

3 Bildung und Jugendhilfe

Dieses Kapitel schließt an die vorangegangenen Überlegungen an und geht dem Verständnis von Bildung innerhalb der Jugendhilfe detaillierter nach.

Aufgrund der Begriffsvielfalt und der Verwendung des Bildungsbegriffes in verschiedenen Professionsbereichen ist es nötig, eine ausführlichere Begriffsklärung vorzunehmen. Es wird der Frage nachgegangen, mit welchem Begriffsverständnis von Bildung in der Sozialen Arbeit, speziell der Jugendhilfe und der sexuellen Bildung, gearbeitet werden kann. Der Bildungsbegriff wird, ausgehend von seiner historischen Formung speziell für die Entwicklung in Deutschland, in Bezug auf eine Verwendung in Pädagogik und Sozialer Arbeit betrachtet (3.1). Anschließend erfolgt eine Ausarbeitung von Bildungszugängen und -perspektiven in der Jugendhilfe, die zum Beispiel emanzipatorische Sichtweisen der Selbstbestimmung und Beteiligung ermöglichen können (3.2). In Punkt 3.3 erfolgt eine Einbeziehung des Intersektionalitätsansatzes als Möglichkeit für eine Erweiterung der Perspektive in der sozialpädagogischen bzw. erzieherischen Arbeit. Nach einer historischen und begrifflichen Einführung werden Modelle, Konzepte und Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit intersektionalen Perspektiven und deren Einbindung angeführt. Es schließt sich die Beschäftigung mit sexueller Bildung als speziellem Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche an (3.4). Neben einer begrifflichen Einordnung wird die Notwendigkeit sexualpädagogischer Angebote für Kinder und Jugendliche ebenso wie die Bildung der Fachkräfte in den Blick genommen. Dabei werden insbesondere professionelle Kompetenzen der Fachkräfte (3.4.1) und die präventiven Möglichkeiten einer Sexuellen Bildung (3.4.2) betrachtet. Das heißt, es erfolgen Eingrenzungen und Auslassungen bei der Betrachtung und Diskussion zum Bildungsbegriff. Fokussiert wird dabei auf die deutschsprachige Debatte und die Begriffsverwendung im Kontext der Sozialen Arbeit.

3.1 Ausführungen zum Bildungsbegriff

3.1.1 Bildung, Erziehung und Sozialisation – begriffliche Einordnungen und Abgrenzungen

Bildung und Erziehung bilden keine abgeschlossenen Bereiche, die getrennt voneinander existieren. Je nach Definition gibt es Überschneidungen bei Inhalten und Zielen. Historisch wurde Bildung als Teilaspekt der Erziehung betrachtet und Erziehung als etwas Unumgängliches gesehen, so schreibt Immanuel Kant (1724–1804):

»Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. Demzufolge ist der Mensch Säugling, – Zögling, – und Lehrling« (Kant, 1803, S. 7).

Heinz-Joachim Heydorn (1916–1974) benennt in seinen Ausführungen zum Verständnis von Bildung und Erziehung die Schwierigkeit einer klaren Trennung, aber auch deren Notwendigkeit (Heydorn, 1980). So ist Bildung nach Heydorn auf Erziehung angewiesen und trägt erzieherische Elemente in sich. Die Abgrenzung des Bildungsbegriffs vom Erziehungsbegriff ist nach Heydorn nötig, da Bildung sich durch Reflexion und Bewusstseinsveränderung von Erziehung unterscheidet. Verfolgt Erziehung das Ziel der Anpassung des Menschen an vorgegebene Muster, geht es bei Bildung um die Erweiterung des Selbst und dies schließt die Emanzipation von vorgegebenen Mustern ein (ebd., S. 9f.).

Norbert Kluge (2013) verdeutlicht, dass die begriffliche Unterscheidung von Bildung und Erziehung eine deutsche Besonderheit ist, so vereine der englischsprachige Begriff *education* beides und erübrige eine Unterscheidungsdiskussion. Die Diskussion über die Abgrenzung der Begriffe ist für Kluge aber durchaus nützlich und könnte zu Arbeitsdefinitionen führen, die zur Beschreibung kultureller Phänomene dienen können. Dies bedeutet, dass die erarbeiteten Begriffe immer nur vorläufig gültig sind und dem historischen Wandel unterliegen (ebd., S. 116f.). Grundsätzlich beschreiben Begriffe wie Bildung, Erziehung oder Sozialisation »den Vorgang wie auch das Resultat der Eingliederung des Individuums in die menschliche Gesellschaft, deren Gruppen und Institutionen« (ebd., S. 119). Erziehung ist, so Kluge, im heutigen Begriffsverständnis meist intentionale Erziehung,

die versucht, bewusst Einfluss auf die individuelle Entwicklung zu nehmen. Dabei werden, abhängig von gesellschaftlichen Normen und Werten, erzieherische Ziele (Fürsorge, Unterstützung, Einfluss auf unerwünschtes Verhalten, Förderung gewünschter Kompetenzen) formuliert und es wird beabsichtigt erzieherisch auf Menschen eingewirkt. Dies lässt jedoch die unbewusste und unbeabsichtigte Form der funktionalen (immanenten) Erziehung und deren Wirkung außer Acht. Ein auf die intentionalen Aspekte von Erziehung eingeschränkter Begriff bedarf der Ergänzung durch weitere Begriffe, wie den der Sozialisation (ebd., S. 117f.). Bildung hat sich zu einem Fundamental- und Leitbegriff der Erziehungswissenschaften entwickelt, da die Vermittlung von Kultur- und Bildungsgütern zu einer der wichtigsten Aufgaben geplanten und ungeplanten erzieherischen Handelns geworden ist. Eine zu fokussierte Definition, die Komponenten wie Selbstbestimmung und Selbstformung nur unzureichend berücksichtigt, kann den humanen Charakter von Bildung nicht erfassen (ebd., S. 118). Sozialisation kann als soziologischer Begriff die erziehungswissenschaftlichen Begriffe der Erziehung und Bildung (vor allem, wenn diese sehr fokussiert bestimmt sind) ergänzen, indem er alle »jenseits bewusst verfolgter Intentionen und Zielsetzungen« vorliegenden Einflussfaktoren erfasst (vgl. Kluge, 2013, S. 116).

Sozialisation beschränkt sich nicht auf einen Bereich oder eine Institution, sie bezieht den gesamten Lebenskontext ein, unterscheidet jedoch den Einfluss und die Wirkung der einzelnen Sozialisationsinstanzen wie zum Beispiel Familie, Schule oder Peergroup. Neben dieser räumlichen Offenheit ist auch die zeitliche Dimension auf den gesamten Lebensprozess eines Individuums gerichtet. Sozialisation beginnt mit der Geburt und endet mit dem Tod. Wird sie geplant und gesteuert, wird sie zur Erziehung (vgl. Veith, 2008, S. 11ff.). Peter Zimmermann beschreibt Sozialisation folgendermaßen:

»Sozialisation ist – und dies ist Konsens in der gegenwärtigen Sozialisationsdebatte – zu verstehen als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Die Akzentuierung bei sozialisationstheoretischen Fragestellungen liegt im Mitglied-Werden in einer Gesellschaft« (Zimmermann, 2006, S. 16).

Hermann Veith (2008) betont, dass angemessene erzieherische Einflussnahme und günstige Sozialisationsbedingungen keine Garantien für eine

risikofreie individuelle Entwicklung sind. So könne es trotz günstiger Bedingungen zu individuellen Risikoentwicklungen kommen. Andererseits können Menschen auch in ungünstigen und unsicheren Bedingungen Handlungsfähigkeit und Subjektautonomie entwickeln. Beides sei durch die aktive Mitgestaltung des Menschen im Sozialisationsprozess möglich (ebd., S. 11).

Insbesondere für die Jugendhilfe zeigt sich die Verwobenheit von Bildung, Erziehung und Sozialisation. Die Jugendhilfe gilt als eigenständiger und wichtiger Sozialisationsort, der eng mit einem Erziehungs- und Bildungsauftrag verknüpft ist und Jugendliche in ihren Bildungsprozessen begleitet (vgl. Birtsch et al., 2001a; Bock, 2008; Deinet et al., 2016; Schröer et al., 2016a; Sting, 2016).

3.1.2 Bildung – Annäherung an einen Begriff

Heinz-Elmar Tenorth (2000) führt vier Verwendungsweisen eines Bildungsbegriffes an. Der erste ist der *objekttheoretische*, der als zentralen Inhalt den individuellen Prozess der Eigenentwicklung des Menschen in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt beschreibt und dabei auf die Spannungsverhältnisse und Widersprüchlichkeiten zwischen Mensch und kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnissen verweist. Dieser Begriff ist für Tenorth Ausgangspunkt und Leitkategorie für Forschungen, die an der Wirklichkeit der Sozialisation interessiert sind. Den zweiten Verwendungsnachweis bezeichnet er als *metatheoretische Thematisierungsweise*, die sich auf die theoretische Verwendung und Funktion des Begriffes und seine wissenschaftlich-disziplinäre Verortung und Definition bezieht. Den Bildungsbegriff der sich an klassische Theorien und Thesen anlehnt und diese als gesetzte Wahrheit für Argumentationen nutzt, ohne dass diese in eine kritische Reflexion einbezogen würden, beschreibt Heinz-Elmar Tenorth als *exegetische* Verwendungsweise. Als vierter Begriff wird die *historisch-funktionale* Analyse benannt, die sich kritisch distanziert mit der Verwendung des Bildungsbegriffes auseinandersetzt (vgl. Tenorth, 2000, S. 89ff.). Die vielfältigen Dimensionen des Bildungsbegriffes, die sich durch die vier möglichen Verwendungsweisen und weitere Differenzierungen ergeben, können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sie verweisen vielmehr auf dessen Komplexität und damit zusammenhängende Verknüpfungen (ebd., S. 97f.). Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff

kann, zum Beispiel in Forschungskontexten, Differenzen deutlich machen, sie fixieren und dadurch einen reflexiven Blick auf die Bildungsprozesse ermöglichen. Dabei trägt, so Tenorth, der Begriff zwar überlieferte Ideen in sich, ist aber nicht abgeschlossen, was eine kritische Auseinandersetzung ermöglicht (ebd., S. 100f.). In Bezug auf diese Logik der Gliederung zur Bestimmung des Bildungsbegriffes lassen sich die folgenden Ausführungen an die *objekttheoretische* Verwendungsweise anschließen.

Bildung präsentiert sich als ein sehr komplexes Feld, was eine Begriffsbestimmung schwierig macht. So wird Bildung oft im Kontext mit Lernen, Qualifikation, Erziehung oder Sozialisation betrachtet. Für Hans Thiersch ist Bildung im Kontext der öffentlichen und fachlichen Diskussion ein Containerbegriff, wobei im Zentrum der aktuellen Diskussion die institutionalisierte schulische Bildung und die Vermittlung eines bestimmten Wissenskanons stehen (Thiersch, 2015, S. 207). Allgemein bezieht sich Bildung nach Thiersch »auf das Subjekt, das sich bildet und gebildet wird und auf die Gestaltung der Welt, in der es sich bildet« (ebd., S. 207).

Ausgehend von dieser Überlegung ist das menschliche Leben eine Bildungsbiografie, da der Mensch sich ständig mit seiner Umwelt auseinandersetzen und die sich stellenden Herausforderungen bewältigen muss. Dabei ist die Gestaltung eines gelingenden Lebens – wie auch immer dieses individuell definiert wird – abhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen und Normen. Die Selbstbestimmung des Menschen ist eingebettet in ein Gefüge gesellschaftlicher Zwänge. Dies macht mehrere Dimensionen sichtbar. Kompetenzen und Wissen sind nötig, um in der Lebenswelt zu bestehen, um Anerkennung zu bekommen und einen sozialen Status zu erreichen und zu sichern. Erstrebenswert für Menschen ist dabei eine höchstmögliche Selbstbestimmung. Andererseits hat eine Gesellschaft Bildungsaufträge, die auf eine möglichst konfliktarme Integration des Individuums in das soziale System abzielen und so einer persönlichen Entfaltung entgegenwirken können. Dies verweist auf die Herausforderung einer Aushandlung zwischen angestrebter Selbstbestimmung des Menschen und bestehenden Machtverhältnissen (vgl. ebd., S. 207).

Aufbauend auf dieser Basis haben sich verschiedene Formen von Bildung entwickelt. Neben dem informellen Lernen, zum Beispiel als Teil der familiären Sozialisation, sind institutionalisierte Formen mit formellen und non-formellen Konzepten entstanden. Bildung dieser Art findet heute, eng verbunden mit pädagogischer Begleitung, in verschiedenen Bildungsinstitutionen statt und nimmt einen großen Teil kindlicher und

jugendlicher Tageszeit ein – ein Resultat der immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Herausforderungen (vgl. Thiersch, 2008, S. 239f.). Hans Thiersch (2008) bezeichnet das heute vorhandene Konzept, das mit klaren Zielvorgaben verbunden ist, um die gestiegenen Arbeitsanforderungen und komplexen Lebenswelten zu bewältigen, als *Projekt Bildung*. Um diese Ziele zu erreichen, kam und kommt es zu einer Ausdifferenzierung der Bildungsangebote und -institutionen, da in den historisch gewachsenen Einrichtungen die erforderlichen Kompetenzen nicht abgedeckt werden konnten und können und diese auch nicht den heutigen Ansprüchen an eine soziale Gerechtigkeit und Teilhabe entsprechen (vgl. Thiersch, 2008, S. 241ff.).

Dirk Michel und Heinz Sünker beschreiben ebenfalls die Schwierigkeit den Bildungsbegriff zu fassen. So gibt es die oben genannten zwei Bezugspunkte von Bildung, einen individuellen und einen gesellschaftlichen (Michel & Sünker, 2010). Hieraus ergibt sich für Michel und Sünker die Herausforderung, eine angemessene Balance zu finden, da die Überbetonung eines der beiden Punkte zu Problemen führen kann. Die Gewichtung der beiden Pole hängt mit einer weiteren Dichotomie zusammen. So kann der Bildungsbegriff grob in eine traditionelle und eine kritische Perspektive auf Bildung unterschieden werden (ebd., S. 132f.). Die unterschiedlichen Perspektiven gehen auf eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff zurück, die sich auf die historische Entwicklung eines bürgerlich geprägten Bildungsbegriffs und Bildungsverständnisses bezieht. Diese wurden den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht gerecht, da sie einen Teil der Gesellschaft aufgrund von Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit von Bildung ausschlossen bzw. jene nicht für bildungsfähig hielten (z. B. Mädchen und Frauen oder Schwarze). Dies führte vor allem durch die radikalen gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten 100 bis 150 Jahren zu einer zunehmenden Kritik (ebd., S. 132ff.). Bildung hat, aus dieser Perspektive, auch ein politisches Moment und bewegt sich im Spannungsverhältnis zwischen individueller Freiheit und dem bestehenden Herrschaftssystem (ebd., S. 134ff.).

Im Sinne der oben genannten Definition des Bildungsbegriffs »der Auseinandersetzung des werdenden Subjekts mit der Welt« (Tenorth, 2000, S. 90) fasst Johannes Merkel Ziele von Bildung zusammen: die Ausbildung einer selbstsicheren und handlungsfähigen wie auch einer ausgeglichenen und verantwortungsvollen Persönlichkeit im Einklang mit dem Ideal, dass alle Fähigkeiten und Anlagen gleichmäßig ausgebildet und mit-

einander verbunden werden (Merkel, 2005, S. 15, 20). Den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Wissensvermittlung sieht Merkel als Teilziele von Bildung. Doch was jeder Mensch letztlich für Kompetenzen braucht, und wie er diese mit seinem Vorwissen und Erfahrungen in Bezug setzt, ist höchst individuell. Ein weiterer Punkt ist, dass durch die globale wirtschaftliche, soziale und kulturelle Dynamik keine Generation planen kann, was die nächste wirklich an Fertigkeiten und Wissen braucht. Eine grundlegende Kompetenz wäre daher, mit den Herausforderungen des Lebens umgehen zu können, was bedeutet zu reflektieren, zu lernen und sich ein Leben lang zu bilden. Das heißt für Merkel, zukünftig in der Lage zu sein, Lösungen für Fragen zu finden, die bisher außerhalb unseres Wissens- und Erkenntnishorizonts liegen (ebd., S. 20f.; vgl. auch Preissing, 2003).

