule für Lernbehinderte" wird zuerst in Hessen verwendet, um sich dann im ganzen Bundesgebiet durchzusetzen.²⁹⁵

In Baden-Württemberg wird seit 1991 für die ehemaligen „Hilfsschulen“ und späteren „Sonderschulen für Lernbehinderte“ einheitlich der Begriff „Förderschulen“ verwendet.

293 Schilling 2008, S. 52

294 vgl. Böhm 2006, S. 39-40

295 vgl. Wiki-Bildungslexikon: <http://wiki.bildungserver.de/index.php/Sonderschule> 05.01.10

Die Förderschule ist eine von zehn Sonderschularten²⁹⁶, der Begriff „Sonderschule“ blieb somit als Überbegriff erhalten.²⁹⁷

Bevor einzelne didaktische Konzepte betrachtet werden, die in die theoretische Basis einfließen könnten, soll ein skizzenhaftes Blitzlicht in die Anfänge der Förderschuldidaktik geworfen werden, um einen Überblick über die Vorgeschichte zu erhalten.

In den ersten Hilfsschulen sind die allgemeinen Lernziele wie Mündigkeit, Emanzipation, Autonomie und die Erziehung zur selbstständigen Lebensführung genau die gleichen wie in der allgemeinen Schule.²⁹⁸

Die Didaktik der Förderschule bezog sich in ihrer Anfangszeit lange auf die allgemeinen didaktischen Konzepte der Volksschulen. Immer in dem Dilemma sich eigentlich von ihnen abgrenzen zu müssen, um die eigene Art des Unterrichts in einer selbstständigen Schulform, die dortigen besonderen Bedingungen und den Sonderstatus der Lehrkräfte für SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen zu rechtfertigen, begründen und durchsetzen zu können.²⁹⁹

Eine Unterscheidung war ferner notwendig, weil die allgemeine Schule den SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung nicht gerecht werden konnte, was ihr Scheitern verursachte und die 'neue Schule' nun einen anderen, den SchülerInnen angemesseneren Unterricht bieten sollte.³⁰⁰

Man verwendete deshalb, um auf die Bedürfnisse der SchülerInnen ein zu gehen, eine andere Methodik und beschränkte den Unterrichtsstoff. Die spezielle Methodik zeigt sich in einem Unterricht der anschaulich, konkret, individualisiert, usw. war. Doch schnell wurde klar, dass die dahinter stehenden methodischen Grundsätze für jeden Unterricht gelten. So lautet auch die Analyse der Anfangszeit, dass der Hauptunterschied in der Klassengröße (kleiner) und dem reduzierten Lehrplan lag.³⁰¹

Während Reformpädagogik offene, selbstbestimmte Arbeitsweisen propagierte, wurde in den ersten Hilfsschulen die LehrerInnenzentrierung und Strukturierung der Arbeits-

296 für Blinde/Geistigbehinderte/Körperbehinderte/Hörgeschädigte/Sehbehinderte/Sprachbehinderte/Erziehungshilfe/Kranke, sowie die Förderschule und Berufssonderschule. Vgl. Wiki-Bildungslexikon

297 vgl. Geschichte der Johann-Peter-Hebel-Schule unter <http://www.hebelschule-schopfheim.de/geschichte/index.html> 08.01.10

298 vgl. Kanter 1977, S. 166

299 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 79

300 vgl. Schröder 2000, S. 199

301 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 83-84

und Vermittlungsformen hervorgehoben. Die eigenen Entwicklungspotentiale der SchülerInnen wurden nicht gesehen und spielten im Unterricht keine Rolle.³⁰² Erst mit der Kritik an diesem unveränderbaren Begabungsbegriff begann ab den 1970er Jahren in der Lernbehindertenpädagogik die eigentliche didaktische Diskussion.³⁰³ Diese Diskussion brachte im Laufe der Zeit viele didaktische Konzepte hervor. Im Folgenden sollen einige kurz vorgestellt werden.

5.4 Didaktische Positionen

Klauer „Pädagogik der Vorsorge“

Die „Pädagogik der Vorsorge“ von Klauer gilt als die erste „Lernbehindertenpädagogik“.³⁰⁴ Sie möchte die „Mündigkeit und Selbstverantwortung“ der SchülerInnen erreichen und für eine spätere „Lebensmeisterung“ (vor)sorgen.³⁰⁵ Wesentliches Prinzip ist die Reduktion der Inhalte auf das Wissen, welches für das spätere Leben bedeutsam ist. Der Lebensrahmen wird nach Klauer durch die individuelle Beeinträchtigung vorgegeben. Die Lehrkraft entscheidet, was für die Vorbereitung auf den späteren „eingeschränkten Lebenshorizont“ wichtig ist.³⁰⁶ Den SchülerInnen werden dadurch Inhalte und Entwicklungschancen vorenthalten.³⁰⁷

Begemann „Eigenwelterweiterung“

Außerindividuelle Faktoren der Lernbeeinträchtigung werden von Begemann in seinem Konzept der „Eigenwelterweiterung“ ins Zentrum gestellt. SchülerInnen sind nach seiner Analyse nicht 'schwachsinnig', sondern soziokulturell benachteiligt durch z.B. unzureichende Versorgung, finanzielle und familiäre Instabilität oder Sprachschwierigkeiten.³⁰⁸

Sie können nur etwas lernen, wenn an die spezifische Eigenwelt der benachteiligten SchülerInnen angeknüpft wird. Mit der Anknüpfung ist die pädagogische Aufgabe der Eigenwelterweiterung verbunden.³⁰⁹

302 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 85

303 vgl. Bleidick 1983, S. 57

304 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 86

305 vgl. Schröder 2000, S. 200

306 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 88 und vgl. Schröder 2000, S. 200

307 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 88

308 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 93

309 vgl. Schröder 2000, S. 201

Nestle „Didaktik sinnhafter und differenzierter Realitätserschließung“

Das didaktische Konzept von Nestle soll den SchülerInnen „differenzierte und funktionalere Modelle der Realitätserschließung“ bereitstellen bzw. helfen sie zu entwickeln. Da er die Ursachen einer Lernbehinderung in der „unzureichenden Realitätserschließung“, dem „Erfahrungsverlust“ und der „Sinnfindungsschwäche“ sieht.³¹⁰

Nestle möchte erreichen, dass SchülerInnen es schaffen, ihre eigene, aktuell bestehende Realität sinnhaft zu erschließen. Die Lehrkraft soll dabei unterstützen und die von den SchülerInnen bisher nicht zugänglichen Seiten des Lernprozesses erschließen. Bildung ohne festgelegten Fächerkanon, aber mit einem von der Lehrkraft und den SchülerInnen möglichst gemeinsam entwickelten Curricula.³¹¹

Kutzer Modell eines „struktur- und niveaurorientierten Unterrichts“

Die Basis für Kutzers Modell bilden zwei Gedanken. Zum einen, dass der ermittelte Leistungsstand eines Kindes nicht das Erreichbare darstellt und das zweitens Lernen auf mehreren Dimensionen stattfindet. Die „Mehrdimensionalität“ der Lerngegenstände zeigt sich neben der inhaltlich-strukturellen Gliederung nach Schwierigkeit und Komplexität, im „Niveau der Bewältigung“ und der „Lernart“.³¹²

Das lineare Lernen wird durch „Struktur“ und „Niveau“ auf mindestens zwei Dimensionen erweitert. In der Komplexität gleiche Lernanforderungen können nun auf verschiedenen Niveaus erfüllt werden oder umgekehrt.³¹³ Neue, den individuellen Möglichkeiten besser entsprechende Lösungswege werden dadurch möglich.

Hiller Konzept des „bewusstseinsbildenden Unterrichts“

Hiller fordert die Umgestaltung der Förderschule zur „realitätsnahen Jugendschule“, die ihre SchülerInnen besser auf die vermutlich massiv einschränkenden Verhältnisse ihrer späteren Lebenswirklichkeit vorbereitet. Die Schule muss den zukünftigen „Grenzgängern unserer Gesellschaft“ die Möglichkeit bieten, Lebensformen zu erlernen und soziale Netze aufzubauen, sowie sie dabei unterstützen ihr Leben nach der Schule zu sichern und mit Sinn auszustatten.³¹⁴

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Kritik am vorhandenen Schulsystem, dass

310 vgl. Schröder 2000, S. 202

311 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 103

312 vgl. Schröder 2000, S. 202

313 vgl. Schröder 2000, S. 202

314 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 114

mit einer Orientierung an der Mittelschichtsnorm versucht, die SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung durch Vermittlung von Allgemeinbildung in die Gesellschaft zu integrieren. Dieses humanistische Bildungsideal widerspricht aber seiner Auffassung nach den tatsächlichen Gegebenheiten und kann nicht funktionieren. Dieses Vorgehen schadet den SchülerInnen sogar, da es ihnen die Zeit nimmt, die sie brauchen, um Kompetenzen für ein späteres Leben in ihrer Subkultur zu entwickeln, so Hiller.³¹⁵

Integrationsbemühungen lehnt er ebenfalls ab, da hier das humanistische Bildungsideal noch stärker unterstrichen und betont wird.³¹⁶

In seinen Augen wird das kulturelle Potenzial der FörderschülerInnen, dass sie als „Grenzgänger der Gesellschaft“ mitbringen weder zu ihrer Stärkung gesehen, noch genutzt.³¹⁷

Aus der Zukunftsperspektive der SchülerInnen heraus hat er fünf Thesen entwickelt, die zum Zentralen Unterrichtsgegenstand statt der Allgemeinbildung werden sollten.

1. Das künftige Leben der SchülerInnen wird wahrscheinlich auf finanziell schmalere und unsicherere Basis geführt werden. Mit wenig Geld haushalten und trotzdem ein selbstständiges Leben zu führen muss eine „realitätsnahe Schule“ vermitteln.
2. Im Bereich der sozialen Beziehungen werden sie auch geringe Chancen haben, aufgrund ihrer geringen sozialen Attraktivität. Die Erwartungen der Gesellschaft, insbesondere an Männer, werden sie kaum erfüllen können. Dies gilt für Liebesbeziehungen und verlässliche Freundschaften gleichermaßen. Was kann ich tun, um für andere ein attraktiver, wichtiger Mensch zu werden? Muss Thema im Unterricht werden. Es sollte unterstützt werden, dass sie soziale Kontakte z.B. in Vereinen aufbauen, die über die Schulzeit hinaus andauern können.
3. Kaum Erwachsene im familiären Umfeld, die ihr Leben erfolgreich bewältigen und als Vorbild dienen könnten. Kontakt zu „potenziellen Paten“ ermöglichen, die auch nach der Schulzeit Ansprechpartner bleiben, in schwierigen Situationen „in Halbdistanz“ begleiten.

315 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 115

316 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 115

317 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 115

4. SchülerInnen auf den Zwangskontakt mit öffentlichen Institutionen vorbereiten. Damit sie der Bürokratie gewachsen sind und nicht so leicht abgewiesen werden können.³¹⁸

5. Strategien der Bewältigung achten und kultivieren. Wenn z.B. auf den Vorwurf an der Benachteiligung selbst schuld zu sein mit Verdrängung und Protest reagiert wird, sollte dies von der mittelschichtsorientierten Lehrkraft nicht verurteilt werden.

Einige Impulse, die von seinem Curriculum eines „bewusstseinsbildenden Unterrichts“ ausgehen, sieht er im Bildungsplan der Förderschule in Baden-Württemberg erfüllt, z.B. durch die Strukturierung nicht alleine durch Fächer, sondern auch durch fächerübergreifende Themengruppen und durch die Verbindung der Regelschulbildung mit der Vorbereitung auf das spätere Leben.³¹⁹

Als wesentliche Grundlage seines Unterrichts nennt er die Überwindung der „Dialogbarriere“ zwischen mittelschichtsorientierter Lehrkraft und benachteiligtem Kind oder Jugendlichen. LehrerInnen müssen sich mit der Lebenswelt ihrer SchülerInnen auseinandersetzen z.B. mit Hausbesuchen, Gesprächen mit der SchülerIn und Personen ihres Umfelds und mit respektvollem, wertschätzendem Umgang mit schriftlichen und mündlichen Äußerungen der SchülerInnen. Sein Konzept ist nicht nur für die SchülerInnen sondern auch für die Lehrkraft bewusstseinsbildend.³²⁰

„Der Lebensweltbezug und die Auswahl der Themen nach ihrer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die SchülerInnen kann wohl als das zentrale Prinzip des bewusstseinsbildenden Unterrichts im Sinne Hillers gelten.“³²¹

Alle didaktischen Positionen können Anregungen liefern, die gerade auch unter der sexualpädagogischen Perspektive gut in die theoretische Basis eingebracht werden können.

5.5 Begründung der Förderschule

Es wurden bereits einige Begründungen und die Forderung der Auflösung der Förderschule angesprochen, deshalb soll nur noch eine Darstellung von Werning und Lütje-Klose hinzugefügt werden.

³¹⁸ vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 116

³¹⁹ vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 117

³²⁰ vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 118

³²¹ Werning, Lütje-Klose 2003, S. 118

SchülerInnen mit Lernbehinderung zeigen eine schwerwiegende, umfängliche und langdauernde Beeinträchtigung des Lernens und deutlich von der Norm abweichende Leistungs- und Verhaltensformen. Dies verhindert die angemessene Förderung in der allgemeinen Schule und macht den Besuch der Schule für Lernbehinderte notwendig, die intensivere diagnostische abgesicherte, differenzierte Förderung bieten kann.³²²

5.6 Die lernspezifischen Besonderheiten von FörderschülerInnen

SchülerInnen, die Schwierigkeiten mit dem Lernen haben brauchen eine besondere Unterstützung im Unterricht. Wie diese Unterstützung und eine entsprechende Didaktik gestaltet sein könnte, beschäftigt diese sonderpädagogische Fachrichtung seit ihrer Entstehung. Verbunden mit dieser Frage wird diskutiert, wie bereits angesprochen, ob die Unterstützung in der allgemeinen Schule oder in einer separaten Sonderschule stattfinden sollte.³²³

Der Lernaufbau von SchülerInnen mit Lernbehinderung unterscheidet sich durch eine strukturelle Verschiebung und zeitliche Verzögerung im Lernprozess, aber nicht grundsätzlich von dem der 'nicht-Behinderten' so Kanter.³²⁴