Für Tatjana Freytag trägt der Bildungsbegriff, vor allem in seiner Verwendung in Deutschland, von Anbeginn »eine gewisse Ambivalenz in sich« und »[v]on Bildung zu reden« hat in der Regel etwas »Überladenes, um nicht zu sagen Überspanntes an sich« (Freytag, 2014, S. 86). So war Bildung, nach Freytag, historisch ein Begriff, der im Kontext eines »fortschrittsgläubigen Aufklärungspathos« verwendet wurde und gleichzeitig »probates Medium der Verfestigung herrschaftlicher Ansprüche und klassen- und milieubedingter Divergenzen« war (ebd.). Diese Ambivalenz und Aufgeladenheit zieht sich bis in die Gegenwart, in der Bildung als Schlüssel der Zukunftsfähigkeit eines Landes im globalen Wettbewerb und als kulturelles Kapital betrachtet, aber auch mit emanzipatorischen Möglichkeiten verknüpft und aufgeladen wird. Bildung, so Freytag, ist zu einem Wunschkonzert unterschiedlichster Interessen geworden (ebd.).

3.1.3 Die Einbindung des Emanzipationsgedankens in Bildungskonzepte

Eine Idee, die mit der Etablierung des Bildungsbegriffs in der Zeit der Aufklärung verbunden war, ist die der Emanzipation. Diese Zeit war geprägt durch eine kritische Haltung gegenüber bestehenden Strukturen und Moralvorstellungen, durch die Berufung auf die Vernunft und die Förderung des Individualismus (vgl. Merkel, 2005, S. 14; Preissing, 2003). Dem Bürgertum ging es ab dem 17. Jahrhundert in der Zeit der Aufklärung um eine Abgrenzung vom Adel und eine Überwindung der feudalen Verhältnisse

(vgl. Michel & Süner, 2010, S. 134ff.). Daraus entstand ein neues bürgerliches Bildungsideal. Bildung sollte dem Fortschritt der Menschheit dienen. Das Ideal war, den Menschen als Ganzes in den Blick zu nehmen und so zu fördern, dass alle Eigenschaften gleich gut entwickelt sind und eine Erziehung zu gebildeten Persönlichkeiten gelingt, die sich in den Dienst der Allgemeinheit stellen und die Gesellschaft positiv beeinflussen (vgl. Merkel, 2005, S. 14). Immanuel Kant formulierte dies folgendermaßen:

»Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne. (Praktisch nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freyheit hat.) Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frey handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Werth haben kann« (Kant, 1803, S. 29).

Die Ideen Immanuel Kants beeinflussten zum Beispiel auch Friedrich Schiller (1759–1805), der mit Blick auf die ästhetische Erziehung des Menschen (Schiller, 2013) die Konzepte zur kulturellen Bildung beeinflusste und davon ausging, dass durch ästhetisch-kulturelle Bildung ein Prozess erfolgen kann, der schließlich zu Freiheit und Unabhängigkeit führt. Von allen heute als bedeutend geltenden Vertreter_innen der Aufklärung wurde Bildung als wichtiger Teil der kulturellen Entwicklung gesehen, für Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Johann Heinrich Pestalozzi war Bildung unabdingbar, um eine höhere Kulturstufe zu erreichen (vgl. Klein, 2008, S. 238f.). Bildung wurde als Weg aus der Unmündigkeit angenommen und hatte in dieser Zeit auch ein besonderes politisches Momentum, weil der angestrebte gesellschaftliche Fortschritt mit demokratischen Ideen eines deutschen Nationalstaates verbunden war und die politische Entwicklung zu einer Einigung der deutschen Territorialstaaten führen sollte (vgl. Merkel, 2005, S. 14). Ausgehend von dem idealistischen Bildungsideal in Bezug auf eine angestrebte Freiheit des Menschen ohne ethnische und/oder nationale Einschränkungen zeigt sich in der historischen Entwicklung die zunehmende Fokussierung von Bildung auf nationalstaatliche Überlegungen und Interessen, wie sie Jean-Jaques Rousseau (1712–1778) oder Johann-Gottlieb Fichte (1762–1814)

vornahmen (vgl. Brumlik, 2014, S. 70). Dieses angeführte Bildungsideal war in der Realität von Widersprüchen geprägt. Bildung zielte für die Mehrzahl der Menschen nicht auf eine Bildung im Sinne der idealistischen Vervollkommenheit und Mündigkeit ab, sondern wurde auf Ausbildung begrenzt. Bildung fand unter dem Aspekt des Nutzens für die herrschende Klasse statt. Die mit der Ausweitung der kapitalistischen Produktionsweise entstehende Arbeiterklasse sollte vor allem Kenntnisse für die auszuführenden Tätigkeiten in den entstehenden Fabriken erhalten (vgl. Freytag, 2014, S. 87). Das Bürgertum selbst war um eine klassenspezifische Bildung bemüht und erzeugte damit den Widerspruch zu einem idealistischen emanzipatorischen Bildungsideal. Die Aufrechterhaltung des Klassenunterschiedes war grundlegend für die Existenzsicherung des Bürgertums (ebd., S. 87). Dies verweist auf die oben angeführte Ambivalenz des Bildungsbegriffs, die sich hier mit Blick auf die Pole Befreiung und Unterdrückung zeigt (ebd., S. 87).

Emanzipation entwickelte sich ab dem 19. Jahrhundert verstärkt zu einem politischen Begriff, der sich auf die Befreiung aus Fremdherrschaft, Fremdbestimmung und Unterdrückung bezog und so unter anderem für die Arbeiterbewegung, die Frauenbewegung und den Befreiungskampf der Sklaven von Bedeutung war. In den modernen demokratischen Staaten wurde Emanzipation zu einem Begriff, der die Befreiung aus neuen gesellschaftlichen Zwängen und Abhängigkeiten beschreibt, die subtiler und weniger direkt sind als zum Beispiel im 19. Jahrhundert. Emanzipation wird heute als ein wichtiger Bestandteil eines modernen demokratischen Verständnisses gesehen, das neben strukturellen Maßnahmen der Gleichberechtigung durch individuelle Emanzipation gesellschaftliche Benachteiligungen aufheben und Selbstbestimmung fördern will (vgl. Eugster et al., 1997, S. 42ff.). Im Zusammenhang damit steht die Sicht, dass ein emanzipatorischer Prozess immer ein Bildungsprozess ist (vgl. Freire, 1993; Thiersch, 2008). Bildung, so Dirk Michel und Heinz Sünker, ist eingebettet in den gesellschaftlichen Prozess und kein »selbstständiges revolutionäres Element« (Michel & Sünker, 2010, S. 136). In einer Gesellschaft ist sie für eine emanzipatorische Entwicklung jedoch unersetzlich, denn Selbstbestimmung ist auf die Vermittlung von Mündigkeit und Bewusstseinsbildung angewiesen (vgl. ebd., S. 136f.). Beeinflusst durch die Kritik an der Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg in der BRD und mit Bezug auf die Ideale der bürgerlich-humanistischen Bildung kam es seit den 1960er Jahren zur Einbindung des Emanzipationsgedankens

in Bildungskonzepte in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Adam, 2014; Adorno, 1970²⁵; Eugster et al., 1997). Jedoch scheint der Emanzipationsbegriff im Kontext des Bildungsbegriffs dann überstrapaziert, wenn Emanzipation als Möglichkeit einer neuen Aufklärung und als »neuer Ausgang aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit der Menschen hin zu einer besseren Welt« betrachtet wird (Freitag, 2014, S. 86). Emanzipativer Bildung komme vor allem die Aufgabe zu, die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren und Strategien zu entwickeln, um der eindimensionalen Vereinnahmung und Ausrichtung von Bildung im Sinne einer effizienten Marktwirtschaft im flexibilisierten Kapitalismus entgegenzuwirken (ebd., S. 96).

Impulse aus nicht-westlichen Ländern fanden nur bedingt Eingang in die pädagogische Diskussion, was dadurch begründet scheint, dass Bildung und Erziehung in hohem Maße kulturabhängig sind und es im globalen Maßstab eine dominante westliche Kultur gibt. Emanzipation als zentrale Idee von Bildung findet sich zum Beispiel auch bei Paulo Freire (1921–1997) in der *Pädagogik der Unterdrückten* (vgl. Freire, 1993), die er aus seiner Erfahrung mit einer Alphabetisierungsmaßnahme in Brasilien aufbaute, oder im Bereich der künstlerisch-ästhetischen Erziehung bei Augusto Boal, einem brasilianischen Theaterwissenschaftler, der das *Theater der Unterdrückten* entwickelte (vgl. Boal, 1985). Emanzipation und die Idee der Befreiung des Menschen aus Abhängigkeit und Unterdrückung sind hier eng an die Bearbeitung der kolonialen und postkolonialen Geschichte der brasilianischen Bevölkerung geknüpft. Paulo Freires Theorie bietet bis heute Impulse zum Weiterdenken und Übertragen an. Er analysiert das Lehrer_innen-Schüler_innen-Verhältnis und unterscheidet zwischen zwei grundlegenden Konzepten. Das sogenannte Bankierskonzept sei depositäre Erziehung, bei der die Schüler_innen als mit Inhalt zu füllende Container (Behälter) betrachtet werden. Die individuelle Kreativität komme hierbei nicht zur Geltung und sei auch nicht gewollt. Es gehe bei dieser Art der Bildung darum, Menschen zu bilden und zu erziehen, die das vorgegebene System unreflektiert akzeptierten,

25 Allerdings sieht Adorno die Potenziale von Bildung in Bezug auf Emanzipation mit Einschränkungen. So führt er aus, dass bestimmte Menschen, und dies bezieht er auf ihre ethnische und soziale Herkunft, die nicht weißer und bürgerlicher Herkunft seien, nur bedingt bildungsfähig seien bzw. sich durch Bildung emanzipieren könnten (vgl. Adorno, 2001, S. 60f.).

sich ihrer Lage nicht bewusst seien und nicht selbst tätig würden (vgl. Freire, 1993, S. 57ff.). Als Gegenentwurf führt Paulo Freire eine Bildung an, in der der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden zentral ist. Als echten Dialog sieht er ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis, das Reflexion (Bewusstwerdung) und Aktion (Veränderung) und damit Lehren und Lernen für beide Seiten ermöglicht. Daraus ließen sich Kennzeichen pädagogischer Verhältnisse ableiten. Dazu gehöre unter anderem Demut, die sich auch als »empathisch-reflexive soziale Kompetenz« beschreiben lasse, kritisches Denken und die Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit der am Dialog beteiligten Personen sowie die Benutzung einer Sprache, die eine Verständigung ermögliche (vgl. Freire, 1993, S. 71ff.; vgl. auch Lange, 1993, S. 15). Ernst Lange (1927–1974) bemerkt, dass Erziehung niemals neutral ist. In Bezug auf die Theorie Paulo Freires sieht Lange Erziehung entweder als Instrument, das die Unterdrückung unterstützt, oder als Instrument der Befreiung des Menschen. Die Idee von Bildung sei in der Regel immer mit dem Ziel der Anpassung des Lernenden an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse verbunden und wirke der Emanzipation entgegen. Dies sei selbst bei liberalen und revolutionären Ideen so, da auch dort der Erziehungsvorgang zu einer Fremdbestimmung führe. Paulo Freires Ansatz der dialogischen Erziehung, der die Bedürfnisse und Ressourcen der Adressat_innen berücksichtigt und eine neue Form von Bildung ermögliche, lasse sich nur bedingt auf andere Systeme übertragen. Der praktische Grundgedanke sei sehr stark mit der Alphabetisierung verbunden und die Motivation der Menschen, Lesen und Schreiben zu lernen, erleichtere die Umsetzung des theoretischen Konzepts in Verbindung mit den strukturellen und politischen Bedingungen (vgl. Lange, 1993, S. 13ff.). In westlichen Ländern sei dieses praktische Konzept so nicht anschlussfähig, da ein Großteil der Menschen lesen und schreiben könne, was wiederum ihre erhöhte Manipulierbarkeit und Abhängigkeit bewirke. Für die westliche Bildungsarbeit sieht Lange daher die Entscheidung darüber als grundlegend, was mit der Erziehung bezweckt werden soll, da nur eine der Emanzipation verpflichtete Erziehung eine Bewusstwerdung unterstützen könne (ebd., S. 16f.).

Heinz-Joachim Heydorn (1980) sieht ebenso das Bewusstwerden und das Bewusstsein als zentrale Komponenten von Bildung. Diese Überlegungen bezieht er auf die historische Entwicklung des Bildungsbegriffs von der Antike an und speziell auf die Zeit der Aufklärung. Dabei ist, nach Heydorn, eine klare Abgrenzung vom Erziehungsbegriff unbedingt nötig.

Erziehung schlieÙe, obwohl sie ein beabsichtigtes Handeln sei, nicht notwendigerweise ein reflektiertes Verhalten ein und ebenso wenig eine Bewusstseinsveränderung. Sie verfolge das Ziel der Anpassung des Menschen an vorgegebene und unabänderliche Muster (ebd., 1980, S. 8). Dennoch sei Bildung auf Erziehung verwiesen und trage erzieherische Elemente in sich. Die Unterscheidung macht Heydorn im Verhältnis zum Politischen deutlich. Erziehung habe einen exekutiven Charakter, über den sie nicht hinauskomme, erst Bildung ermögliche ein dialektisches Verhältnis, könne politisch wirken und Einfluss auf das Politische nehmen (ebd., S. 10). Bildung ist für Heydorn ein Prozess der Bewusstwerdung, sie ist »Emanzipation des Menschen aus einem unbewußten Drang nach Fortsetzung und Selbsterhaltung zu einem gewußten Verhältnis« (Heydorn, 1980, S. 10). Damit schließt er grundlegend an den in der Aufklärung geprägten Begriff an. Bildung kann sich jedoch, so Heydorn, nicht nur auf den Menschen beziehen. Sie muss die gesellschaftlichen Umstände und damit die realen Lebenswelten der Menschen berücksichtigen (ebd., S. 8ff.). Die Reflexion der Arbeits- und Lebensverhältnisse, die sich auf das Selbst- und Weltverständnis der Menschen auswirken und dieses bestimmen, ist, nach Armin Bernhard (2014), grundlegend für eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff. Diese führt zwangsläufig zur Thematisierung gesellschaftlicher Verwerfungen, wie sie in der heutigen neoliberalen Welt zu finden sind (ebd., S. 86).

Für das sogenannte Projekt Bildung sieht Hans Thiersch drei gegenwärtig relevante Aspekte: »[D]as ungeheure Wachstum der rational-technischen und wissenschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten und Wissensbestände, die Pluralisierung und Unübersichtlichkeit gewachsener Wissens- und Lebensordnungen im Zeichen von Entgrenzung und die damit einhergehenden neuen Verteilungen von Lebenschancen«, wobei es durch die ökonomischen Bedingungen Gewinner wie Verlierer gibt (Thiersch, 2015, S. 209). Dadurch ist das klassische Bildungsverständnis überholt. Bildung muss nach wie vor Kompetenzen für die Lebensgestaltung und -bewältigung vermitteln, kann aber nicht mehr auf ein bestimmtes festgelegtes und starres Weltbild bezogen werden. Bildung an sich muss, so Thiersch, offen sein und ebenso Offenheit als individuelle Lebenskompetenz vermitteln, die es dem Menschen möglich macht, diese auszuhalten, zu reflektieren und sich in Bezug auf die zunehmende globalisierte Vielfalt zu verorten. Ebenso muss das im klassischen Bildungsverständnis vorhandene Menschenrecht auf Bildung auf die Strukturen

der Ungerechtigkeit bezogen werden und Ausschlüsse im Bildungssystem, zum Beispiel durch eingeschränkte Ressourcen, müssen in den Blick genommen werden. Bildung ist für Thiersch heute zudem unabdingbar für die Gestaltung und Erhaltung der Demokratie. Diese ist auf mündige Bürger, eine informierte Partizipation und damit auf Bildung, die diese ermögliche, angewiesen (ebd., S. 210).

Nach Tatjana Freytag »hat Bildung heute vor allem etwas mit der Fähigkeit zu tun, Zusammenhänge zu verstehen, zu differenzieren und Differenzen ohne Angst begegnen zu können« (Freytag, 2014, S. 94). Nach Freytag sollte die theoretische Diskussion über eine abschließende Definition des Bildungsbegriffs nicht im Vordergrund der fachlichen Auseinandersetzung stehen. Primär von Bedeutung sind dagegen inhaltliche Punkte, die sich direkt auf die Lebenswelt der Menschen beziehen. Dabei geht es um folgende Fragen: Welche Inhalte werden vermittelt, wie wird der Zugang zu diesen Inhalten geregelt und wer erhält einen solchen Zugang? (ebd., S. 94; Adam, 2014, S. 82). Bildung dabei auf die eindimensionale Ausrichtung als zukunfts wichtigen Standortfaktor zu beschränken und mit Blick auf marktökonomische Entwicklungen effizient und standardisiert auszurichten, verstärkt über den Wettbewerb auf dem Bildungsmarkt auch soziale Ausgrenzung und die Spaltung der Gesellschaft (vgl. Freytag, 2014, S. 96f.). Emanzipatorisch ausgerichtete Bildung muss daher diese Entwicklungen reflektieren und Strategien entwickeln, um diesen Tendenzen entgegenzuwirken (ebd., S. 97; Adam, 2014, S. 82).

3.1.4 Bildung als Prozess – Herausforderung für Jugendliche und die Jugendhilfe

Karin Bock entwickelt einen Bildungsbegriff, der einen Prozess beschreibt, in dem über das Medium Sprache »eine Erweiterung der subjektiven Selbst- und Welt(an)sicht« erlangt werden kann (Bock, 2008, S. 99). Diese mögliche Erweiterung ist immer in einem historischen und aktuellen Kontext zu sehen, der die jeweiligen gesellschaftlichen und individuellen Umstände berücksichtigt und darüber aufklärt. Bildungsprozesse sind an Wandlungsprozesse gebunden und lassen sich als Weg des Menschen beschreiben, den dieser »zur Perspektivenerweiterung seiner Weltsicht beschreitet« (ebd., S. 100). Bock sieht hierin einen qualitativen Sprung, der zu einer veränderten Welt- und Selbstsicht führen kann (ebd.).

Daraus folgende Veränderungen seien jedoch mit einer Krise vergleichbar, da die bisherige Ordnungs- und Sinnstruktur, die das alltägliche Leben und Handeln bestimmt, infrage gestellt werde. Diese Erschütterung könne zu sogenannten chaotischen Momenten im Bildungsprozess führen, bevor es, zum Beispiel durch Reflexion, zu einer Neuordnung und zur Herausbildung neuer Strukturen und Eigenschaften komme. Die Herausforderung für die Jugendhilfe sieht Karin Bock – neben der Forschung zu derlei chaotischen Momenten im Bildungsprozess – in der Begleitung von Heranwachsenden in diesen Phasen und in den Fragen, wie Bildung und Lernen gestaltet werden können, um die Jugendlichen in solchen chaotischen Momenten zu erreichen (ebd., S. 100ff.). Dieses Verständnis von Bildung geht nicht nur über den allgemeinen Bildungsbegriff (siehe oben: »sich ein Bild von der Welt und sich selbst machen«) hinaus, indem es die Erweiterung bis zur Veränderung der ursprünglichen Welt- und Selbstsicht zentral setzt. Bock verknüpft ihren Bildungsbegriff mit drei weiteren Punkten: (1) Die Sprache ist als Medium für Bildung, die zu einer Erweiterung der Weltsicht führen soll, unerlässlich. Dabei geht es sowohl um den sprachlichen Zugang zu Bildungsinhalten, das Erlernen der Sprache – eingebettet in einen Sozialisationsprozess – sowie um den kulturellen Kontext, da sich kulturelle Sichtweisen einer Gesellschaft auch in der Bezeichnung von Dingen zeigen (vgl. Bock, 2008, 94f.). (2) Bildung ist Aufklärung über die gesellschaftlichen Verhältnisse und Ort für die Reflexion dieser und soll motivieren, zu einer neuen Erkenntnis zu kommen. (3) Dabei kann es im Bildungsprozess zu chaotischen Momenten oder zu Krisen kommen, wenn die bisherigen Ordnungen und Strukturen infrage gestellt werden und keine Orientierung mehr geben können (ebd.).

Nach Walter Hornstein sollten Bildungsprozesse sich auf die Person als Ganzes richten und somit Veränderungen ermöglichen (Hornstein, 2004, S. 18). Es sei ein Unterschied, ob jemand gelernt habe, sich in bestimmten Situationen entsprechend angepasst zu verhalten, oder ob Haltung und Handeln Teil des persönlichen Welt- und Selbstverständnisses seien (ebd., S. 27). Für die (sexuelle) Bildung würde das bedeuten, Einstellungen von Jugendlichen dahingehend zu reflektieren, ob Jugendliche mehr und besser (sexuell) gebildet sind oder sich sozial angepasster verhalten. Letzteres könnte zum Beispiel bei bestimmten gesellschaftlich kontrovers diskutierten Themen wie Homosexualität, Schwangerschaftsabbruch oder sexueller Vielfalt zutreffen, bei denen sich heute unter Jugendlichen eine tolerante Mehrheit zeigt. Aufgrund liberaler gesellschaftlicher Setzungen

könnte es sich um sozial angepasstes Verhalten handeln, das als *gewünscht* erlernt wurde und demzufolge gegenüber Vertreter_innen aus Institutionen, wie es auch Fachkräfte Sozialer Arbeit sind, gezeigt wird.²⁶ Anforderungen an Bildung und die Bildungsprozesse sind, nach Walter Hornstein (2004), verbunden mit konkreten Lernaufgaben in verschiedenen Lebensbereichen, die Jugendliche bewältigen und gestalten müssen und die für ein Erwachsenwerden unumgänglich sind. Einer der zentralen Bereiche ist dabei der Umgang mit (der eigenen) Sexualität. Als Bildungsaufgaben innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung können hier zum Beispiel die Integration der Sexualität in die Person oder die Auseinandersetzung mit der Geschlechterrolle stehen (ebd., S. 24f.).

In Bezug auf die Entwicklung der Sexualität beschreiben Mirja Beck und Anja Henningsen sexuelles Lernen als einen selbstaktiven Bildungsprozess (Beck & Henningsen, 2018, S. 136f.). Das sexuelle Lernen der Jugendlichen findet im Rahmen eines sexualmoralischen Orientierungsrahmens auf kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene statt (ebd.). Durch sexuelle Bildung kann es dabei zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem bestehenden und vermittelten Selbst- und Weltbild kommen. Die sexuellen Bildungsprozesse der Jugendlichen sind mit ihrem sexuellen Erfahrungslernen verknüpft und schließen an individuelle Denk- und Handlungsmuster an. Sie sind daher selten geradlinig, vielmehr sind für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben die individuellen Lernhintergründe und Erfahrungen von Bedeutung (ebd., S. 137). In diesem Kontext stehen auch Krisen, zum Beispiel in Form von erlebten gewaltvollen oder diskriminierenden Erfahrungen, die sich positiv auf die sexuellen Bildungsprozesse auswirken, aber auch zu destruktivem Verhalten führen und Bildungsprozesse verhindern können (ebd., S. 137f.). Sexueller Bildung kommt die Aufgabe zu, Jugendliche in ihrem sexuellen Bildungsprozess zu begleiten und mit Blick auf Gefährdungen ein reflektiertes Risikomanagement zu betreiben (ebd., S. 138).

26 Ergebnisse in der *PARTNER 4*-Studie zu Jugendsexualität (vgl. Weller & Bathke, 2017; Weller, 2013b, c) zeigen bei den genannten Punkten insgesamt eine Zunahme an Toleranz unter Jugendlichen. Es zeigen sich auch Unterschiede hinsichtlich der Bildungsinstitutionen. Je höher der angestrebte Bildungsabschluss, desto mehr Toleranz zeigt sich bezüglich der Einstellungen und Verhaltensweisen (vgl. Linke, 2015, S. 79ff.). Inwieweit diese erfasste Toleranz auch auf sozial angepasstem und erwünschtem Antwortverhalten beruht, kann anhand der quantitativen Studie nicht beantwortet werden.

3.2 Bildungszugänge und -perspektiven in der Jugendhilfe

3.2.1 Bildung und Soziale Arbeit

Die Bewältigung sozialer Problemlagen und die Unterstützung von Menschen in solchen ist – wird dies als historischer Auftrag Sozialer Arbeit angenommen – bis in die Gegenwart nicht von Bildung zu trennen, wenn Bildung nicht nur als Ansammlung von abrufbarem Wissen, sondern auch als individueller Lernprozess gesehen wird (vgl. Thiersch, 2008, S. 239ff., 245ff.).

Die Verankerung eines Erziehungs- und Bildungsgedankens in Bezug auf soziales Lernen in der Wohlfahrtspflege findet sich nach Werner Thole (2010) bereits bei Johann Heinrich Pestalozzi. Ausgehend von dessen Überlegungen bildete sich im 19. Jahrhundert der Begriff der Sozialpädagogik heraus (vgl. Thole, 2010, S. 32f.). Dadurch entwickelte sich eine Profession, die den pädagogischen Gedanken mit dem der Hilfe verknüpfte und als ein Handlungsfeld betrachtete. Die andere historisch sich herausbildende Professionslinie war die Sozialarbeit, die stärker auf die Fürsorge bezogen war. Heute sind beide Professionen unter dem Begriff Soziale Arbeit vereint.

In der heutigen sogenannten Bildungsgesellschaft hat die Bedeutung von Bildung auch in der Sozialen Arbeit zugenommen. Die postmoderne Gesellschaft des 21. Jahrhunderts versteht sich als eine Bildungs- und Lerngesellschaft, die Bildung und Lernen als grundlegende Bestandteile gesellschaftlicher Entwicklung und Gestaltung betrachtet (vgl. Thiersch, 2015, S. 206). Somit ist Bildung für das Individuum ein wichtiger Faktor der sozialen Teilhabe und damit zusammenhängend auch zu einem Faktor der sozioökonomischen Möglichkeiten geworden.

Die Institutionen der Sozialen Arbeit wirken in verschiedenen Handlungsfeldern als Bildungsinstitutionen, informell zum Beispiel als Sozialisationsinstanz in der stationären Jugendhilfe, non-formell zum Beispiel in der Erwachsenenbildung und in Kindertagesstätten oder in der formalen Bildung als unterstützende Komponente in Form von Schulsozialarbeit in Schulen. Die Aufspaltung in diese drei Bildungsorte ergibt sich durch das historisch gewachsene Bildungsverständnis und die Institutionalisierung der Bildung. Traditionell wurde Bildung als etwas auf Schule Verortetes gesehen und speziell die Sozialpädagogik grenzte sich auch in ihrer his-

torischen Tradition gegenüber schulischen Belangen klar ab (vgl. Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 376).

Die Ausweitung dieses formalen Bildungsverständnisses wurde durch die gesellschaftlichen Anforderungen an Kinder- und Jugendbildung und die damit zusammenhängenden Voraussetzungen nötig, die Schule inhaltlich wie organisatorisch nicht bieten konnte, aber auch durch die im Erwachsenenleben nötigen Bildungsmaßnahmen aufgrund der Entwicklungen des Arbeitsmarktes (vgl. Thiersch, 2015, S. 211ff.). Dies ist für die Jugendhilfe insofern von Bedeutung, als sie konzeptionell stark auf Hilfe zur Erziehung ausgerichtet war und in weiten Teilen noch immer ist. Für das Selbstverständnis der Jugendarbeit, die formell Teil der Jugendhilfe ist, sich aber traditionell aus der Jugendbewegung entwickelte und sich den Autonomiebestrebungen Jugendlicher verpflichtet sieht, ist eine Vereinnahmung für Aufgaben im Bereich Bildung problematisch (vgl. Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 375f., 378). Die Erweiterung um einen Bildungsauftrag ist somit eine Chance der Weiterentwicklung, aber sie ist auch nicht unproblematisch hinsichtlich der damit zusammenhängenden politischen und gesellschaftlichen Forderungen. Diese sehr auf die ökonomischen Bedingungen fixierten und auf die Erreichung von formalen Bildungszielen ausgerichteten Ansprüche an Bildung gehen von einem eng gefassten (schulischen) Bildungsverständnis aus (ebd., S. 375f.). Im Verständnis der Jugendhilfe als Bildungsort wären das demnach Institutionen, die schulische Bildung entsprechend vorbereiten (z. B. Kindertagesstätten), flankieren (z. B. Schulsozialarbeit) oder Ersatzmaßnahmen schaffen (z. B. Schulverweigerungsprojekte), um diese erfolgreich (z. B. Erreichen von Bildungsabschlüssen) zu gestalten. Das heißt, dass im Bereich der Jugendhilfe den Einrichtungen (auch den Einrichtungen der Erziehungshilfe) der Auftrag zukommt, an der Erreichung der Bildungsziele mitzuwirken, wenn dies aufgrund der Lebenssituation gefährdet scheint. Damit sind sie angehalten, gemeinsam mit den Adressat_innen der Hilfe an einem deren Ressourcen angemessenen Bildungsweg zu arbeiten. Aufgrund des hohen Stellenwertes von Bildung in der Gesellschaft und der sozioökonomischen Möglichkeiten, die mit den Bildungsabschlüssen verknüpft sind, kann sich die Jugendhilfe diesem Auftrag nicht entziehen (vgl. ebd., S. 376). Ein emanzipatorischer Aspekt in Bezug auf kritische Reflexivität, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung kann jedoch durch eine auf ökonomische Konkurrenz- und Leistungsbedingungen begrenzte Bildung nicht geleistet werden.

3.2.2 Strukturelle Benachteiligungen: Zusammenhänge zwischen Bildung, familiären Bedingungen und sozioökonomischer Situation

Die Bildungsmöglichkeiten stehen in der Bundesrepublik Deutschland in einem engen Zusammenhang mit den familiären Bedingungen (vgl. Bock, 2008, S. 92). Bildung ist abhängig von der sozialen Lebenslage, das heißt, je schwieriger die soziale und/oder ökonomische familiäre Situation ist, desto niedriger ist in der Regel der erreichte Bildungsabschluss bzw. das Bildungsniveau (vgl. Merten, 2008, S. 50ff.; vgl. weiter zur Verknüpfung der vorhandenen Bildungssituation mit schwierigen sozioökonomischen Bedingungen und sozialen Problemlagen: Bruckner & Meinhold-Henschel, 2002, S. 4ff.; Deutscher Gewerkschaftsbund, 2008, S. 2f.; Institut Arbeit und Qualifikation, 2017a, b). In den Ergebnissen der PISA- und der IGLU-Studie²⁷ zeigte sich ebenfalls deutlich, dass die vorhandenen Bildungskompetenzen stark mit der sozialen Herkunft und den sozialen Rahmenbedingungen zusammenhängen (vgl. Otto & Rauschenbach, 2008, S. 12ff., 23). Andererseits begünstigt die Struktur des Bildungssystems die systematische Ausgrenzung (vgl. Bock, 2008, S. 92; Merten, 2008, S. 50ff.). Das Bildungssystem bietet zum Beispiel für Jugendliche in Haupt- und Förderschulen und dem Berufsvorbereitungsjahr geringe Chancen und ist wenig oder gar nicht nach oben durchlässig, was sich auch auf die weiteren beruflichen Perspektiven auswirkt (vgl. Schroeder & Thielen, 2009; Stuckstätte, 2011; Wellgraf, 2012). Die Ergebnisse der PISA- und der IGLU-Studie haben nicht nur die Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt angeregt, sondern auch die Frage nach der Rolle der Jugendhilfe bezüglich des Erreichens von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen und deren Unterstützung beim Erreichen von Bildungsabschlüssen.