Während Klauer und Lauth³²⁵ glauben, dass sich SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen eher durch die Art und Weise, wie sie einem Lernvorgang begegnen (z.B. mit raten) als durch dauerhafte Defizite (z.B. im Bereich des Denkens) auszeichnen.³²⁶

Für Bleidick liegen die Unterschiede vor allem im quantitativen Bereich und zeigen sich u.a. darin, dass mehr Zeit benötigt wird, weniger auswendig gelernt werden kann, abstrakte Begriffe nicht so gut erworben werden können und ungeübte Transferleistung schwerer gemeistert werden können.³²⁷

Häufig erkennen SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung nicht, welche Lösungsstrategien, die ihnen bereits bekannt, in anderen Sachverhalten ebenfalls einsetzbar sind.³²⁸

322 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 17

323 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 78

324 vgl. Kanter 1980, S. 61

325 vgl. Klauer, Lauth 1997, S. 707

326 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 17

327 vgl. Bleidick 1998, S. 113

328 vgl. Maurus 2005, S. 141

Für den Bereich der Gesundheitserziehung hebt Maurus die besondere Bedeutung des Modell-Lernen hervor, das die SchülerInnen unterstützt brauchbare Verhaltensmuster zu erwerben.³²⁹

Beim Arbeitsverhalten kann nicht selten eine zusätzlich belastende „verspätete Reaktion, fluktuierende Aufmerksamkeit, Konzentrationsstörungen, langsames Arbeitstempo, vermindertes Durchhaltevermögen, seltene intrinsische Motivation und Spontanaktivität, sowie eingeschränkte Selbstkontrolle“³³⁰ beobachtet werden.

Die Lernerschwernisse liegen zwar nicht bei jeder/m SchülerIn in gleicher oder in einheitlicher Ausprägung und Dauer vor, doch das Zusammentreffen und kumulieren einiger Phänomene führt zu einem Komplex, der es erschwert die normierten Leistungsanforderungen in der allgemeinen Schule zu erreichen.³³¹

5.7 Aufgaben, Handlungsfelder und Ziele der Förderschule

Ausgehend von den vorhandenen Fähigkeiten und Stärken der SchülerInnen ist die zentrale Aufgabe des Förderschulunterrichts, die kommunikativen Kompetenzen und die Beherrschung der Kulturtechniken zu fördern, sowie auf das Leben und die Berufswelt vorzubereiten.³³²

„Zielsetzung des Bildungsgangs Förderschule ist es, den Bildungsanspruch dieser Kinder und Jugendlichen aufzunehmen und ihnen durch Bildung, Hilfen zur Erziehung sowie Eingliederungshilfe gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.“³³³ Die Basis für einen differenzierten, individuellen Ansatz, ist die diagnostische Analyse des Einzelfalls. Besonders wichtig ist diese diagnostische Aufgabe im Hinblick auf die spätere Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe.³³⁴

Die Aufgaben im Bildungsbereich, gehen über den Lernort Förderschule hinaus und umfassen die Beratung, Begleitung und Anleitung der SchülerInnen und ihrer Eltern in Fragen des schulischen Lernens, der täglichen Lebensgestaltung, der Berufsorientierung und -findung.³³⁵

329 vgl. Maurus 2005, S. 141

330 Maurus 2005, S. 142

331 vgl. Maurus 2005, S. 142

332 vgl.: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/FS> 11.01.10

333 Bildungsplan Förderschule 2008, S. 8

334 vgl. Bildungsplan Förderschule 2008, S. 8

335 vgl. Bildungsplan Förderschule 2008, S. 8

Eine Kooperation auf Augenhöhe mit den Eltern, aber auch mit Partnern aus dem kommunalen Umfeld, deren jeweiliges Wissen einbezogen wird, wird für das Erreichen der Ziele der Förderschule als wichtig angesehen.³³⁶

Die FörderschülerInnen sollen durch die Förderung eine stabile Identität und das für die individuelle Leistungsfähigkeit und -bereitschaft nötige Selbstbewusstsein entwickeln, sie sollen Kompetenzen erwerben, die ihnen eine selbstständige Gestaltung ihres beruflichen und privaten Lebens, sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht.³³⁷

Schon den ersten Ansätzen der heutigen Förderschule wurde von den KritikerInnen auch die Aufgabe der Entlastung zugeschrieben. Mit dem Hinweis, dass diese Entlastung auf der unbewiesenen These basiert, SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung würden die anderen Kinder in der allgemeinen Schule bremsen.³³⁸

Die Aufgabe der Förderschule zur Loyalität gegenüber der Obrigkeit zu erziehen, wurde mit der Integrationsfunktion begründet.³³⁹ Die SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung sollten sozial brauchbar gemacht werden, damit sie der Gesellschaft keine Kosten verursachen, sondern einfache Berufe ergreifen und sich selbst versorgen können.³⁴⁰ Vielleicht verbunden mit der Anforderung, mit dem Erreichten zufrieden zu sein und keine bessere Förderung oder Integration zu verlangen.

Ein Thema, das nur benannt aber nicht weiter ausgeführt werden kann, darf nicht völlig vergessen werden. Es ist die Armut, von der viele Kinder betroffen sind, die in Deutschland eine Förderschule besuchen. Müller greift das Thema beschreibend, analysierend und empirisch auf, geht darauf ein, wie FörderschullehrerInnen, die selten eigene Armutserfahrungen haben, dieses Thema wahrnehmen und regt Überlegungen an, wie Bildungsprozesse dieser Armut entgegen steuern könnten.³⁴¹

336 vgl.: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/FS> 11.01.10

337 vgl. Bildungsplan Förderschule 2008, S. 8

338 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 24-25

339 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 26

340 vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 26

341 vgl. Müller 2004

5.8 Zusammenfassung

Die Förderschule und ihre jetzige Struktur, muss einiges an Kritik und Vorwürfen einstecken. Ihre Existenzberechtigung wird im Verlauf des Kapitels bei verschiedenen Themen immer wieder in Frage gestellt. Eine zukünftig Reform der Förderschule kann somit nicht ausgeschlossen werden.

Es besteht Einigkeit darin, dass es SchülerInnen gibt, die eine beeinträchtigte und erschwerte Ausgangslage haben.

Die daraus folgenden individuellen Beeinträchtigungen können sehr unterschiedlich sein und sich z.B. in einem langsameren, aber nicht grundsätzlich anderen Lernprozess, in Problemen beim Erfassen komplexer Begriffe oder in Schwierigkeiten beim Anwenden bekannter Lösungsstrategien in neuen Situationen niederschlagen, manchmal begleitet von Motivations- und Konzentrationsschwächen die das Arbeitsverhalten zusätzlich belasten.

Meist sind mehrere dieser Phänomene komplex ineinander verstrickt dafür verantwortlich, dass es den Kindern schwer fällt Leistungsanforderungen zu erfüllen.

Die allgemeine Schule konnte die nötige intensivere Unterstützung nicht leisten. Auf diesem Hintergrund entwickelte sich über verschiedene Begrifflichkeiten, die heutige Förderschule. Parallel entwickelten sich entsprechende didaktische Konzepte, die ausgehend von der Didaktik der allgemeinen Schule, Ansätze hervor brachten, die mehrdimensionale, lebensweltbezogene Aspekte hervorhoben und auf das spätere Leben vorbereiten wollten.