Aufgrund des Förderanspruches für Kinder und Jugendliche im SGB VIII ergibt sich die Notwendigkeit von Bildungsangeboten in der Jugendhilfe. Ein klarer gesetzlicher Auftrag Benachteiligten auszugleichen liegt nach § 16 SGB VIII ebenfalls vor. Der Bildungsaspekt ist demnach von der gesetzlichen Beauftragung zentral gesetzt. Die Anforder-

27 PISA: Internationale Schulleistungsstudie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD; <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>) (03.12.2019); IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (<https://www.bmbf.de/de/iglu-internationale-grundschul-lese-untersuchung-82.html>) (03.12.2019).

rungen an Bildung in der Jugendhilfe würden, aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen, steigen (vgl. Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 375). Die Jugendhilfe dient unter anderem als Regulativ eines ausgrenzenden Bildungssystems und soll soziale Problemlagen abfangen, die ein Erreichen von Abschlüssen gefährden. Als ein wichtiger Bereich wird die Arbeitsmarktintegration betrachtet, bei der die schulische Bildung der Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Bieker & Floercke, 2011). In einigen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe ist das Bildungsthema in bestimmten Formen bereits selbstverständlicher Bestandteil: In den stationären Bereichen ersetzen Fachkräfte die Familie und übernehmen nicht nur Aufgaben im schulisch-formellen Bildungsbereich, sondern auch informell zum Beispiel bei der alltäglichen Wissens- und Kompetenzvermittlung. Im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es kontinuierliche und temporäre Angebote, in der Jugendberufshilfe werden gezielte Fördermaßnahmen für benachteiligte Jugendliche angeboten und die Schulsozialarbeit arbeitet aktiv in der Bildungsinstitution Schule (vgl. Rauschenbach & Otto, 2008, S. 18f.; Thiersch, 2008, S. 249f.). Wenn die in den Studien festgestellten Bildungsunterschiede weniger auf kognitiven Möglichkeiten, sondern, neben den strukturellen Benachteiligungen, auf den sozialen und persönlichen Möglichkeiten beruhen, ergibt sich auch ein klarer Auftrag für Soziale Arbeit: die Förderung von sozialer und personaler Kompetenz in der Arbeit mit Familien, Kindern und Jugendlichen, um diese unter anderem für die Teilnahme an Bildungsangeboten zu ermächtigen (vgl. Rauschenbach & Otto, 2008, S. 22f.). Soziale Arbeit müsste grundsätzlich den Anspruch haben, die Teilhabe am Bildungssystem für Bildungsbenachteiligte zu ermöglichen und darüber hinaus strukturelle Veränderungen des Bildungssystems mitzugestalten (vgl. Thiersch, 2008, S. 237).

Besonders bei Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund werden niedrige Schulabschlüsse immer wieder (politisch und medial) thematisiert und daraus Zusammenhänge abgeleitet, die einen Migrationshintergrund per se als problematisch beschreiben. Zum einen fehlt hier der ressourcenorientierte Blick auf die Persönlichkeit, zum anderen der auf die kulturelle Vielfalt und damit möglicherweise vorhandene Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit sowie ein selbstkritischer Blick auf das eigene Handeln und die Einstellungen der Fachkräfte und auf das institutionelle und gesellschaftliche System selbst, das familiär bedingte Bildungsbiografien über Generationen befördert und Ausschlüsse produziert (vgl. Baban, 2011, S. 39ff.). Für den sozialen Integrationsprozess sind

schulische und berufliche Abschlüsse in unserer Gesellschaft zentral. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben sie, ebenso wie für andere bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche, eine Schlüsselrolle in Bezug auf eine langfristige gesellschaftliche Anerkennung. Im Bildungssystem zeigen sich jedoch herkunftsbedingte Ungleichheiten und Benachteiligungen (vgl. Freytag, 2014, S. 95). So haben zum Beispiel nur ca. 50 Prozent der in die BRD eingewanderten Italiener_innen eine in der BRD abgeschlossene Berufsausbildung, über 70 Prozent keinen bis geringe Bildungsabschlüsse und ungefähr 40 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit italienischem Migrationshintergrund besuchen die Hauptschule (vgl. Kolb, 2013, S. 55f.).²⁸ Diese Situation entstand aus der Politik der deutschen Bundesregierung, die – wie mit anderen europäischen Ländern und der Türkei in den 1950er Jahren – mit Italien 1955 ein Abkommen über das Anwerben von Arbeitskräften schloss. Die angeworbenen Arbeitskräfte (in der Regel Männer) kamen meist aus wirtschaftlich unterentwickelten Regionen Italiens, verfügten über einen niedrigen Ausbildungsstand und waren arbeitslos. Sie erhielten kaum Informationen über das Leben in der BRD und die Arbeits- und Lebensbedingungen, die sie erwarteten (ebd., S. 55f.). Dieses Anwerbeverfahren stand im Zusammenhang mit der geplanten und umgesetzten vorrangigen Beschäftigung im Niedriglohnsektor, die auch keine Qualifizierungen der italienischen Beschäftigten vorsah und erforderte (ebd., S. 56f.). Diese Situation übertrug sich auf die nachfolgenden Generationen. So sind Menschen mit italienischem Migrationshintergrund meist in unterprivilegierten Bereichen des Arbeitsmarktes beschäftigt bzw. versuchen prekäre Beschäftigungssituationen durch eigene privatwirtschaftliche Initiativen im Dienstleistungsbereich zu bewältigen (ebd., S. 56f.). Aufgrund dieser *Integrationsleistungen* der meisten Italiener_innen werden sie im Gegensatz zu anderen Migrant_innen eher positiv wahrgenommen, was jedoch den Blick auf die strukturell problematische Situation verdeckt (ebd., S. 58).²⁹

28 Die Bildungssituation in Bezug auf die Zuwanderung von Menschen aus Italien in die BRD wird hier beispielgebend angeführt und kann weder der Geschichte der Migration aus Italien nach Deutschland noch der vielfältigen Zuwanderung von Menschen aus anderen Ländern und der komplexen Situation dieser in Deutschland gerecht werden, vgl. dazu für einen Überblick: Bade (1993); Kröhnert (2008); Meier-Braun & Weber (2013); Sippel (2008); Treibel (2003).

29 Vgl. zum Zusammenhang und den Auswirkungen von Migration und sozioökonomischen Bedingungen auf die (sexuelle) Gesundheit: Linke & Voß (2018).

In der Jugendhilfe zeichnen sich in Bezug auf Migrant_innen zwei unterschiedliche Tendenzen ab: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in einigen Bereichen der Jugendhilfe überrepräsentiert, dies vor allem in intervenierend-kontrollierenden Diensten. In den – in der Regel freiwilligen – Angeboten der Beratung und Bildung sind sie hingegen unterrepräsentiert (vgl. Gaitanides, 2009, S. 35ff.). In allen Bereichen fehlt es an adressat_innengerechten Angeboten für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die diese auch in ihren Bedürfnissen und Interessen ansprechen, was sich sowohl in den Konzepten bei den Trägern Sozialer Arbeit als auch bei den Kompetenzen von Fachkräften zeigt (vgl. hierzu Baban, 2011; Bisarani, 2011; Gaitanides, 2009; speziell zu Beratungsangeboten bei sexuellen Themen: Voß, 2014; Yılmaz-Günay, 2009).

In der Gesamtbevölkerung der BRD im erwerbsfähigen Alter (15–64 Jahre) sind die Bildungsabschlüsse wie folgt verteilt: ca. 14 Prozent Akademiker_innen, 9 Techniker_innen und Meister_innen; 58 Prozent Personen mit Berufsausbildung und 19 Prozent Personen ohne Abschluss (vgl. Gehrke & Frietsch, 2007, S. 16). In der *PARTNER 4*-Studie (vgl. Weller, 2013b, c) zeigen sich – differenziert nach Bildungsabschlüssen der Jugendlichen und der Eltern – folgende Ergebnisse: 18 Prozent der Eltern von Jugendlichen mit geringerem Bildungsabschluss haben einen Hochschulabschluss, drei Viertel haben eine Ausbildung absolviert, aber keinen Hochschulabschluss. Demgegenüber verfügen die Hälfte der Eltern der Jugendlichen mit höheren Bildungsabschlüssen über einen Hochschulabschluss und ein Drittel über Ausbildungsabschlüsse (ebd.; Linke, 2015, S. 73).

Eine andere Studie, bezogen auf die Altersgruppe der 27- bis 59-Jährigen und differenziert nach Elternschaft, verdeutlicht, dass Mütter zu 73 Prozent eine Lehrausbildung, zu acht Prozent eine Meister-/Fachschulausbildung und zu 19 Prozent einen Hochschulabschluss hatten, Väter dagegen jeweils zu 62 Prozent, 12 Prozent und 25 Prozent. Obwohl deutlich mehr Frauen dieser Alterskohorte als vor 20 bis 30 Jahren über einen Hochschulabschluss verfügen, liegen sie im bundesdeutschen Durchschnitt noch hinter den Männern zurück. Jeder vierte Mann und jede fünfte Frau verfügt über einen Hochschulabschluss. In Ostdeutschland ist der Wert insgesamt, aber auch der Unterschied zwischen den Geschlechtern, geringer: 19 Prozent der Frauen und 20 Prozent der Männer haben einen akademischen Abschluss. Der Anteil von Frauen, die Abitur machen und ein Hochschulstudium abschließen, nimmt in der jüngeren Generation

der unter 27-Jährigen weiter zu (vgl. Weinmann, 2010, S. 26ff.). Neben dem Bildungsabschluss sind die Berufstätigkeit und das Einkommen heute wichtige gesellschaftliche Parameter. Vor allem Mütter haben hier deutliche Nachteile bei der Ausübung einer Tätigkeit. So gehen nur 45 Prozent der Mütter (27 bis 59 Jahre) mit Kindern unter 14 Jahren einer Berufstätigkeit nach (ebd., S. 30). Von den erwerbstätigen Müttern mit Kindern unter 14 Jahren sind 73 Prozent teilzeitbeschäftigt. In Ostdeutschland liegt der Wert mit 47 Prozent deutlich niedriger als in Westdeutschland mit 79 Prozent (ebd., S. 32f.). Frauen verdienen im bundesdeutschen Durchschnitt weniger als Männer, wobei das Verdienstniveau von Frauen in Ostdeutschland am niedrigsten ist (ebd., S. 38f.).

Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Familienstand, der Tätigkeit und den sozioökonomischen Bedingungen, die wiederum zum Erhalt staatlicher Transferleistungen und/oder Leistungen der Jugendhilfe führen. Der Anteil von alleinerziehenden Personen und Alleinerziehenden-Haushalten mit ALG-II-Bezug ist deutlich höher als in Paarhaushalten. Dementsprechend verfügen sie über weniger Einkommen. Eine Familie mit alleinerziehendem Elternteil und zwei Kindern verfügt pro Kopf im Schnitt über 50 Prozent weniger finanzielle Mittel als ein Elternpaar mit zwei Kindern (vgl. FaFo, 2008, S. 12f.). 40 Prozent aller Alleinerziehenden-Haushalte beziehen ALG II, das ist viermal mehr als in Paarhaushalten (vgl. Achatz et al., 2013, S. 11f.). In verschiedenen Studien wurde in den letzten Jahren der Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Faktoren und Leistungen der Jugendhilfe dargestellt. Demnach scheinen sich prekäre finanzielle Verhältnisse auf die Möglichkeiten der Erziehung und Betreuung der Kinder auszuwirken, 60 Prozent der Familien, die eine erzieherische Hilfe erhalten, beziehen staatliche Transferleistungen (vgl. Fendrich et al., 2012, S. 17). Familien mit alleinerziehenden Eltern nehmen neben den Leistungen zur Grundsicherung auch deutlich mehr Leistungen der Jugendhilfe im ambulanten und stationären Bereich der Erziehungshilfen in Anspruch (ohne Familienberatung) als andere Familienformen. Jede zweite von Jugendämtern vergebene Hilfe erhalten alleinerziehende Eltern und/oder deren Kinder, davon sind über 70 Prozent auf weitere staatliche finanzielle Unterstützung angewiesen (ebd., S. 15ff.). Damit sind sie insgesamt in diesen Bereichen im Vergleich zur Gesamtpopulation deutlich überrepräsentiert. Diese sozioökonomischen Bedingungen wirken sich, wie eingangs beschrieben, ungünstig auf die Bildungsabschlüsse der Jugendlichen aus.

3.2.3 Bildung in der Jugendarbeit

Konzepte einer emanzipatorischen Jugendarbeit entwickelten sich in der BRD ab den 1960er Jahren. Albert Scherr (1997) stellte in den 1990er Jahren die Frage, inwiefern die theoretischen Überlegungen dieser pädagogischen Konzepte noch zeitgemäß sind. So gingen einige Arbeiten der 1970er und -80er Jahre, die sich an marxistische Theorien anschlossen, von einer Überwindung der kapitalistischen Verhältnisse aus: »Theorien der Jugendarbeit waren entsprechend bezogen auf umfassende Entwürfe einer gesellschaftsverändernden Praxis. Der Sinn und die Legitimität des jugendpädagogischen Handelns wurden wesentlich an ihrem erwarteten Beitrag hierzu bemessen« (Scherr, 1997, S. 20). Die Gründe für eine Neuausrichtung sieht Albert Scherr zum einen in dem Umstand, dass umfassende, die Jugend und Fragen des Heranwachsens einschließende Gesellschaftstheorien fehlten, wie dies bei den marxistischen und sozialistischen Theorien der Fall war. Zum anderen konstatiert er, dass die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der Globalisierung mit ihrer hohen Dynamik der Veränderung und ihrer Komplexität es Theoretiker_innen kaum möglich machten, umfassende Theorien zu erarbeiten. Dies bedeute für die Jugendarbeit, dass sie sich nicht mehr an »umfassenden Entwürfen einer emanzipatorischen Gesellschaftsveränderung orientieren [könne]« (vgl. ebd., S. 21f.). Das macht weder die politische noch die pädagogische Idee von Emanzipation überflüssig. In den Fokus der pädagogischen Arbeit kommt, so Scherr, mehr das Subjekt selbst. Es geht darum, eine selbstbewusste und selbstbestimmte kritische Handlungsfähigkeit zu fördern und Kompetenzen zu vermitteln, die für eine selbst verantwortete Lebenspraxis förderlich sind. Bildung in der Jugendarbeit bedeutet in diesem Sinne, nach Albert Scherr, die Unterstützung und Förderung mündiger und selbstbewusster Individuen und schließt an die Lebenspraxis und den -alltag der Jugendlichen an (ebd., S. 22f.). Bildung in der Jugendarbeit soll dazu beitragen, die Wirklichkeit begreifbar zu machen, Erfahrungen selbstbestimmten Handelns zu sowie Anerkennung und Formen der Kooperation und Kommunikation zu ermöglichen und Prozesse anzuregen, durch die eine Distanzierung von alltäglichen, selbstverständlichen Ritualen und Gewohnheiten erfolgen kann. Damit ist Bildung in der Jugendarbeit keine Ergänzung oder Ersetzung von Familie und Schule als Sozialisationsinstanz, sondern muss sich gerade von hierarchischen Formen mit einem Leistungs- und Konkurrenzcharakter unterscheiden (ebd., S. 23f.).

Albert Scherr (1997) nimmt eine Fokussierung der Jugendarbeit auf eine subjektorientierte Praxis vor. Im Zentrum der Arbeit steht die Unterstützung der Subjektwerdung. Unrealistisch ist hierbei, durch Bildungsprozesse vollständiges Selbstbewusstsein und umfassende Selbstbestimmung zu erreichen. Durch kritische Auseinandersetzung, Selbstreflexion und Lernen ist es jedoch möglich, sich mit Teilen der eigenen Persönlichkeit, der Haltung und Handlungen auseinanderzusetzen und dadurch einen Prozess der Bewusstseinsbildung und -veränderung anzuregen. Für die Jugendarbeit bedeutet dies, Möglichkeiten der Wissensvermittlung und der Reflexion zu schaffen (ebd., S. 59f.). Schwierig ist hierbei die Verortung der Jugendarbeit in der Jugendhilfe und mit ihr die davon beeinflusste sozialpädagogische Professionalisierung, da dadurch ein vor allem problemorientierter Zugang gegeben ist. Durch diese Entwicklung ist Jugendarbeit zu einer Instanz geworden, die die Bildung und Erziehung der Schule und Familie ergänzt und sich vorrangig an sozial benachteiligte Jugendliche wendet, deren Anteil in der Jugendarbeit überproportional ist. Jugendarbeit muss daher den eigenen Bildungsanspruch wahren und sich gegen eine zu starke Vereinnahmung für die Ziele anderer Institutionen wehren, aber auch sozialpädagogische Hilfe zur Lebensbewältigung als ihren Auftrag umsetzen (ebd., S. 68ff.). Dabei sind die Eigensinnigkeit der Jugendlichen und die Entwürfe der damit verbundenen selbstbestimmten Lebenspraxis ernst zu nehmen und ebenso die subjektiv erfahrenen Beschädigungen, Begrenzungen und Diskriminierungen. Es geht um eine Unterstützung in diesen Prozessen, vor allem dann, wenn den Adressat_innen die nötigen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen. Dies muss, so führt Scherr aus, das pädagogische Handeln und nicht vorgegebene pädagogische Ziele leiten, die auf eine Normalisierungsarbeit hinsichtlich gesellschaftlicher Vorgaben abzielen und mit Maßnahmen der Kontrolle und Disziplinierung arbeiten (ebd., S. 74f.).

Für Stephan Sting und Benedikt Sturzenhecker sind Autonomie und Selbstbestimmung Kernbegriffe einer bildenden Jugendarbeit (Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 382). Sie sehen diese Punkte sowohl historisch wie aktuell in einer emanzipatorisch wirkenden Jugendarbeit vertreten. Gesetzlich ist das Ziel der Selbstbestimmung für die Jugendarbeit in § 11 SGB VIII verankert. Dabei gebe es historisch bedingte Veränderungen, die unter anderem zu Fokussierungen auf bestimmte Bereiche geführt haben. Als Beispiele führen sie die Bereiche Geschlecht und

Geschlechterverhältnisse an, zum Beispiel mit dem Ziel der Selbstbestimmung im Rahmen einer parteilichen Mädchenarbeit (ebd., S. 383). Eine emanzipatorische Praxis in der Jugendarbeit muss als eine Arbeit der unterschiedlichen Konzepte verstanden werden. Bildung kann, je nach den Möglichkeiten der Praxis, in die Arbeit einfließen und Themen von Selbstbestimmung und Ermöglichung von Eigensinn aufgreifen. Dabei kann es aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen zu Konflikten mit Jugendlichen kommen, die konstruktiv als »Kampf um Anerkennung« für Bildungsprozesse genutzt werden sollten (ebd., S. 382). Bildung in der Jugendarbeit ist ebenso wie in anderen Bereichen nicht von den sozialen Lebenslagen der Jugendlichen zu trennen. Eine große Bedeutung hat hier die soziale (informelle) Praxis der Peergroups. In Cliques existieren bestimmte Codes, spezifische kollektive Besonderheiten wie Rituale oder Regeln und zum Beispiel die Akzeptanz oder Ablehnung sozialer, gesellschaftlicher Werte und Normen. Darüber werden auch der Zugang und die Teilhabe zu/an der Peergroup geregelt. Als zentralen Ausgangspunkt für eine bildungsorientierte Jugendarbeit sehen daher Stephan Sting und Benedikt Sturzenhecker den Umgang mit Cliques (ebd., S. 383). Jugendarbeit kann nur unter Berücksichtigung dieser informellen Praktiken einen Zugang zu den Jugendlichen finden und hat dann die Aufgabe, Bildungsanlässe bereitzustellen und die Jugendlichen mit neuen Erfahrungsmöglichkeiten zu konfrontieren (ebd., S. 384). Dies ist durch ein professionelles, bildungsassistierendes Handeln möglich. Der Fachkraft kommt hier die Rolle einer Bildungsbegleitung oder -assistenz zu (siehe unten; vgl. zum Bildungspotenzial von Peergroups: Nörber, 2013). Am Beginn steht die Aufgabe, die Bildungsthemen und -anlässe zu entdecken, also die professionelle Beobachtung der Gruppe sowie der einzelnen Personen. Anschließend müssen die Themen angeregt und mit den Jugendlichen besprochen werden. Dafür ist eine gemeinsame Sprache nötig, um eine Kommunikation und Reflexion überhaupt möglich zu machen. Ein wichtiger Bestandteil des Prozesses ist dabei auch die Selbstreflexion der Fachkräfte. Die Berücksichtigung der Themen und Interessen sowie die Förderung von Selbstbestimmung in diesem Prozess sind mit der Einbindung der Jugendlichen in Entscheidungsprozesse verbunden. Dies betrifft inhaltliche Fragen ebenso wie strukturelle. Um eine mitverantwortliche Selbstbestimmung und eine (Selbst-)Bildung zu erreichen, braucht es die Möglichkeit der angemessenen Partizipation (vgl. Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 384f.).

3.2.4 Partizipation – Möglichkeiten der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit

Marc Schulz beschreibt Jugend als eine Phase der aktiven Gestaltung und als Praxis der Kulturerzeugung und des ästhetischen Wirkens, um sich von der Welt der Erwachsenen zu unterscheiden. Dabei geht es unter anderem um die Ausprägung von Identitäten (Schulz, 2013, S. 52). Jugendliche bestimmen in einem hohen Maß selbst, wie sie Angebote der offenen Jugendarbeit nutzen. Schulz beschreibt vier Gruppen: (1) Jugendliche, die als Nutzer_innen Angebote in Anspruch nehmen, (2) die als Adressat_innen verbindlich Arbeitsbeziehungen mit Fachkräften eingehen, (3) die als Mitwirkende und Mitgestalter_innen eigene Ideen umsetzen und (4) Akteur_innen, die den Rahmen für ihre Inszenierungen nutzen. Dabei sind Jugendliche nicht auf eine Gruppe festgelegt, sondern es gibt je nach Situation Wechsel, mehrere Zugehörigkeiten oder Überschneidungen (ebd., S. 54f.). Innerhalb der Einrichtungen zeigen Jugendliche einen hohen Grad an körperlicher Aktivität und nutzen die Freiräume für zum Beispiel ästhetisierte Adhoc-Aufführungen, indem sie zum Beispiel mit Bewegung, Tanz oder Musik performen. Die hier durch die Jugendlichen genutzte Bühne der offenen Arbeit kann durch entsprechende Angebote ergänzt – und die (Bildungs-)Interessen angeregt – werden, die Jugendliche dann unter anderem als Mitgestalter_innen oder Nutzer_innen in Anspruch nehmen. Dies verweist auch auf den situativen Charakter der Arbeit, die Notwendigkeit des professionellen Beobachtens und des Nutzens von Gelegenheiten und Zeitfenstern (ebd., S. 56f.). Schulz sieht die Aktivitäten der Jugendlichen auch als Möglichkeit der Abgrenzung gegenüber der pädagogischen Welt der Erwachsenen. Über die Performances können Jugendliche ihre soziale Gemeinschaft bilden und stärken und als Gegenpol (Gegenkultur) zu den pädagogischen Interessen etablieren. Als angemessene Reaktionen kommen entweder ein großzügiges Gewährenlassen oder ein präventives Intervenieren infrage. Daher ist die Reflexion des pädagogischen Handelns und der Frage, was die Jugendlichen konkret machen, nötig. Einerseits geht es um ein Verständnis für die Sinngehalte der jugendlichen Handlungen, andererseits darum, wie die Fachkräfte zu diesem Verhalten beitragen (ebd., S. 59).

Martin Nörber (2013) sieht einen hohen Bildungsgehalt für die offene Kinder- und Jugendarbeit in Konzepten der Peer Education. Diese kann in Hinblick auf zwei Ziele wirken, einmal bei der Aneignung von Wissen

und Kenntnissen und zweitens, bei der Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Verbindung der beiden Ziele ist besonders geeignet, das selbstverantwortliche Handeln der Jugendlichen zu fördern und zur Erweiterung der Handlungsoptionen und des Verhaltensrepertoires beizutragen. In Bezug auf die PISA-Diskussionen bemerkt Martin Nörber, dass die Empfehlung eines Wandels von einer theoretischen, lebensfernen Bildung hin zu einer handlungs- und anwendungsbezogenen Kompetenz in der Peer Education umgesetzt wird (ebd., S. 344f.). Dies erfordert jedoch auch ein neues Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte und die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als Expert_innen (siehe oben: Die Fachkraft übernimmt die Aufgabe der Bildungsassistenten). Es bedeutet auch eine fachliche Aufwertung von Kindern und Jugendlichen, sodass sich die Fachkräfte – zumindest themenspezifisch und temporär – mit ihnen auf einer Ebene bewegen. Dadurch entsteht Raum für die Entfaltung von Selbstorganisation und -bestimmung und des Potenzials von Kindern und Jugendlichen. Die Fachkräfte müssen neben dem neuen Rollenverständnis in diesen Situationen auch neue Aufgaben übernehmen und sich als qualifizierte Begleiter_innen zur Verfügung stellen.³⁰ Jugendliche, die Peer Education erlebt haben, agieren, so Nörber, zum Beispiel später selbstsicherer und sozial kompetenter und bewältigen Problemlagen besser als andere Gleichaltrige (ebd., S. 343f.). Hinsichtlich des Umgangs und des Lösens von Problemen und der Wahl von Bewältigungsstrategien spielen die Peergroup und die von ihr vorgeschlagenen Lösungen eine wichtige Rolle für Jugendliche. Das Nutzen der Bildungs- und Erziehungspotenziale der Peergroups ist hinsichtlich der anstehenden Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben im Jugendalter von großer Bedeutung (ebd., S. 339f.).

Uwe Sielert knüpft an die Möglichkeiten offener Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf die sexuelle Bildung an. Für ihn ist die offene Jugendarbeit »ein von Jugendlichen genutzter Ort intimer Kommunikation mit der Möglichkeit der beratenden, parteilichen und schützenden Begleitung durch Erwachsene wie auch andere, zu diesem Zweck durch Peer-Programme gebildete Jugendliche« (Sielert, 2013c, S. 162). Es ist eine Sexualpädagogik der Vielfalt erforderlich, die interkulturell, genderorientiert und medienkompetent ist und dabei die Möglichkeiten der Vernetzung zum Beispiel mit Beratungsstellen oder Initiativen, aber auch Schulen nutzt.

30 Die Funktion der Fachkräfte im Rahmen von Kinder- und Jugendschutz und damit auch das sozialpolitische Spannungsfeld bleiben jedoch bestehen.

Grundlegend ist jedoch die Rolle der Fachkräfte, die – und das sei, so Sielert, in der Praxis unzureichend umgesetzt – sexuell gebildet sein müssen (ebd., S. 162).

3.3 Intersektionale Bildungsarbeit

Die bisher unter dem Bildungsaspekt vorgenommenen Betrachtungen verweisen auf Herausforderungen für Jugendliche und die Jugendhilfe. So entstehen aufgrund der gesellschaftlichen neoliberal-kapitalistischen Verhältnisse Benachteiligungen von Jugendlichen, die sich auf ihre Bildungsmöglichkeiten und Lebensperspektiven auswirken. Für die Jugendhilfe bedeutet dies die grundlegende Herausforderung, allgemein zur Umsetzung von Bildungskonzepten und speziell zu den oben genannten Kriterien einer offenen Jugendarbeit, bestehende Diskriminierungen wahrzunehmen, dafür sensibel zu sein und entsprechende Angebote an Jugendliche zu erarbeiten. Dafür sind Wissen und Kompetenzen zur Analyse und Reflexion nötig. Im Folgenden wird mit dem Intersektionalitätsansatz eine Möglichkeit betrachtet, die zu einer Sensibilität beitragen und eine Reflexion ermöglichen kann (vgl. zu Intersektionalität und Bildung: Coster et al., 2014).

3.3.1 Intersektionalität – Entstehung und Begriff

Angestoßen durch die Arbeit von People of Color (PoC) in der BRD und entsprechender Selbstorganisationen findet seit einigen Jahren die Auseinandersetzung mit intersektionalen Perspektiven und deren Übernahme und Adaption im wissenschaftlichen und praktischen Kontext statt.³¹ Historisch lässt sich der Ansatz auf die US-amerikanische Bewegung schwarzer Frauen zurückführen, die sich gegen diskriminierende Strukturen zur Wehr setzten. Dabei wurde deutlich, dass Diskriminierungen auf verschiedenen Zugehörigkeiten wie Class, Race und Gender beruhen, die miteinander verflochten sein können. Wenn eine Person mehrere Zugehörigkeiten hat,

31 Vgl. hierzu Coster et al. (2014); Voß & Wolter (2013); Walgenbach (2014) oder für die Praxisanwendung in der Pädagogik die Handreichung »Intersektionale Pädagogik« des Projektes i-PÄD (2015).

die diskriminiert werden, zum Beispiel aufgrund ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht oder/und Klassenzugehörigkeit, kommt es zu Überschneidungen, wodurch die Benachteiligung dieser Person gegenüber anderen Personen mit weniger Zugehörigkeiten oder mehr Privilegien zunimmt (vgl. Combahee River Collective, 1977; Davis, 1982). Der Begriff *Intersectionality* wurde von Kimberlé Crenshaw (1989), einer US-amerikanischen Juristin eingeführt, die mit ihrer Arbeit an diese Ideen und Konzepte anknüpfte. Ausgehend vom englischen Wort *intersection* für Kreuzung wollte sie damit die Überschneidung und Überlagerung verschiedener Diskriminierungsformen deutlich machen. Sie arbeitete dies bildlich anhand einer Straßenkreuzung heraus, an der ein Unfall geschieht. Dieser kann durch ein Fahrzeug aus allen auf dieser Kreuzung mündenden Straßen verursacht werden oder auch von mehreren Fahrzeugen gleichzeitig und es sei nicht immer klar, wer den Unfall verursacht habe. Auch Diskriminierungsformen könnten sich auf diese Weise überschneiden. Warum eine Person durch Diskriminierung geschädigt werde, sei nicht immer klar nachvollziehbar, es könne aufgrund ihres Geschlechts passieren oder auch aus rassistischen Gründen. In ihrer Arbeit wies Crenshaw nach, dass gerade schwarze Frauen aus der Arbeiterschicht nicht nur aufgrund ihrer Hautfarbe, sondern auch aufgrund ihres Geschlechts und ihrer Schichtzugehörigkeit Diskriminierungen ausgesetzt sind (vgl. Crenshaw, 1989, S. 149). Kimberlé Crenshaw analysierte Gerichtsverfahren, in denen schwarze Arbeiterinnen gegen ihre Entlassung klagten und unterlagen, da laut Gericht keine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts oder aus rassistischen Gründen vorgelegen habe. In den Fällen waren schwarze männliche Arbeiter und weiße Arbeiterinnen nicht von den Entlassungen betroffen, was die Gerichte als Begründung ihrer Haltung anführten, dass keine Diskriminierung in einer der beiden Formen vorgelegen haben könne. An diesen Beispielen konnte Crenshaw deutlich machen, dass hier eine Überschneidung von Diskriminierungsformen vorlag, die für die Benachteiligung verantwortlich war (vgl. ebd., S. 141ff.). Aufgrund der schlechten Lebensbedingungen von People of Color, vor allem von Frauen, sei es ab den 1980er Jahren auch in der BRD zu einer zunehmenden Auseinandersetzung von Selbstorganisationen und einzelnen Personen of Color mit deren Lebenssituation, den Diskriminierungserfahrungen und den Konzepten der schwarzen US-amerikanischen Frauenbewegung gekommen (vgl. Voß & Wolter, 2013, S. 125f., 130ff.). Im Gegensatz zu den nordamerikanischen und britischen Hochschulen hätten sich deutsche Hochschulen nur zögernd dem Thema zugewandt und sich

für den Diskurs geöffnet, was sich auch auf den geringeren gesellschaftlichen Status und damit auf den geringeren Einfluss von People of Color in Deutschland zurückführen lasse (ebd., S. 59ff.).

Intersektionalität kann zusammenfassend nach Katharina Walgenbach folgendermaßen definiert werden:

»Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹ (intersections) analysiert werden müssen« (Walgenbach, 2014, S. 54f.).

Mit dieser Definition werden ein deutlicher Unterschied und eine Erweiterung im Vergleich zu anderen Konzepten wie dem Diversity-Ansatz benannt, die Kategorien sozialer Benachteiligung oder Diskriminierung berücksichtigen. Ausgehend von den klassischen Konzepten Sozialer Arbeit, die den Klassenunterschied bzw. die Schichtzugehörigkeit als Kategorie sozialer Benachteiligung zentral sahen, hat sich die Perspektive erweitert. Andere Diskriminierungsformen, wie zum Beispiel Rassismus als eine Kategorie, kamen in den Blick. Die Auseinandersetzung damit und mit den daraus entstehenden individuellen Benachteiligungen führte auch zur fortschreitenden Erkenntnis des wechselseitigen Zusammenhangs von Kategorien wie Geschlecht, Rasse oder Ethnie (vgl. Scherr, 2011, S. 268f., 273f.). Damit entstand ein Bewusstsein dafür, dass nicht nur Klassenverhältnisse für soziale Ungleichheiten verantwortlich sind. Dies bedeutet, dass in die Analyse sozialer Ungleichheiten mehrere Kategorien einbezogen werden müssen und ebenso, dass sich die komplexe Lebenswelt der Adressat_innen nur beschreiben lässt und anerkannt wird, wenn die sich vorfindende Vielfalt und Differenz berücksichtigt wird und sich in den Angeboten wiederfindet.³² Die Einbeziehung des Intersektionalitätsansatzes

32 Neben Intersektionalität gibt es weitere Konzepte, die sich mit Vielfalt und Differenz beschäftigen und diese in ihrer theoretischen Analyse und bei der Umsetzung praktischer Konzepte berücksichtigen. So bezieht der Diversity-Ansatz mehrere Kategorien ein, betrachtet jedoch weniger die Verwobenheiten und zeigt sich weniger machtkritisch (vgl. Mecheril & Plöser, 2011).

macht deutlich, dass nur die Analyse und Addition von Kategorien, die zu Benachteiligungen führen, unzureichend ist. Ihre Beziehungen zueinander, ihre sogenannte Verwobenheit und die Wechselwirkungen müssen ebenfalls betrachtet werden (ebd., S. 282). Für die Soziale Arbeit, so Mechthild Bereswill,

»öffnet die Auseinandersetzung mit Intersektionalität den Blick für die Vielschichtigkeit und die Widersprüchlichkeit von Ungleichheitsverhältnissen, Benachteiligungsdynamiken und multiplen Zugehörigkeiten. Eine große Herausforderung ist dabei, verfestigte Strukturen der Ungleichheit zu erkennen und zugleich auf starre Gruppen- und Identitätszuschreibungen zu verzichten« (Bereswill, 2011, S. 212).