Neben den Aufgaben mit diagnostischem und förderspezifischem Inhalt, gibt es Aufgaben, die über den Lernort Förderschule hinaus gehen. Sie umfassen die Beratung, Begleitung und Anleitung der SchülerInnen und ihrer Eltern auch z.B. bei Fragen der täglichen Lebensgestaltung. Eine Kooperation auf Augenhöhe, nicht nur mit den Eltern, sondern auch mit Partnern des kommunalen Umfeldes ist wichtig.

Eine weitere wichtige Aufgabe ist, die FörderschülerInnen bei der Entwicklung einer stabilen Identität zu unterstützen, damit sie ein selbstständiges berufliches, aber vor allem auch privates Leben führen und an der Gesellschaft teilhaben können.

6. Resümee

Das Ziel dieser Ausarbeitung ist die Erstellung einer theoretischen Basis für sexualpädagogische Jungenarbeit in einer multikulturellen Förderschule.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden im Folgenden vier thematische Bereiche unter der Fragestellung, was sie gewinnbringend zur theoretischen Basis beitragen können, aufeinander bezogen; Sexualpädagogik, Sexualpädagogische Arbeit in multikulturellen Kontexten, Jungenarbeit und Förderschule.

Die statistische Datenlage, d.h. der sinkende Anteil der Jungen an weiterführenden Schulen und der überdurchschnittlich hohe Anteil der Jungen mit Migrationshintergrund an Förderschulen, begründet, warum es sinnvoll ist die fraglos wichtige Sexualpädagogik zu erweitern und sich mit sexualpädagogischer Jungenarbeit in einer multikulturellen Förderschule in dieser Konstellation auseinander zu setzen.

Die gesellschaftliche Wertestruktur und die Sicht auf Sexualität hat sich in den letzten 40 Jahren gewandelt. Früher war vor allem die traditionell-repressive Position (mit religiös, sexualfeindlicher Prägung) verbreitet, heute ist die gesellschaftskritische Position (wirkliche sexuelle Selbstbestimmung) in der Wissenschaft und in der sexualpädagogischen Praxis als theoretische Orientierung maßgebend.

Im Rahmen dieser theoretischen Basis wird die gesellschaftskritische Position als Orientierung für die sexualpädagogische Fachkraft empfohlen.

In unserer pluralistischen Gesellschaft sind aber auch andere Sichtweisen vertreten und die Sexualpädagogik muss sich der multikulturellen Realität stellen, die auch von traditionellen oder religiösen Sichtweisen geprägt ist und diese anerkennen.

Über alle Positionen und Sichtweisen darf in einem öffentlichen und demokratischen Diskurs gesprochen werden.

Es wird deutlich, dass Sexualerziehung einen wichtigen Platz in der Gesamterziehung einnehmen sollte. Die Schule, besonders die Förderschule ist heute mehr als eine Zwangseinrichtung. Sie bietet zunehmend Lebens- und Entwicklungsraum und nimmt dadurch die sexuelle Sozialisation der Jungen als Thema auf. Die Durchführung im schulischen Rahmen hat, aufgrund der Schulpflicht, den wesentlichen Vorteil, prinzipiell

alle Kinder erreichen zu können. Dadurch bekommen auch die Kinder, denen es in anderen Kontexten nicht möglich ist, Zugang zu den Informationen, die für eine gesunde sexuelle Entwicklung wichtig sind.

Aus sexualpädagogischer Sicht werden weitere Anforderungen an die schulische Sexualerziehung formuliert:

- keine Benotung
- Themen- und Fächerübergreifend
- auch in geschlechtshomogenen Gruppen
- keine Tabuisierung, Ausklammerung der 'heißen Eisen' durch die Lehrkraft
- auch Angebote von nicht in den Klassen unterrichtenden Lehrkräften oder externen Fachkräften

Da der Anteil der Jungen mit Migrationshintergrund an Förderschulen besonders hoch ist, müssen diese besonders berücksichtigt werden. Dazu gehört, dass die LehrerInnen sich interkulturelle Kompetenzen über die meist vertretenden ethnischen Gruppen aneignen und gleichzeitig einen offenen Blick bewahren, nicht ein Kind und dessen Eltern als Vertreter einer ganzen Nation ansehen und dieser Sicht bei SchülerInnen und Kolleginnen entgegen wirken. Die interkulturellen Kompetenzen, d.h. das Wissen über Kulturdifferenzen, Fremdbilder, Machtasymetrien und Kollektiverfahrungen muss in der Haltung und in den Handlungen der jeweiligen PädagogInnen zu spüren sein. Sich interkulturelle Kompetenzen an zu eignen, ist nicht einfach, aber eine generelle Offenheit und Selbstreflexion sind schon erste Schritte in die richtige Richtung.

In der sexualpädagogischen Jungenarbeit in einer multikulturellen Förderschule müssen, trotz interkultureller Toleranz, die allgemeinen Menschenrechte eingehalten und notfalls auch angesprochen und eingefordert werden. Dies stellt eine verbindliche Grundmaxime dar und ist das spezifische Merkmal interkultureller Sexualpädagogik. Für alle SchülerInnen ist es bereichernd, sich mit den Werten und Vorstellungen der eigenen, aber auch anderer Kulturen, auseinander zu setzen. Der offene, wertschätzende Diskurs ist ein weiteres Merkmal interkultureller Sexualpädagogik.

Die Elternarbeit ist in der interkulturellen Sexualpädagogik ein wichtiger Eckpfeiler und durch den Schulkontext auch möglich, da der Kontakt zu den Eltern bereits besteht.

Die schulische Praxis der Sexualerziehung kann sich zwar an der gesellschaftskritischen Position der Sexualpädagogik orientieren, muss aber die anderen Positionen und Vorstellungen im Blick behalten. Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund halten häufig besonders an den (religiösen) Traditionen ihres Herkunftsland fest, da diese ihnen in der fremden Umgebung Sicherheit und Halt geben.

In der Elternarbeit geht es darum, die besondere Bedeutung, den Sinn der sexualpädagogischen Jungenarbeit zu vermitteln und die Unterstützung oder Akzeptanz der Eltern zu erreichen. Sexualerziehung in den Rahmen von Gesundheitsförderung zu stellen, quasi als Baustein zum Schutz des Kindes, erleichtert es, die Berührungängste traditionell eingestellter Eltern abzubauen und ein Verständnis für Sexualerziehung zu entwickeln. Außerdem hilft es auch, wenn der Kontakt z.B. zu den umliegenden Moscheen gepflegt wird und das soziale Netzwerk der Kinder mit Migrationshintergrund aktiv als Ressource genutzt wird.

Wenn die Elternarbeit gelingt, hilft es den Jungen mit möglichen Loyalitätskonflikten zwischen Elternhaus und Schule besser zurecht zu kommen und die vermittelten Informationen anzunehmen und in Handlungen umsetzen, wenn es dieser bedarf. Abgesehen davon müssen aber auch die Rahmenbedingungen und die Atmosphäre (siehe Sexualpädagogik) so sein, dass die Jungen dabei sich wohl fühlen, mit den Themen der Sexualpädagogik konfrontiert zu werden.

Trotzdem müssen nicht nur LehrerInnen versuchen, sich interkulturelle Kompetenzen an zu eignen, sondern auch die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund sollten sich für die demokratischen Grundsätze öffnen, so wie es das Zuwanderungsgesetz seit 2005 vorsieht.