Auch in anderen Disziplinen, wie zum Beispiel in Teilen der Erziehungswissenschaft (Migrationspädagogik, interkulturelle Pädagogik) oder der Geschlechterforschung wurde Intersektionalität in Deutschland im akademischen Bereich in den letzten Jahren in die theoretischen Überlegungen einbezogen (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 214f.). Die Auseinandersetzung führte zu erweiterten Sichtweisen. So wird in der Geschlechterforschung die Kategorie Geschlecht nicht mehr generell in allen wissenschaftlichen Arbeiten übergeordnet und zentral gesetzt, sondern steht neben anderen (sozialen) Kategorien und wird in einer Wechselbeziehung mit diesen betrachtet (vgl. Walgenbach, 2014, S. 65, 81). Ausgehend von der oben genannten allgemeinen Definition gibt es verschiedene theoretische Modelle, die diskutiert werden.

3.3.2 Intersektionalität – Modelle und Konzepte

Grundsätzlich besteht ein Diskurs darüber, wie Intersektionalität wissenschaftstheoretisch verortet werden kann. So wird sie unter anderem als neue (Gesellschafts-)Theorie, als Konzept, Analysekriterium oder neues Paradigma angeführt (vgl. Walgenbach, 2014, S. 60f.). Methodologisch lassen sich drei grundlegende Konzepte bzw. Modelle nennen. Coster, Wolter und Yılmaz-Günay führen (1) den intrakategorialen (der auf die Methode von Kimberlé Crenshaw zurückgeht), (2) den anti- und (3) den interkategorialen Ansatz an (Coster et al., 2014, S. 121f.). Diese werden in der BRD durch einen vierten, den Mehrebenen-Ansatz von Gabriele

Winker und Nina Degele (Winker & Degele, 2009; vgl. auch Degele & Winker, 2007; Winker, 2012) ergänzt (vgl. Coster et al., 2014, S. 121ff.). In dieser Arbeit liegt der Fokus auf einer Betrachtung von Intersektionalität als Möglichkeit der Perspektivenerweiterung, insbesondere um die Sicht der Adressat_innen besser zu berücksichtigen und dadurch die Praxis Sozialer Arbeit und die Forschung zu bereichern.

Katharina Walgenbach (2014) beschreibt, dass – ausgehend von der historischen Triade der drei Kategorien Class, Race und Gender – unter der Perspektive auf soziale Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftsstrukturen weitere Kategorien wie zum Beispiel Geschlecht, Alter, Sexualität oder Nation in eine intersektionale Analyse einbezogen werden können. Es ist jedoch generell offen, welche sozialen Kategorien in die jeweilige Analyse einbezogen werden müssen und wie diese zu gewichten sind. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage und die Aufgabe der Reflexion im Forschungsprozess, wie viele Kategorien generell einbezogen werden müssen und welche Kategorien gegenüber anderen stärker gewichtet werden sollen, um eine intersektionale Analyse zu ermöglichen (vgl. Walgenbach, 2014, S. 67ff.). Für die Erziehungswissenschaft können mit einem intersektionalen Ansatz über die Analyse und die Beschreibung von Wechselbeziehungen sozialer Kategorien hinaus auch deren Bedeutung und Funktion sowie die zugrunde liegenden materiellen und sozioökonomischen Strukturen herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 81ff.). Für die pädagogische Praxis sieht Katharina Walgenbach die Möglichkeit intersektionale Perspektiven einzubinden. So könnten Fragen von sozialer Ungleichheit in Bezug auf strukturelle Benachteiligungen und in diesem Zusammenhang die Wirkung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in die Arbeit eingebunden werden. Dies könnte zum Beispiel im Rahmen von Biografearbeit oder auch in Reflexionsgesprächen stattfinden und unter der Berücksichtigung der individuellen Eigendynamik und der Subjektautonomie thematisiert werden (ebd., S. 87f.).

In der Auswertung einer quantitativen und qualitativen Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen und bisexuellen Frauen sowie Trans*-Personen in Deutschland (vgl. LesMigraS, 2012) trifft Maria do Mar Castro Varela (2012) eine Unterscheidung für die wissenschaftliche Arbeit zwischen den oft synonym gebrauchten Begriffen Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung. Das Konzept der Mehrfachdiskriminierung sehe die Kategorien getrennt und betrachte sie hinsichtlich ihrer Wirkung gemeinsam, was dazu führen könne, dass die

bestehenden Dynamiken zwischen den Kategorien hinsichtlich der unterschiedlichen Diskriminierungsgründe nicht erfasst würden. Bei Intersektionalität würden mehr die Verschränkung und das Zusammenspiel von Kategorien betrachtet. Die Perspektive auf die Verflechtungen zwischen den Kategorien könne dazu führen, dass die Klarheit über die Struktur und die Benennung der einzelnen Diskriminierungsformen sowie deren Wirkungen verloren gehe (vgl. Castro Varela, 2012, S. 13f.). Dies zeige sich auch in den Erfahrungen und Lebensrealitäten. So sei es für diskriminierte Personen oft schwierig, einzelne Formen der Diskriminierung auseinanderzuhalten und zu benennen. Auch würde oft nur die momentan dominante und für sie prägnanteste Diskriminierungsform wahrgenommen, die Dominanz einer Diskriminierung schiebe sich vor die anderen. Es sei abhängig von den jeweiligen biografischen Erfahrungen und dem aktuellen Lebenskontext, welche Form dominant sei und wie weitere Formen wahrgenommen würden, und diese Wahrnehmung könne sich folglich ändern. Dies wirke sich wiederum auf die Handlungsfähigkeit von Personen aus. Für Forschung und Praxis, zum Beispiel Beratungsangebote, sei es demnach wichtig, vorhandene Diskriminierungsformen herauszuarbeiten, zu benennen und gleichwertig zu betrachten (ebd., S. 14f.).

Mit Blick auf die praktische Bedeutung in pädagogischen Kontexten bezeichnen Marcus Emmerich und Ulrike Hormel (2013) Intersektionalität für die Erziehungswissenschaft als Reflexionsangebot. Im Zentrum stünden nicht konkrete Fragen der pädagogischen Praxis, sondern sie lasse sich eher als eine wissenschaftliche Beobachtungsperspektive beschreiben, mit der eine Analyse und Reflexion von Klassifikationssystemen und damit verbundener Praxen in pädagogischen Einrichtungen und Institutionen gelingen könne (ebd., S. 237, 243).

Für die pädagogische Praxis, sowohl für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wie auch die Fortbildung von Fachkräften, kamen und kommen die zentralen Ideen und Konzepte aus Selbstorganisationen von PoC bzw. von gemeinnützigen Trägern, die diese Ideen aufgegriffen haben oder die aus den Selbstorganisationen entstanden sind.³³ Der akademische Diskurs und damit die *Vereinnahmung* von Intersektionalität für die wissenschaftliche Auseinandersetzung haben, neben dem positiven Aspekt, dass diese Perspektive Eingang in Wissenschaft und Forschung in

33 Träger, die grundlegende Materialien erarbeitet oder Studien durchgeführt haben sind z. B. LesMigraS (2012); GLADT e.V. (2010); Dissens e.V. (2012) und i-PÄD (2015).

Deutschland fand, auch dazu geführt, »dass zunehmend der Bezug und die Anschlussfähigkeit an soziale Bewegungen und die jeweiligen Subjekte verloren gingen« (Coster et al., 2014, S. 126). Claudia de Coster, Salih Wolter und Koray Yılmaz-Günay sehen als Herausforderung einer emanzipatorischen Bildungsarbeit im 21. Jahrhundert die Komplexität der gesellschaftlichen Situation (Coster et al., 2014). Bildung müsse den gesellschaftlichen Zuständen unter Berücksichtigung der Subjektivität gerecht werden und dabei Vielfalt thematisieren, eine kritische Haltung, autonome Entscheidungen und Handlungsorientierung fördern und ermöglichen, aber auch die Ausschlüsse im Bildungssystem und die damit verbundenen gesellschaftlichen Ungleichheiten in den Blick nehmen. Sie sehen Bildung als einen der Orte, »an denen gesellschaftliche Ungleichheit produziert und reproduziert wird« (ebd., S. 129).

3.3.3 Intersektionalität in der (Bildungs-)Arbeit mit Jugendlichen

Von den oben genannten Projekten und Institutionen, die Konzepte für die Praxis erarbeitet haben, wurden grundlegende Anforderungen und Prinzipien an eine intersektionale pädagogische Arbeit formuliert. Die Initiative intersektionale Pädagogik (i-PÄD) fasst ihren pädagogischen Ansatz folgendermaßen zusammen:

»Bei intersektionaler Pädagogik geht es darum, Menschen in ihren verschiedenen Identitäten zu sehen, also eine Mehrfachzugehörigkeit anzuerkennen. Sie hilft auch zu verstehen, dass wir auf verschiedenen Ebenen diskriminiert werden, auf einer individuellen, einer institutionellen und einer strukturellen, und dass diese oft zusammenwirken können, genauso wie die Mehrfachzugehörigkeiten in einer Situation von Diskriminierung« (i-PÄD, 2015, S. 7).

Im Projekt »Intersektionale Gewaltprävention« von Dissens e. V. werden folgende Punkte als Mindeststandards einer intersektionalen Sozial- und Bildungsarbeit benannt:

»Soziale Differenzachsen entlang von Geschlecht, sozialer Klasse, Ethnizität, Sexualität, Nationalität und weiteren Kategorien werden als Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse verstanden.

In einer intersektionalen Arbeit wird auf jegliche Formen naturalisierender Zuschreibungen verzichtet.

Ebenso verzichtet ein intersektionaler Ansatz auf Formen kulturalisierender Zuschreibungen.

Eine intersektionale Sozial- und Bildungsarbeit ist auf den Abbau und die Auflösung von Dominanzstrukturen ausgerichtet. Zu diesem Zweck bedient sie sich der Dekonstruktion. Dekonstruktion heißt in diesem Zusammenhang für jene gesellschaftlichen und politischen Herstellungsprozesse von Identitäten zu sensibilisieren, anhand derer Zugehörigkeiten und damit verbundene Ein- und Ausschlüsse reguliert werden« (Dissens e. V., 2012).

Olaf Stuve und Mart Busche präzisieren diese Standards bezüglich des Projektes »Intersektionale Gewaltprävention« und führen unter anderem weiter aus:

»Die Arbeit kann als intersektional bezeichnet werden, wenn mindestens zwei verschiedene gesellschaftliche Kategorien berücksichtigt werden.

Gewaltprävention kann dann als intersektional bezeichnet werden, wenn sie herausarbeitet, dass verschiedene Differenzierungslinien nicht nur in negativen Begriffen der Benachteiligung oder der Gewalt gefasst werden, sondern ebenso als Möglichkeiten begriffen werden, mit denen Jugendliche mit ihrem besonderen Hintergrund ein positives Selbstwertgefühl entwickeln können.

Intersektionale Gewaltprävention entwickelt somit Strategien des Empowerments für diskriminierte Gruppen (z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund).

Intersektionale Gewaltprävention nimmt eine biographische Perspektive ein.

Intersektionale Gewaltprävention verbindet diese biographische Perspektive mit der Sichtbarmachung gesellschaftlicher Verhältnisse (z. B. anhand Migrationsbiographien mit Geschichte des Kolonialismus, globale Migrationen)« (Stuve & Busche, 2007, S. 23f.).

Für die konkrete praktische Arbeit nennen Olaf Stuve und Mart Busche (2007) unter anderem folgende Punkte: Es bedarf der Räume, »die von Jugendlichen für Auseinandersetzungen und Aushandlungen genutzt werden können«; die Ressourcen und Interessen der Teilnehmenden müssen berücksichtigt werden und es muss ein Verständnis für deren

Lebenswirklichkeit vorhanden sein (ebd., S. 23f.; vgl. auch Busche & Stuve, 2012). In Bezug auf das Grundverständnis, dass »[e]ine Pädagogik, die der Komplexität unserer Gesellschaft gerecht werden will, [...] die Überschneidungen/Überlappungen der Phänomene in sich aufnehmen [sollte]« (vgl. GLADT e. V., 2010), stellen sich für die Praxis Herausforderungen für die Fachkräfte. Es müssten Ansätze für eine Pädagogik erarbeitet werden, »die nicht daran scheitert, dass in vielen Schulen, Jugendeinrichtungen und pädagogischen Projekten Kinder und Jugendliche mit den unterschiedlichsten Hintergründen hauptsächlich weißen, deutschen, christlich sozialisierten (Sozial-)Pädagog_innen entgegenstehen« (ebd.).

In dieser Aussage wird die Forderung deutlich, dass die personelle Struktur hinsichtlich der Zusammensetzung der Mitarbeiter_innen in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen sollte. Neben der Forderung, dass es mehr Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund und entsprechend sprachlichen und kulturellen Kompetenzen in den Einrichtungen geben sollte, lässt sich aus dem Zitat auch die Notwendigkeit der Reflexion und Kompetenzerweiterung in Bezug auf die mehrheitsdeutschen und entsprechend sozialisierten Mitarbeiter_innen und eine notwendige Teamarbeit ableiten (vgl. hierzu unter anderem hinsichtlich der Schwierigkeiten bei der Öffnung und Umgestaltung eines Teams: Rommelspacher, 2012). Die genannten Ausführungen machen deutlich, dass eine Pädagogik oder Soziale Arbeit, die eine intersektionale Perspektive in ihre Arbeit einbeziehen will, sich nicht durch den Einbau von Methoden oder Techniken oder die Durchführung eines einmaligen Workshops erreichen lässt, sondern der kritischen Reflexion der eigenen Haltung, der Einstellungen und des Verhaltens und Handelns bedarf. Das heißt, eine in diesem Sinne authentische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann nur stattfinden, wenn auch die Fachkräfte und die Institutionen bereit sind, sich (selbst-)kritisch mit Diskriminierung auseinanderzusetzen, und dazu in der Lage sind, Mehrfachzugehörigkeiten und daraus entstehende Benachteiligungen wahrzunehmen, anzuerkennen und zum Beispiel Verhalten und Strukturen zu verändern: »Die zentrale Methode ist die Fachkraft« (Pohlkamp, 2012, S. 14). Dies verweist auf den bereits oben angeführten Ansatz, dass die Einbindung von Intersektionalität in der praktischen Arbeit immer die Reflexion und die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie beinhalten muss. Eine intersektionale Bildungs- oder Beratungsarbeit müsste also immer zuerst bei den Professionellen oder spätestens gemeinsam mit

den als Adressat_innen gesehenen Personen beginnen (vgl. hierzu auch die Handreichung von i-PÄD, 2015, S. 6f.). Coster, Wolter und Yilmaz-Güney sehen als zentralen Aspekt für intersektionale Ansätze die Orientierung an der eigenen Lebenswelt für alle Jugendlichen in Bildungsprozessen, also sowohl für die durchführenden wie für die teilnehmenden Personen (Coster et al., 2014). Die Reflexion der eigenen Erfahrungen, zum Beispiel mit Macht und Ohnmacht, sowie des eigenen Anteils am Bildungsprozess sind ebenso wichtig wie eine entsprechende Fehlerkultur (vgl. ebd., S. 131; Pohlkamp, 2012, S. 16). Diese muss berücksichtigen, dass es aufgrund der vorliegenden gesellschaftlichen Vielfalt und Komplexität auf der einen und individueller Bewältigung auf der anderen Seite durchaus zu Fehlern und Verletzungen in der pädagogischen Arbeit kommen kann. Daher ist vor allem eine versöhnliche Grundhaltung mit sich selbst und der Umwelt nötig (vgl. Pohlkamp, 2012, S. 16).