Die Elternarbeit ist dadurch wahrscheinlich der schwierigste Teil einer gelingenden sexualpädagogischen Jungenarbeit in der multikulturellen Förderschule und ein sehr wichtiger.

Da das Lehramtsstudium derzeit nicht ausreichend auf dem Bereich Sexualerziehung vorbereitet, ist es fraglich, ob es auf das Spannungsfeld der Elternarbeit im Kontext Migration vorbereiten kann.

Die Jungenarbeit hat viele gemeinsame und keine sich widersprechenden Anliegen in Bezug zur Sexualpädagogik, was eine gute Kombination ermöglicht.

Statistisch ist erkennbar, dass Jungen mit unserem Schulsystem schwerer zurecht kommen. Dies zeigen auch die PISA Ergebnisse, was zunehmend Besorgnis erregt. Gleichzeitig hat der Wandel der männlichen (Geschlechts-)Rolle, die Auflösung der traditionellen Archetypen, die Entwicklung einer eigenen (sexuellen) Identität für Jungen erschwert. Zusammen mit der Feststellung, dass die Anzahl der männlichen Vorbilder in Familie, Kindergarten und Grundschule abnimmt, ergibt sich ein Verständnis für die Orientierungsprobleme der Jungen und eine Begründung für geschlechtsspezifische Jungenarbeit.

In diesem Kontext wird klar, warum Jungenarbeit von einem Mann durchgeführt werden sollte. Auch eine gut ausgebildete weibliche Fachkraft kann nicht die gleichen Vergleichs- und Orientierungsmöglichkeiten für Jungen bieten wie ein leibhaftiger Mann.

Die Förderschule liefert vor allem Anregungen für die praktische Umsetzung, da die didaktischen Positionen viele Forderungen der allgemeinen Sexualpädagogik aufgreifen.

Auf Basis der didaktischen Positionen soll Sexualerziehung themenzentriert, fächerübergreifend und mehrdimensional stattfinden, konkret sowie anschaulich gestaltet sein und einen bedeutsamen Bezug zur Gegenwart und Zukunft der Förderschüler haben, was beim Thema Sexualität automatisch entsteht.

Der Lebensweltbezug, die wirkliche Auseinandersetzung mit dem Förderschüler und seinem sozialen Hintergrund, sowie die ebenfalls von der Förderschule praktizierte Elternarbeit, sind auch unter multikultureller Perspektive äußerst wichtig.

Diese Aspekte ermöglichen eine wesentlich bessere Umsetzung der Sexualpädagogik in einer Förderschule als in einer allgemeinen Schule.

Eine wichtige Aufgabe der Förderschule ist die Vorbereitung auf das spätere Leben in eventuell benachteiligten Verhältnissen.

Die Verhältnisse können sich auch auf ihre Liebesbeziehungen auswirken, was wiederum die Frage aufwirft, was die Attraktivität eines Menschen inner-, aber auch zwischen-geschlechtlich ausmacht. Dies trifft viele Themen der Sexualerziehung wie Selbstbewusstsein, sexuelle Identität, geschlechtliche Identität/Rolle,

zwischenmenschlicher Umgang auf körperlicher/sprachlicher Basis, Körperhygiene, usw.

Da die Entwicklung des Menschen nicht linear verläuft, ist es grundlegend, in der sexualpädagogischen Arbeit von heterogenen Gruppen aus zu gehen. Außerdem wird die Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Themen für Förderschüler durch den Umstand erleichtert, dass in der sexualpädagogischen Praxis vor allem der Austausch über Einstellungen und Gefühle im Mittelpunkt steht und nicht die Vermittlung biologischer Fakten.

Die Schule und die Sexualerziehung muss sich der multikulturellen Realität in unserer Gesellschaft stellen und sich für diese öffnen. Dies muss sich auch in der LehrerInnenausbildung widerspiegeln. Für eine angemessene sexualpädagogische Jungenarbeit in einer multikulturellen Förderschule ist eine Ausbildung und spezifisches Wissen letztlich genauso wichtig wie ein persönliches Interesse und Bereitschaft, sich dem Thema stellen und es ohne eigene Berührungängste mit Schülern, aber auch ihren Eltern, thematisieren zu können.

Die Fachkraft muss bereit sein über sich selbst und ihre Sexualität zu reflektieren.

Die LehrerInnenausbildung muss in den Bereichen der interkulturellen Kompetenzen und Sexualpädagogik verbessert werden, damit eine gelingende Sexualerziehung im interkulturellen Kontext nicht dem Zufall überlassen bleibt.

Unter Berücksichtigung aller Aspekte und Anforderungen einer gelingenden sexualpädagogischen Jungenarbeit in einer multikulturellen Förderschule erscheint es nahezu unrealistisch, dass eine männliche Lehrkraft all dies leisten kann und zur Verfügung steht, was die Überlegung, eine externe Fachkraft mit ein zu beziehen, sinnvoll erscheinen lässt.

7. Literaturverzeichnis

Auernheimer Georg: Kulturwissen ist zu wenig: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Antor Heinz (Hg.): Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis. Seite 145-158. Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2006

Baethge Martin, Solga Heike, Wieck Markus: Das Elend der jungen Männer. Schwierige Übergänge in den Beruf. In: Bentheim Alexander, Biermann Christine, Boldt Ulrich, Tillmann Klaus-Jürgen, Sielert Uwe (Hg.): Schüler 2007. Jungen. Herausgegeben vom Erhard Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett 2007

Bleidick U.: Konzeptionen der Lernbehindertendidaktik. In: Baier H., Bleidick, U. (Hg.): Handbuch der Lernbehindertendidaktik. Stuttgart 1983 Nach: Werning Rolf, Lütje-Klose Birgit: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München Basel 2003

Bleidick Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. et al.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Band II.; 5. überarbeitete Auflage, Kohlhammer; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1998 Nach: Maurus Josefine: Gesundheitserziehung bei unterschichtsprägten Förderschülern mit Lernbeeinträchtigungen. Müncher Beiträge zur Sonderpädagogik. Herausgegeben von Baier Prof. Dr. H., Bundschuh Prof. Dr. K., Grohnfeldt Prof. Dr. M., Heimlich Prof. Dr. U., Leonhardt Prof. Dr. A., Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2005

Böhm Frank: Der Tele-Tutor. Betreuung Lehrender und Lernender im virtuellen Raum. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006

Böhnisch Lothar: Jungenarbeit. In: Böhnisch Lothar, Münchmeier Richard: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim/München 1992 Nach: Sielert Uwe: Jungenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. In: BzGA Forum Sexualaufklärung: Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2/3 – 1996

Brockhaus - Enzyklopädie: in 30 Bänden, 21. völlig neu bearbeitete Auflage, Band 19
MOSC-NORDD, F.A. Brockhaus AG, Leipzig Mannheim 2006

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Sexualpädagogische Konzepte.
Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung. Band 9. Eine
Expertise von Glück G. unter Mitarbeit von Bey S., Hilgers A. und Weiß I.; BZgA, Köln
1998 Nach: Sielert Uwe: Einführung in die Sexualpädagogik. Beltz Verlag, Weinheim
und Basel 2005

Der grosse Brockhaus in einem Band: 3. aktualisierte und überarbeitete Auflage.
Brockhaus, Leipzig Mannheim 2008