In Bezug auf die Umsetzung intersektionaler Konzepte in der Praxis liefert auch das Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« an der Hochschule Merseburg Erkenntnisse.³⁴ Im Gegensatz zu den theoretischen Konzepten, in denen die Begriffe unterschiedlich eingeordnet werden (siehe oben), geht es in der Praxis darum, eine Sprache zu finden, mit der die wichtigen inhaltlichen Punkte verständlich kommuniziert werden können. Ein zentraler Punkt, der genannt wurde, war, dass es wichtig sei, verstanden zu werden. Daher wurden von den Praktiker_innen (teilweise bewusst) eher die Begriffe Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit verwendet als Intersektionalität. In den Interviews zeigte sich auch, dass der Theorie-Praxis-Dialog in beide Richtungen schwierig ist, was auf die oben genannte unzureichende Anschlussfähigkeit und Praxispassung des theoretisch-wissenschaftlichen Diskurses an die aus der Praxis kommenden Ideen und Notwendigkeiten verweist. Dies hängt wiederum mit der eigenen Biografie, dem theoretischen Wissen, der Praxiserfahrung und der Reflexion dieser zusammen. Das Erlernen von Theorien und Konzepten in pädagogisch grundständigen Aus-, Fort- und Weiterbildungen sollte an die kritische Reflexion der eigenen Biografie (das bezieht die Betrachtung der erlebten Benachteiligungen ebenso ein wie die möglicher Privilegien) gekoppelt sein (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2019; Linke, i. Vorb.).

³⁴ Im Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« an der Hochschule Merseburg wurden unter anderem Interviews mit Expert_innen aus der Sozialen Arbeit geführt, die ihre Arbeit intersektional ausrichten.

Die Wahrnehmung sozialer Differenzen und die Offenheit für intersektionale Perspektiven sind, so Ines Pohlkamp (2012), im pädagogischen Alltag nur unzureichend zu finden. Konzepte bleiben meist bei der Thematisierung von Vielfalt stehen, ohne diese ausreichend zu reflektieren. Denn die Anerkennung einer sozialen Gruppe kann auch immer mit der Abgrenzung der Mehrheit gegenüber *den Anderen* und dementsprechenden Benachteiligungen verbunden sein (ebd., S. 5f.). Für Pohlkamp, die als zentrales Ziel der Bildungsarbeit sieht, »Räume zu schaffen, in denen diskriminierungsarme Begegnungen möglich werden«, spielt eine differenzsensible Haltung der Fachkräfte die entscheidende Rolle (ebd., S. 10). Aufbauend darauf braucht es sowohl theoretische wie methodische und didaktische Kompetenzen und eine Orientierung an den Bedürfnissen der Adressat_innen (ebd., S. 10, 14f.). Diese Forderungen sind jedoch auch mit Blick auf die Möglichkeiten der Fachkräfte zu sehen. Starre Strukturen in der Praxis und ökonomische Zwänge können diese begrenzen, was dazu führen kann, dass ein Ungleichgewicht zwischen theoretischen Überlegungen und der pädagogischen Bildungsarbeit entsteht. Dies bewirkt, dass eine differenzsensible bzw. intersektionale Pädagogik nur an ausgewählten Orten stattfindet (ebd., S. 18). Birgit Rommelspacher (2012) verweist im Zusammenhang mit der Offenheit und Motivation der Mitarbeiter_innen bei der Entwicklung eines Teams auch auf die Frage von Macht. Es geht auch darum, welches Wissen, zum Beispiel an Hochschulen, gelehrt oder was an Themen in Supervisionen eingebracht wird und eingebracht werden kann. Dies sind letztlich auch die Themen, die in der Arbeit mit den Adressat_innen zugelassen werden (ebd.).

Für Konzepte der sexuellen Bildung bietet sich eine intersektionale Perspektive hinsichtlich der Betrachtung verschiedener Kategorien, ihrer Verschränkungen und damit zusammenhängender Benachteiligungen als eine Erweiterung an. Fragen von Sexualität können zusammen mit möglichen Diskriminierungen – die mit Lebensentwürfen, Familien- und Rollenbildern, sexuellen Orientierungen und Identitäten zusammenhängen – bearbeitet werden und es kann dafür sensibilisiert werden. Dies müsste ein Hinterfragen von gesellschaftlichen Benachteiligungen einerseits und Privilegien andererseits einschließen und ein Sprechen über soziale Ungleichheiten möglich machen. Sexuelle Bildung könnte so für Kinder und Jugendliche einen Raum öffnen, in einem geschützten Rahmen über diese Themen zu sprechen, Möglichkeiten der Veränderung zu diskutieren, und sie ermutigen, auch außerhalb davon zu einem sensibleren und diskriminie-

rungsärmeren Umfeld beizutragen. Die Arbeit mit und an den Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen setzt jedoch eine Arbeit an der Haltung der Fachkräfte voraus.

3.4 Sexuelle Bildung als spezielles Bildungsangebot

3.4.1 Sexuelle Bildung

Die Verwendung der Begriffe *sexuelle Bildung* und *Sexualpädagogik* geschieht in der Praxis oft gleichwertig, jedoch werden Angebote, die sich an Jugendliche richten, häufiger als *sexualpädagogische* bezeichnet. Beide legen Wert auf eine ganzheitliche Sichtweise auf Sexualität (vgl. Schmauch, 2016, S. 40). Sexuelle Bildung umfasst alle Altersgruppen und hat den Anspruch zu einer Selbstbildung und zur Förderung von Selbstbestimmung beizutragen und emanzipativ zu wirken (vgl. Sielert & Schmidt, 2008, S. 12; Sielert, 2014, S. 40f.; Sielert, 2004, S. 4ff.; Valtl, 2013). Für diese Arbeit wird daher der Begriff der *sexuellen Bildung* vor allem mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung als zentral gesehen. Dabei werden sexualpädagogische (Bildungs-)Konzepte grundsätzlich auch als Teil sexueller Bildung verstanden. Obwohl inhaltliche Überschneidungen vorliegen, zeigen sich auch mögliche Grenzen. So ist sexuelle Bildung eher als offenes Angebot gedacht (vgl. die unten im Text folgenden Ausführungen), Teile der Sexualpädagogik hingegen sind als konkret ausgerichtete, präventive Angebote konzipiert, die gezielt einen bestimmten Zweck verfolgen (Sielert, 2016a, S. 82f.).

Sexuelle Bildung wirkt – mit ihrem Ziel der Förderung von mehr *Selbst*, im Sinne von Selbsterkenntnis, Selbstreflexion und Selbstbestimmung – emanzipatorisch (vgl. Sielert, 2014, S. 40f.; Sielert, 2004, S. 4ff.). Ausgehend von den emanzipatorischen Konzepten der Sexualpädagogik in den 1960er Jahren, die vor allem durch eine Abgrenzung zur traditionellen christlich-konservativ orientierten Sexualerziehung gekennzeichnet waren, beschreibt Uwe Sielert (2004) ein sexualfreundliches (neo-)emanzipatorisches Konzept sexueller Bildung.³⁵ In diesem geht es weniger darum, sexuelle Tabus und gesellschaftliche Grenzen zu überwinden, sondern mehr um die indivi-

35 Vgl. zur historischen Entwicklung der Sexualpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland: Sager (2015).

duelle Ebene. In einer globalen, vielfältigen, medialen Welt, in der Sexualität oft künstlich aufgeladen und kommerziell instrumentalisiert werde, bestehe eine wichtige individuelle Entwicklungsaufgabe darin, ein reales Selbst zu finden und sich einer sexuellen Identität sicher zu sein (ebd., S. 4f.).

3.4.2 Sexualerziehung, Sexualaufklärung, Sexualpädagogik, sexuelle Bildung – begriffliche Einordnung

Die Auseinandersetzung mit und die Entwicklung zu Begriffen wie *Sexualpädagogik* oder *sexuelle Bildung* haben in den letzten Jahrzehnten vor allem im erziehungswissenschaftlichen Bereich stattgefunden. Demzufolge verorten einige Autoren wie Uwe Sielert (2013a) oder Norbert Kluge (2013) die Sexualpädagogik und die sexuelle Bildung als Teildisziplinen in der Erziehungswissenschaft, während andere, wie Konrad Weller (2013a), sie als Teil der Sexualwissenschaft betrachten. Bezogen auf die Ausbildung und die praktische Anwendung sind sie auch Teil der Sozialen Arbeit (z. B. an der Hochschule Merseburg)³⁶ und unterscheiden sich hier noch einmal deutlich in den Anforderungen an formale Bildungsangebote im schulischen Bereich von der non-formalen und informellen Bildung sowie Erziehungsaufgaben in Bereichen der Sozialen Arbeit (ebd., S. 770ff.).

Norbert Kluge (2013) trifft folgende begriffliche Einordnung und Unterscheidung: *Sexualerziehung* ist heute Teilaspekt des gesamten Erziehungsbereiches, sowohl innerhalb wie außerhalb der Familie; dabei geht es unter anderem um Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen und Gefühle. *Sexualerziehung* ist die bewusste und geplante Förderung der Sexualität und auf reale Vorgänge bezogen. In Abgrenzung zur *Sexualaufklärung* geht es nicht nur um einseitige und meist biologische Wissensvermittlung, sondern um eine kontinuierliche und ganzheitliche Einflussnahme auf die zu Erziehenden. Die *Sexualpädagogik* bezieht sich als Teil der Erziehungswissenschaft auf die Theorie der Sexualerziehung und die entsprechende Lehre und Forschung (vgl. Kluge, 2013, S. 119f.). *Sexuelle Bildung* ist weiter gefasst als Sexualerziehung und bezieht sich neben den von außen (erzieherisch/pädagogisch) initiierten Prozessen auch auf die Selbstbildung und -formung. Diese ist abhängig von den kulturellen Bezügen und kann über

³⁶ Vgl. zu den Angeboten in den Studiengängen: <https://www.ifas-home.de/studium/> (03.12.2019).

das ganze Leben verteilt sein. Der Bildungsprozess kann sich funktional wie intentional ereignen (ebd., S. 120). Bei Angeboten sexueller Bildung sind kulturelle Normen und Werte zentral, damit ist ihre Ausrichtung von zwei Grundkategorien abhängig: dem jeweiligen Menschenbild und der Auffassung von menschlicher Sexualität. Mit ihrer Perspektive auf die Selbstformung des Menschen und einer ganzheitlichen Ausrichtung ist sexuelle Bildung für Kluge eine Ergänzung zur Sexualerziehung (ebd., S. 122f.).

Für Karlheinz Valtl ist *sexuelle Bildung* als Begriff geeignet, um die gegenwärtige Form von Sexualpädagogik zu bezeichnen (Valtl, 2013, S. 125). Diese hat seit den 1960er Jahren ihren zweiten Gestaltwandel vollzogen. Der erste ist der Wandel von einer sehr einseitigen kognitiven Sexualaufklärung, mit dem Hintergrund gesellschaftlicher Tabuisierung von Sexualität, zur Sexualpädagogik gewesen. Sexualaufklärung war weiterhin Bestandteil der Sexualpädagogik, die aber, mit Blick auf die Herausforderungen der 1980er und 1990er Jahre, wie zum Beispiel dem Wandel des Geschlechterverhältnisses, der zunehmenden Anerkennung sexueller Vielfalt, HIV/Aids oder sexueller Gewalt, stärker die Förderung von Kompetenzen und die sexuelle Selbstbestimmung in den Blick nahm (ebd., S. 126). Für die sogenannte postmoderne Gesellschaft ergeben sich neue Herausforderungen. Theoretisch ist die Lebensgestaltung individuell frei wähl- und gestaltbar. Diese freie Selbstgestaltung ist aber einerseits von materiellen, ideellen und persönlichen Faktoren abhängig und andererseits auch eine große Herausforderung, da sie vom Individuum allein bewältigt werden muss und neue und subtilere Formen der Manipulation bestehen. Für Fragen der sexuellen Selbstbestimmung und Selbstgestaltung im erzieherischen bzw. pädagogischen Rahmen bietet der Begriff der Bildung nicht nur eine gesellschaftlich aktuell eingängigere Form, sondern auch inhaltlich neue Perspektiven (ebd., S. 126f.). Grundlegend ist für Valtl hier die Frage, wer als handelndes Subjekt betrachtet wird. Bildung ist für ihn ein parteiischer Begriff; sie unterstützt das selbstbestimmte Handeln von Menschen und fördert die Autonomie. Menschen eignen sich aktiv die Inhalte der Welt an. Dies ist bei Sexualität nicht anders. Sexuelle Bildung muss die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe erkennen, Menschen als handelnde Subjekte wahrnehmen und Angebote entwickeln, die für sie einen Sinn haben (vgl. Valtl, 2013, S. 128). Eine wichtige Erkenntnis der Sexualpädagogik ist laut Valtl die Bedeutung des Erfahrungslernens, das Lebens- und Lernerfahrungen einschließt und damit verbunden die Wirkung von Gesprächen, Feedback und Reflexion in den Angeboten. Diese sollen die Möglichkeit

der aktiven Mitgestaltung bieten. Nur dadurch kann Selbstbestimmung entstehen und gefördert werden. Hier liegt ein wichtiger pädagogischer Aspekt, Vertrauen aufzubringen und die Gelegenheiten zu schaffen, sodass eine Entwicklung möglich wird (ebd., S. 130). Sexuelle Bildung stellt eine Erweiterung gegenüber der bisherigen Sexualpädagogik dar und befasst sich mit der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Sinne einer gesellschaftlichen Allgemeinbildung, die nicht auf eine bestimmte Lebensphase beschränkt ist. Zudem erweitert sie das Spektrum präventiver Angebote, bei denen eine Fokussierung auf als schwierig bzw. problematisch wahrgenommene Zielgruppen vorrangig ist. Sexuelle Bildung bietet die Möglichkeit, der Vielfalt der Gesellschaft besser in Angeboten gerecht zu werden: Es gibt nicht mehr eine, sondern viele *Sexualitäten*. Angebote müssen demzufolge nicht zwangsläufig mehrheitsfähig sein, sie können und sollten sich vielmehr an den Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppen orientieren (vgl. ebd., S. 132). Sexuelle Bildung wendet sich an alle Lebensalter und ist nicht auf die Pädagogik oder auf Kinder und Jugendliche beschränkt. Dies folgt der Erkenntnis, dass sich die Sexualität im Lebensverlauf ändert und sexuelle Entwicklung als lebenslanges Lernen betrachtet wird. Grundsätzlich wird Sexualität als Wert an sich aufgefasst und ihre Förderung als Teil des Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit. Dabei ist eine ganzheitliche Sicht wichtig: Es geht nicht nur um körperliche und/oder psychologische Aspekte, sondern auch um die emotionale Ebene, Fragen von Haltungen und Einstellungen oder ganz reale praktische Dinge in Bezug auf Sexualität und Partnerschaft. Sexuelle Bildung kann dabei nicht unpolitisch sein, da gesellschaftlich und politisch relevante Themen wie sexualisierte Gewalt, der Umgang mit sexueller Vielfalt oder Gleichstellungsfragen auch im Sinne einer demokratischen Bildung Bestandteil sexueller Bildung sein müssen (ebd., S. 135ff.).

In der historischen Entwicklung und der inhaltlichen Ausdifferenzierung professioneller Sexualpädagogik und -erziehung zwischen repressiv, liberal-(schein)affirmativ und emanzipatorisch ausgerichteten Konzepten ist *sexuelle Bildung* eine Weiterentwicklung einer emanzipatorisch ausgerichteten Sexualpädagogik und einer kritisch-reflexiven Sexualerziehung, die die Herausforderungen einer postmodernen Gesellschaft – sowohl mit ihren Möglichkeiten als auch mit ihren Risiken in Bezug auf Sexualität – thematisiert (vgl. hierzu Henningsen et al., 2016; Sielert, 2004; Tuiden, 2016; Valtl, 2013). An dieses neo-emanzipatorische Konzept sexueller Bildung (vgl. Sielert, 2004, S. 4f.) schließt sich zum Beispiel die *Sexual-*

pädagogik der Vielfalt an (Tuider et al., 2012, S. 15f.; Timmermanns, 2016, S. 17f., 20f.). Dieses sexualpädagogische Konzept wendet sich der gesellschaftlichen und sexuellen Vielfalt anerkennend zu. Kinder und Jugendliche sollen befähigt und unterstützt werden, mit dieser Vielfalt umzugehen und selbstbestimmt zwischen den Möglichkeiten und Entwürfen von Sexualität, Partnerschaft und Familie zu wählen (vgl. Timmermanns, 2016, S. 17f.; Tuider, 2014, S. 54). Die kritische Auseinandersetzung mit Vielfalt und Differenz ist nötig, denn »[i]n jeder sexualpädagogischen Situation kann davon ausgegangen werden, dass eine oder mehrere der Dimensionen von Vielfalt vorzufinden sind« (Tuider et al., 2012, S. 19). Mit dem Konzept ist ein Anschluss der Sexualpädagogik an Intersektionalitätskonzepte vorhanden. Es werden verschiedene Kategorien (Kerndimensionen von Vielfalt) in den Blick genommen und bezüglich ihrer Verschränkungen betrachtet (ebd., S. 18). Dieser Blick richtet sich auch auf vorhandene Diskriminierungen und Benachteiligungen, denn »eine kritische Betrachtung von Vielfalt [kommt] nicht ohne eine Reflexion bestehender Herrschaftsverhältnisse aus« (ebd., S. 18).