Dogand-Strud Michael, Ottemeier-Glücks Franz Gerd: Jungenleben bereichern. Zur
Entwicklung Friller Jungenarbeit. In: Jantz Olaf, Grote Christoph (Hg.): Perspektiven der
Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Leske + Budrich, Opladen 2003

Dolch, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 4. verbesserte Auflage
mit viersprachigem Register, Franz Ehrenwirth Verlag KG, München 1963

Döring Nicola: Sexuelles Begehren im Cyberspace. In: Schmidt Renate-Berenike,
Sielert Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag,
Weinheim und München 2008

Erbes Annegret: Schule und Schulsozialarbeit. Dissertation an der Pädagogischen
Hochschule Freiburg, Geprüft von Buchen Prof.in Dr. Sylvia und Huppertz Prof. Dr.
Nobert, 2007

Fricke Senta, Klotz Michael, Paulich Peter: Sexualerziehung in der Praxis. Bund-Verlag,
Köln 1980

Glück Gerhard, Scholten Andrea, Strötges Gisela: Heiße Eisen in der Sexualerziehung.
Wo sie stecken und wie man sie anfaßt. 2. Auflage, Deutscher Studien Verlag,
Weinheim 1992

Glück Gerhard: Schulische Sexualerziehung gedeiht nur an den Rändern des Systems: Die freie „AG Sexpäd“ für die Sekundarstufe I. In: Timmermanns Stefan, Tuider Elisabeth, Sielert Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Juventa Verlag, Weinheim und München 2004

Herrath Frank, Sielert Uwe: Lisa und Jan. Ein Aufklärungsbuch für Kinder und ihre Eltern. Beltz, Weinheim 1990 Nach: Sielert Uwe: Einführung in die Sexualpädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005

Hilgers Andrea unter Mitarbeit von Susanne Krenzer und Nadja Mundhenke: Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. Köln 2004

Hopf Arnulf: Fächerübergreifende Sexualpädagogik. Aus der Reihe "Grundlagen der Schulpädagogik" (Band 63). Herausgegeben von Kaiser Astrid, Winkel Rainer. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008

Hopf Arnulf (Hg.): Theorie und Praxis der Sexualpädagogik. Dortmund 1990. Nach: Hopf Arnulf: Fächerübergreifende Sexualpädagogik. Aus der Reihe "Grundlagen der Schulpädagogik" (Band 63). Herausgegeben von Kaiser Astrid, Winkel Rainer. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008

Hopf Arnulf: Sexualerziehung. Unterrichtsprinzip in allen Fächern. Aus der Reihe "Studientexte für das Lehramt" (Band 14) Herausgegeben von Jürgens Eiko. Luchterhand, Neuwied/Kriftel 2002

Hvhs (Heimvolkshochschule) Alte Molkerei Frille: Parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Petershagen 1989 Nach: Sielert Uwe: Jungenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. In: BzgA Forum Sexualaufklärung: Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2/3 – 1996

Joas Hans: Lehrbuch der Soziologie. Campus Verlag, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage Frankfurt am Main 2007

Kaiser Astrid: Theorien zur männlichen Sozialisation und zur Erklärung von Gewaltbereitschaft. In: Kaiser Astrid (Hg.): Koedukation und Jungen. 2. überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005

Kanter G. O.: Die Erziehung in der Schule für Lernbehinderte. In: Kanter G. O. und Speck O. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 4. Pädagogik der Lernbehinderten, Seite 165-183, Marhold, Berlin 1977 Nach: Schröder Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart; Berlin; Köln 2000

Kanter Gustav O.: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter Gustav O., Speck O. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 4 Pädagogik der Lernbehinderten, Marhold, Berlin 1980 Nach: Maurus Josefina: Gesundheitserziehung bei unterschichtsgeprägten Förderschülern mit Lernbeeinträchtigungen. Müncher Beiträge zur Sonderpädagogik. Herausgegeben von Baier Prof. Dr. H., Bundschuh Prof. Dr. K., Grohnfeldt Prof. Dr. M., Heimlich Prof. Dr. U., Leonhardt Prof. Dr. A., Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2005

Klauer K. J., Lauth G. W.: Lernbehinderung und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: Weinert F. E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts. Enzyklopädie der Psychologie. Serie I, Band III. Seite 701-738, Göttingen 1997 Nach: Werning Rolf, Lütje-Klose Birgit: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München Basel 2003

Kleiber Prof. Dr. Dieter, Appel Elke: peer education. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Wissenschaftliche Grundlagen. Teil 2 – Jugendliche. 2. unveränderte Auflage, Köln 2003

Kluge Norbert: Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In: Schmidt Renate-Berenike, Sielert Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008

Koch Friedrich: Zur Geschichte der Sexualpädagogik. In: Schmidt Renate-Berenike, Sielert Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008

Kunz Daniel: Sexualerziehung in der multikulturellen Schule. In: Steack Lothar (Hg.): Die Fundgrube zur Sexualerziehung. Cornelsen Scriptor, Berlin 2002

Kunz Daniel: Wägen und wagen - Neuorientierung der Sexualpädagogik in der Zuwanderungsgesellschaft. Zur aktuellen Debatte im Verband der pro familia. In: BzGA-Forum. Sexualaufklärung und Familienplanung, Seite 27-30, 3/2006

Lempert Joachim, Oelemann Burkhard: „... und dann habe ich zugeschlagen“. Männer-Gewalt gegen Frauen. Hamburg 1995 Nach: Sielert Uwe: Jungenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. In: BzGA Forum Sexualaufklärung: Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2/3 – 1996

Maurus Josefine: Gesundheitserziehung bei unterschichtsgeprägten Förderschülern mit Lernbeeinträchtigungen. Müncher Beiträge zur Sonderpädagogik. Herausgegeben von Baier Prof. Dr. H., Bundschuh Prof. Dr. K., Grohnfeldt Prof. Dr. M., Heimlich Prof. Dr. U., Leonhardt Prof. Dr. A., Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2005

Möckel A.: Die besondere Grund- und Hauptschule. Schindele, Rheinstetten 1976
Nach: Schröder Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart; Berlin; Köln 2000

Müller Thomas: Armut von Kindern an Förderschulen. Beschreibung und Analyse des Phänomens der Armut von Kindern an Förderschulen sowie empirische Untersuchung seiner Wahrnehmung bei Förderschullehrern. Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2004

Munding Reinhold: Sexualpädagogische Jungenarbeit. Eine Expertise im Auftrag der BzGA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung), Köln 2005

Munding Reinhold: Sexualpädagogische Jungenarbeit. In: Schmidt Renate-Berenike,

Sielert Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008

Neubauer Gunter, Winter Reinhard: Dies und Das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Jungenpädagogische Materialien Band 1, Neuling Verlag, Tübingen 2001

Neubauer Gunter, Winter Reinhard: So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe. Herausgegeben von der Stiftung SPI, FATA MORGANA Verlag, Berlin 2001

Offit A.: Das sexuelle Ich. Ullstein, Stuttgart 1979. Nach Sielert Uwe: Einführung in die Sexualpädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005

Ott Ursula: Problembärchen und notorische Verlierer. Stoßseufzer einer Jungen-Mutter. In: Bentheim Alexander, Biermann Christine, Boldt Ulrich, Tillmann Klaus-Jürgen, Sielert Uwe (Hg.): Schüler 2007. Jungen. Herausgegeben vom Erhard Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett 2007

PCgo. WEKA MEDIA PUBLISHING GmbH, Ausgabe 8/2009

pro familia: Für selbstbestimmte Sexualität. Ziele und Programm. pro familia Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung e.V., Bundesverband, Frankfurt am Main 2002

Renz Meral: Sexualpädagogik in interkulturellen Gruppen. Infos, Methoden und Arbeitsblätter. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 2007

Riedl Alfred: Grundlagen der Didaktik. Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2004

Schenk Michael: Emanzipatorische Jungenarbeit im Freizeitheim - Zur offenen Jungenarbeit mit Unterschichtsjugendlichen. In: Winter Reinhard, Willms Horst: Was fehlt, sind Männer! Schwäbisch Gmünd/Tübingen 1991 Nach: Sielert Uwe: Jungenarbeit

heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. In: BzgA Forum Sexualaufklärung: Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2/3 – 1996

Schilling Johannes: Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. 5. Auflage, Ernst Reinhardt UTB, München 2008

Schmidt Renate-Berenike, Schetsche Michael: Jugendsexualität und Schulalltag. Leske + Budrich, Opladen 1998

Schmidt Renate-Berenike, Sielert Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008

Schmidt Renate-Berenike: Warum ich von der Wirksamkeit schulischer Sexualerziehung überzeugt bin. In: Timmermanns Stefan, Tuidler Elisabeth, Sielert Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Juventa Verlag, Weinheim und München 2004

Schnack Dieter, Rainer Neutzling: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1990

Schröder Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart; Berlin; Köln 2000

Schuhmann Brigitte: „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2007

Schultheis Klaudia, Fuhr Thomas: Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. In: Schultheis Klaudia, Strobel-Eisele Gabriele, Fuhr Thomas (Hg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2006

Schultheis Klaudia, Strobel-Eisele Gabriele, Fuhr Thomas (Hg.): Kinder: Geschlecht

männlich. Pädagogische Jungenforschung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2006

Sielert U., Keil S.: Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule. Beltz. Weinheim 1993. Nach Sielert Uwe: Einführung in die Sexualpädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005

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

Sielert Uwe: Jugenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. In: BzGA Forum Sexualaufklärung: Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2/3 – 1996

Sielert Uwe: Praxishandbuch Jugendarbeit. Band 2: Jugenarbeit. Weinheim 1. Aufl. 1989 Nach: Sielert Uwe: Jugenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. In: BzGA Forum Sexualaufklärung: Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2/3 – 1996

Steinberg Volker: Jugenarbeit. Eine Beschreibung. In das Baugerüst 3/01: Mann, oh Mann, die Jungs. Nürnberg 2001

Timm W., Funke E. H.: Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In: Kanter Gustav O., Speck O. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 4 Pädagogik der Lernbehinderten, Marhold, Berlin 1980 Nach: Werning Rolf, Lütje-Klose Birgit: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München Basel 2003

Timmermanns Stefan, Tuidier Elisabeth, Sielert Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Juventa Verlag, Weinheim und München 2004

Auernheimer Georg, van Dick Rolf, Petzel Thomas, Wagner Ulrich: Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer Georg, van Dick Rolf, Petzel Thomas, Wagner Ulrich (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Leske + Budrich, Opladen 2001

Werning Rolf, Lütje-Klose Birgit: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München Basel 2003

Winter Reinhard: Durchgeknallte Männlichkeit? In: Moritz. Zeitschrift für Männer in Bewegung. Nr. 25 1995 Nach: Sielert Uwe: Jungenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. In: BzGA Forum Sexualaufklärung: Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2/3 – 1996

Winter Reinhard: Identitätskrücken oder Jungenarbeit? Zur Begründung eigenständiger kritischer Jungenarbeit. In: Willems Horst, Winter Reinhard: Was fehlt, sind Männer! Schwäbisch Gmünd/Tübingen 1991 Nach: Sielert Uwe: Jungenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. In: BzGA Forum Sexualaufklärung: Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2/3 – 1996

Winter Reinhard: Jungenarbeit ist keine Zauberei. In: Möller Kurt (Hg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Juventa Verlag, Weinheim und München 1997

7.1 Onlinequellen

„Arme Jungs!“ von Frank Gerbert. Archiv FOCUS Nr. 32 (2002)

Quelle: http://www.focus.de/panorama/boulevard/gesellschaft-arme-jungs_aid_204175.html 21.12.09

„Die neuen Prügelknaben - Nicht Mädchen, sondern Jungen werden in Schule und Elternhaus benachteiligt“ von Sabine Etzold. DIE ZEIT, 31/2002 und Zeit Online

Quelle: http://www.zeit.de/2002/31/Die_neuen_Pruegelknaben 21.12.09

Achcar Gilbert (Hg.), Bauer Barbara (Redaktion der deutschen Ausgabe): Atlas der Globalisierung. Le Monde diplomatique. 1. Auflage, TAZ Verlags- und Vertriebs-GmbH, Berlin 2003 Nach: Kunz Daniel: Integration von Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien – eine Aufgabe der pro familia-Sexualpädagogik. pro familia Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung e.V. Bundesverband, 2005

<http://www.profamilia.de/shop/download/223.pdf?PHPSESSID=00144c6a0bec1b74dcba71c02e684786> 02.01.10

Auernheimer Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. Auflage, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2003 Nach: Drong Claudia: Spezifisch methodische Techniken in der interkulturellen Arbeit. SGB VIII - Online-Handbuch herausgegeben von Ingeborg Becker-Textor und Martin R. Textor. Quelle:

<http://www.sgbviii.de/S149.html> 04.01.10

Bildungsplan Förderschule 2008 Baden-Württemberg

Quelle: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/FS/Bildungsplan_FS.pdf 04.01.09

Blumentritt Martin: Was ist eine multikulturelle Gesellschaft? Oder wie die Angst vor der

Multikulturalität die Rassisten selber zerstört. Hamburg 1994

<http://www.martinblumentritt.de/texteframeaufs.htm> 02.01.10

Böse Buben, kranke Knaben (2). „Zuchtstation für dumme Machos“ von Jochen Bölsche. Spiegel Online 9.10.2002

Quelle: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,217209,00.html> 21.12.09

Böse Buben, kranke Knaben. "Mann, sind die Sterne geil" von Jochen Bölsche. Spiegel Online 11.10.2002

Quelle: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,217316,00.html> 21.12.09

Bundesministerium des Innern: Zeitstrahl. Stand: Februar 2008

http://www.zuwanderung.de/cln_162/nn_1068532/DE/Zuwanderung__hat__Geschichte/Zeitstrahl/Zeitstrahl__node.html?__nnn=true 02.01.10

Bundesministerium des Innern: Zeitstrahl. Stand: Februar 2008

Quelle: http://www.zuwanderung.de/cln_162/nn_1068532/DE/Zuwanderung__hat__Geschichte/Zeitstrahl/Zeitstrahl__node.html?__nnn=true 02.01.10

Deutscher Bildungsserver: Jungenarbeit

Quelle: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2674> 23.11.09

Drieschner Frank: Am Ende des Sonderwegs. ZEIT ONLINE 2008

Quelle: <http://www.zeit.de/2009/01/Sonderschulen> 12.01.10

oder als pdf: <http://pdf.zeit.de/2009/01/Sonderschulen.pdf> 12.01.10

Drong Claudia: Spezifisch methodische Techniken in der interkulturellen Arbeit. SGB VIII - Online-Handbuch herausgegeben von Ingeborg Becker-Textor und Martin R. Textor. (o.J.)

Quelle: <http://www.sgbviii.de/S149.html> 04.01.10

Ehmann Christoph: Ungerechtigkeit als Prinzip. Ausgrenzung und Selektion in der Bildung. „die tageszeitung“ taz.de, 16.12.2009

Quelle: <http://www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/1/ungerechtigkeit-als-prinzip/> 04.01.10

Empfehlungen zur Sexualerziehung in Schulen: Sexualerziehung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz 03.10.1968

Quelle: <http://uploader.wuerzburg.de/gws/sed.htm> 10.11.09

Mikrozensus: Fachserie 1 Reihe 2.2: Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2007 - Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2009

<https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur.vollanzeige.csp&ID=1023127> 03.01.10

Geschichte der Johann - Peter - Hebel – Schule

Quelle: <http://www.hebelschule-schopfheim.de/geschichte/index.html> 08.01.10

Haarmann, H.: Kriterien der ethnischen Identität. In: Language Problems and Language Planning. Vol.7, 1983 Nach: Skubsch Sabine: Kurdische Migrantinnen und Migranten im Einwanderungsland Deutschland Wie werden sie von der Pädagogik und Bildungspolitik wahrgenommen? Dissertation zum Erwerb des Grades eines Dr. phil. im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport- und Bewegungswissenschaften. UNIVERSITÄT – GESAMTHOCHSCHULE – ESSEN 2000

Quelle: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-10382/Skubsch%20Diss.pdf> 06.01.10

InfoBitte, WeltChronik, Sach-Artikel (Enzyklopädie/Lexikon)

Quelle: <http://www.infobitte.de/free/lex/wpdeLex0/online/i/in/Infibulation.htm> 27.12.09

Kunz Daniel, Wronska Lucyna: Sexualpädagogik im Spannungsfeld der Kulturen - zum Umgang mit Sexualität und Partnerschaft in multikulturellen Gruppen. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz, Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Band 18, 221-252. BzGA, Köln 2001

Quelle: <http://www.bzga.de/pdf.php?id=b306ea2f0e74eb172f622ea6fb752559> 28.12.09

Kunz Daniel: Integration von Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien -eine Aufgabe der pro familia- Sexualpädagogik. pro familia Deutsche Gesellschaft für

Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung e.V. Bundesverband, 2005
[http://www.profamilia.de/shop/download/223.pdf?](http://www.profamilia.de/shop/download/223.pdf?PHPSESSID=00144c6a0bec1b74dcba71c02e684786)
[PHPSESSID=00144c6a0bec1b74dcba71c02e684786](http://www.profamilia.de/shop/download/223.pdf?PHPSESSID=00144c6a0bec1b74dcba71c02e684786) 02.01.10

Kusmin Natalie: Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Pubertät. Fachtagung Interkulturelle Sexualerziehung Stuttgart-Vaihingen 20.05.2009
<http://ajs-bw.de/media/files/manske/2009/kusmin.pdf> 18.12.09

Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit NRW
Quelle: www.lagjungenarbeit.de (Seite befindet sich im Auf-/Umbau)

Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit e.V. Baden-Württemberg
Quelle: <http://www.lag-jungenarbeit.de/hintergrund.html> 23.11.09

Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Niedersachsen - LAG JuNi. Grundsatz
Quelle: <http://www.lag-juni.de/Grundsatz.htm> 23.11.09

Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Niedersachsen - LAG JuNi. Selbstdarstellung
Quelle: <http://www.lag-juni.de/PDF/LAG-intern/FlyerLAGJuNi-Selbstdarstellung.pdf>
23.11.09

Lanfranchi Andrea: Wörterbuch der Sozialpolitik. SOCIALinfo (o.J.)
Quelle: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=300> 04.01.10

Mängel Annett: Endstation Sonderschule. Erschienen in: „Blätter für deutsche und internationale Politik“, S. 20-23, 9/2009
Quelle: <http://www.blaetter.de/artikel.php?pr=3158> 11.01.10

Powell Justin J. W., Pfahl Lisa: Sonderschule behindert Chancengleichheit.
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. WZBrief Bildung 04/2008
Quelle: http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung200804_PowellPfahl.pdf
11.01.10

Reuter Lothar: Geschlechtsbewusste Jungenarbeit - Begriffsbestimmung, Ziele und Arbeitsprinzipien. Ohne Jahresangabe (o.J.)

Quelle: http://www.jungenarbeit-online.de/content.jsp?jsessionid=9A2A271E602B10AA9B4718394D92D9F4&kontext=Kontext_77&auswahl=68&dwgroup=null&dwview=default 28.11.09

Schubert Klaus, Klein Martina: Das Politiklexikon. 4. aktualisierte Auflage, Dietz, Bonn 2006. Nach: Online-Lexika der Bundeszentrale für politische Bildung.

Quelle: http://www1.bpb.de/wissen/H75VXG,..html?wis_search_action=search&wis_search_alltext=Multikulturalismus&wis_pocketpolitik=4&wis_pocketeuropa=64&wis_schubertklein=1&wis_andersenwoyke=2&wis_wirtschaft=8&wis_islam=16&wis_fischer=32&wis_dudenrecht=128&x=0&y=0&wis_search_type_buchstaben=4 04.01.10

Sexualpädagogisches Selbstverständnis der pro familia

Quelle: <http://www.profamilia.de/article/show/1605.html> 7.12.09

Skubsch Sabine: Kurdische Migrantinnen und Migranten im Einwanderungsland Deutschland Wie werden sie von der Pädagogik und Bildungspolitik wahrgenommen? Dissertation zum Erwerb des Grades eines Dr. phil. im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport- und Bewegungswissenschaften. UNIVERSITÄT – GESAMTHOCHSCHULE – ESSEN 2000

Quelle: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-10382/Skubsch%20Diss.pdf> 06.01.10

Stegemann Thorsten: Vererbte Chancenlosigkeit. Telepolis 08.11.2007

Artikel-URL: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26561/1.html> 10.01.10

Süddeutsche Zeitung: Soziale Herkunft entscheidet über Schulerfolg. Artikel vom 30.10.2005

Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/politik/600/399384/text/> 21.11.2009

Themenheft Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schulentwicklung und dem Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Stuttgart 2009

Quelle: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/000009001.pdf> 06.10.09

Weller Konrad: Schulische und außerschulische Sexualerziehung. Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). 2004

Quelle: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1189.html
15.11.09

Wiki-Bildungslexikon. Ein Angebot des Deutschen Bildungsservers

Quelle: <http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Sonderschule> 05.01.10

Winter Reinhard: Jungenarbeit. Vortrag im Veranstaltungszentrum Kapuzinerkloster Bregenz am 10. November 2009

Quelle: <http://www.ph-7.at/wp-content/Jungenarbeit.Bregenz.10.11.09.pdf> 28.12.09

Wocken Prof. Dr. Hans: Andere Länder, andere Schüler. Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht) Mai 2005

Quelle: http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1227/wocken_ergebnis-heft.pdf 11.01.10

Quelle Forschungsbericht: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> 11.01.10

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 01.02.2010

.....

Unterschrift