3.4.3 Sexuelle Bildung als Querschnittsaufgabe

Sexuelle Bildung im Bereich der Jugendhilfe ordnet sich in das Angebot non-formaler Bildung in der Sozialen Arbeit ein und hat zum Ziel, zur Unterstützung und Hilfe bei der Lebensbildung beizutragen (vgl. Thiersch, 2015, S. 213). In diesem Sinne unterliegen die Bildungsangebote dem Anspruch der Freiwilligkeit bei den Adressat_innen, was besonders im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit gilt. Daraus ergeben sich für die praktische Arbeit spezielle Fragen, wie bestimmte Verbindlichkeiten und eine Struktur innerhalb von Bildungsangeboten gewährleistet werden können. Dies sind zum Beispiel Fragen der Mitbestimmung der Adressat_innen oder der Reflexion der Angebote durch die Fachkräfte (ebd., S. 213f.).

Neben den Angeboten der non-formalen Bildung findet Bildung in der Sozialen Arbeit vor allem im informellen Bereich statt. Informelle Bildung ist Teil des Alltags und der Lebenswelt und Fachkräfte in der Jugendhilfe übernehmen einen wichtigen Teil im Bildungsprozess. Sie handeln zum Beispiel Regeln aus oder reflektieren Erlebtes mit den Adressat_innen in ihrem Arbeitsfeld (vgl. Thiersch, 2015, S. 210f.). Das heißt, es zeichnen sich zwei Stränge von sexueller Bildung ab: einer, der sich als non-formelles

Bildungsangebot eher sexualpädagogisch an Gruppen oder auch Einzelne und Paare wendet, und ein weiterer, der eher sexualerzieherisch auf der Ebene informeller Bildung wirkt, indem er alltägliche Erlebnisse und Fragen aufgreift. Ulrike Schmauch (2016) bezeichnet diese Form auch als wichtige »Nebenbei-Pädagogik« (ebd., S. 41f.). Können die non-formellen Angebote geplant und zum Beispiel durch das Hinzuziehen externer Expert_innen abgesichert werden, müssen die Fachkräfte im informellen Bereich eher situativ reagieren, wodurch sich Anforderungen an ein sexualpädagogisches Einrichtungskonzept und ebensolche Kompetenzen ergeben.

Sexualpädagogik und -erziehung werden demnach auch als Querschnittsaufgabe in der Sozialen Arbeit wahrgenommen und verstanden (vgl. Henningsen, 2016a, S. 61f.; Linke, 2017; Sielert, 2015, S. 1369; Thömmes & Brand, 2013, S. 801). In der Praxis werden sexualpädagogische Angebote jedoch meist von externen Expert_innen durchgeführt und richten sich überwiegend an Gruppen (vgl. Henningsen, 2016a, S. 61f.; Thömmes & Brand, 2013, S. 798f.; vgl. auch die im Band von Schmidt & Sielert, 2013, vorgestellten Konzepte und Methoden). Werden diese beiden Stränge sexueller Bildung aus der Sicht der Jugendlichen betrachtet, so stellt sich die Frage nach deren Einbindung. Werden die Jugendlichen nicht einbezogen, wird dies einem offenen, freiwilligen und partizipativen Prinzip non-formaler Angebote nur unzureichend gerecht. Jugendliche treten zum Beispiel in der offenen Arbeit eher als Akteur_innen auf, die über das Stattfinden und die Inhalte von Angeboten mitentscheiden, zum Beispiel auch, indem sie diesen fernbleiben und nicht teilnehmen. Im Bereich der informellen Bildung erhöht sich der akteursspezifische Teil. Was, wem und wann Jugendliche (etwas) mitteilen, entscheiden sie zu einem großen Teil selbst bzw. es sollte ihnen überlassen werden. Auch wenn Fachkräfte Themen einbringen und damit Gesprächsbereitschaft signalisieren, sind es die Jugendlichen als Akteur_innen, die den weiteren Verlauf bestimmen (sollten). Ein weiterer wichtiger Teil informeller Bildung geschieht innerhalb der Peergroup und ist für Fachkräfte nicht oder nur teilweise zugänglich. Auch daraus ergeben sich konkrete Anforderungen an Bildung in der Sozialen Arbeit. Es bestehen keine – wie im Bereich der formalen (meist schulischen) Bildung – Pflichten und damit zusammenhängende Sanktionsmöglichkeiten. Das heißt, die Durchführung und letztlich der Erfolg, im Sinne des Erreichens der Akteur_innen, hängen davon ab, wie Fachkräfte Themen gemeinsam mit ihnen erarbeiten. Es stellen sich also Fragen: nach den Interessengebieten der Jugendlichen; grundsätzlich danach, was für Jugendliche

eigentlich Sexualität ist; nach ihren Bedürfnissen hinsichtlich der Struktur und Organisation von Angeboten; aber auch danach, welche Angebote oder Themen eher für Gruppen oder im Einzelkontext sinnvoll sind (vgl. Langer, 2017; Nörber, 2013; Schulz, 2013; Sting & Sturzenhecker, 2013).

3.4.4 Sexuelle Bildung als Bestandteil der Jugendhilfe

Für den Bereich der Jugendhilfe lässt sich aus § 1 SGB VIII ein Auftrag für sexuelle Bildung ableiten, wonach jeder junge Mensch ein »Recht auf Förderung der Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« hat (siehe oben), aber de facto finden sich keine flächendeckenden Angebote (vgl. Winter, 2013). Sexualpädagogische Angebote in Einrichtungen der Jugendhilfe seien oft stark präventiv orientiert und werden erst nach Auftreten von sexualisierten Übergriffen initiiert. Sexualpädagogische Angebote von Trägern der Jugendhilfe werden zudem überwiegend in Schulen, in Form externer Unterstützung des Unterrichts zu Sexualaufklärung und nicht in Jugendhilfeeinrichtungen angeboten (Winter, 2013, S. 623f.). Reinhard Winter sieht »weite Teile der Jugendhilfe [als] sexualpädagogikfreie Zonen« (ebd., S. 623). Die beiden beschriebenen Formen sind problematisch im Sinne einer sexuellen Bildung, die Sexualität als Teil des Lebens begreift, die Interessen von Heranwachsenden berücksichtigt und Angebote mit diesen gemeinsam ausrichten will. Ein Aktivwerden nach erfolgtem Übergriff birgt immer die Gefahr, dass spontan und aktionistisch aus einem Handlungsdruck heraus agiert wird und somit ein professioneller Umgang mit der Situation fraglich ist, sowie diese Situation als Legitimation der Notwendigkeit rein präventiven Handelns dient (ebd., S. 623f.). Eine Verortung im schulischen Kontext bedeutet für sexuelle Bildung, sich auch den dortigen Vorgaben und Möglichkeiten anpassen zu müssen. Damit sind zum Beispiel eine generelle Freiwilligkeit der Teilnahme, eine interessen geleitete Teilnahme oder die zeitliche und räumliche Flexibilität stark eingeschränkt und eine Vorgabe inhaltlicher, am Lehrplan ausgerichteter Themen möglich (ebd., S. 623). Einrichtungen der Jugendhilfe, die sexualpädagogisch arbeiten, organisieren dies oft in Form punktueller Veranstaltungen mit externen Expert_innen. Dies führt dazu, dass kaum sexualpädagogische Kompetenzen bei den in der Einrichtung arbeitenden Fachkräften vorhanden sind bzw. entwickelt werden (ebd., S. 625). Die Möglichkeit, Ansprechpartner_in für das Lebensthema

Sexualität zu sein, wird damit an externe Personen delegiert, die aber einerseits nur punktuell oder zeitlich temporär als Gesprächspartner_innen zur Verfügung stehen, andererseits aufgrund dieser Situation über eine weniger vertrauensvolle Arbeitsbeziehung verfügen dürften. Inhaltlich orientieren sich diese Veranstaltungen meist an den problematischen Bereichen der Sexualität bzw. problematisieren sie diese durch ihre thematischen Ausrichtungen. Der präventive Charakter überwiegt mit Themen wie sexualisierte Gewalt, Verhütung, Schwangerschaft oder sexuell übertragbare Krankheiten, wodurch auch (wie oben beschrieben) sexualpädagogische Angebote inner- und außerhalb der Institutionen legitimiert werden. Reinhard Winter betont die Bedeutung dieser Angebote, fordert aber eine stärkere Einbeziehung anderer Aspekte von Sexualität (ebd., S. 626). Elisabeth Tuider sieht allein eine kritisch-reflexive Sexualerziehung als eine geeignete Form, die dazu in der Lage ist, Kinder und Jugendliche als eigenständige Subjekte zu sehen und diese durch Auseinandersetzung zu befähigen, selbstbestimmt ihr Leben und auch ihre Sexualität zu gestalten (Tuider, 2016, S. 553). Dieser Aspekt ist aufgrund des starken präventiven Charakters oder des gänzlichen Fehlens von sexualpädagogischen Angeboten in der Jugendhilfe nicht oder nur unzureichend umsetzbar (ebd., S. 552f.; vgl. auch Linke, 2015, S. 37ff.; zum Verhältnis von sexueller Bildung und präventiven Angeboten (vgl. 3.4.6). Barbara Kavemann sieht für die Jugendhilfe die Herausforderung, dass in den stationären Einrichtungen überproportional viele Kinder und Jugendliche leben, die von sexualisierter Gewalt betroffen waren und/oder sind. Eine Enttabuisierung des Sprechens über Sexualität und damit verbunden über sexualisierte Gewalt ist für diese Kinder und Jugendlichen von Bedeutung (Kavemann, 2016, S. 6). Für die Jugendhilfe ist eine Verknüpfung von emanzipativer Sexualpädagogik und Prävention nötig, damit diese ihren Aufgaben und ihrem Auftrag gerecht werden kann (ebd., S. 9).

3.4.5 Anforderungen an die Professionalität in pädagogischen Beziehungen

Die Frage der Möglichkeiten auf der Ebene Pädagog_innen/Sozialarbeiter_innen und Adressat_innen spielt in Bezug auf sexuelle Bildung noch eine untergeordnete Rolle. Dabei ist die interpersonale Ebene in pädagogischen Beziehungen immer vorhanden und ihr wird als Basis einer gelingenden Arbeitsbeziehung eine große Bedeutung zuteil. So besteht beispielsweise

zwischen Fachkräften und Adressat_innen oft eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung bzw. wird diese angestrebt (vgl. Spiegel, 2018, S. 252; Wagenblass, 2015, S. 1833f.). Hinsichtlich der Sexualerziehung, zum Beispiel in stationären Einrichtungen, oder sexualpädagogischer Angebote wird die interpersonale Ebene aber, sowohl bezüglich der Möglichkeiten als auch der Grenzen, unzureichend reflektiert. Die Frage einer ausgewogenen Balance von Nähe und Distanz ist eine Herausforderung für die berufliche Praxis und muss in den Beziehungen ständig neu beantwortet werden. Sie ist Teil der Beziehungsarbeit. Vor allem in den Bereichen der Sozialen Arbeit, bei denen körperliche Interaktionen³⁷ Teil der Arbeit sind, ist die Reflexion von Nähe und Distanz wichtig (vgl. Schmauch, 2016, S. 33f.). Die interpersonale Ebene scheint vor allem dann von Bedeutung, wenn es um intime Themen wie Sexualität geht, aber auch beim Sprechen über Krisensituationen oder dramatische Erfahrungen wie sexuellem Missbrauch. Vertrauen in pädagogischen Beziehungen ist abhängig von der bestehenden Macht gegenüber Adressat_innen, die oft Teil pädagogischer Beziehungen ist. Vor allem im Bereich der Jugendhilfe ist das Nähe-Distanz-Verhältnis auch vom staatlichen Auftrag der Hilfe und Kontrolle geprägt, was die Machtstellung gegenüber Adressat_innen beeinflussen kann (ebd., S. 33).

Sollen Jugendliche im Rahmen ihrer psychosexuellen Entwicklung und ihrer sexuellen Sozialisation angemessen und professionell begleitet werden, ergeben sich daraus vielfältige Anforderungen an eine grundlegende Haltung zu Sexualität in den Einrichtungen (vgl. Schmauch, 2016, S. 41f.; Timmermanns, 2013, S. 261f.), an grundlegende sexualpädagogische Kompetenzen (vgl. Henningsen, 2016a, S. 54ff.) und hinsichtlich der Reflexion der eigenen beruflichen Rolle (vgl. Sielert, 2016a, S. 80). Letzteres betrifft zum Beispiel das Nähe-Distanz-Verhalten und die (sexuelle) Biografie, die auf Haltungen und Einstellungen in der Berufspraxis wirken können. Dabei sind neben allgemeinen Fragen zu Partnerschaft, Verhütung und körperlicher Aufklärung auch Fragen zu spezifischen Themen wie sexueller Vielfalt und Orientierung zu bedenken. Hier bedarf es einer sogenannten »Regenbogenkompetenz« bei den Professionellen (vgl. Schmauch, 2015, S. 172). Diese ist, so Ulrike Schmauch, jedoch nur in wenigen Einrichtungen vorhanden, demgegenüber fänden sich Formen von aktiver und (weiter

37 In einigen Bereichen der Sozialen Arbeit sind Körperkontakte unvermeidlicher Teil der alltäglichen Praxis, z. B. in Kindertagesstätten, in stationären Einrichtungen oder in Einrichtungen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen.

verbreitet) passiver Diskriminierung (ebd., S. 172ff.; Timmermanns, 2013, S. 260ff.). Ulrike Schmauch sieht die hier vorhandene Kompetenz bei Professionellen auf dem Stand der interkulturellen Kompetenz oder der Genderkompetenz von vor 20 Jahren (Schmauch, 2015, S. 177).³⁸ Uwe Sielert stellt zudem die Frage, wie sexuell sexuelle Bildung sein darf und sieht in diesem Zusammenhang den Schutz der menschlichen Integrität als zentralen Teil der (sexualpädagogischen) Interaktion, dessen Gewährleistung wiederum einen verantwortungsvollen Umgang mit Vertrauen und eine ständige Reflexion der Beziehung nötig macht (Sielert, 2016a, S. 80f.).

Es stellt sich für die Jugendhilfe die Herausforderung, wie Jugendliche selbstbestimmt sexualpädagogische Konzepte und Angebote einfordern, wie diese an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert und wie Jugendliche nach Möglichkeit eingebunden werden können. Ebenso stellt sich die Frage, wie präventive Angebote integrierbar sind und wie der Schutz der sexuellen Selbstbestimmung gewährleistet werden kann. Diese Konzepte müssen im Kontext der Lebenswelt der Jugendlichen betrachtet werden und an diese anschlussfähig sein. Die Jugendhilfe muss auch die Rolle der Eltern bzw. der Sorgeberechtigten sowie die der Schule beachten und deren Wünsche und Forderungen berücksichtigen. Dies ist einerseits der rechtlichen Stellung dieser beiden Bildungs- und Sozialisationsinstanzen geschuldet, da ihnen per Grundgesetz das Recht und die Pflicht auf Bildung und Erziehung zustehen. Andererseits kann Bildung und Erziehung im Bereich der Sozialen Arbeit nicht losgelöst vom System, in dem Jugendliche leben, und von ihrer Biografie sein, da sie die Lebenskompetenz und die Bewältigung von Lebensaufgaben unterstützen will. Die für diese Aufgabe notwendigen sexualpädagogischen Kompetenzen werden in Deutschland bisher nur unzureichend in der Hochschulausbildung Sozialer Arbeit vermittelt (vgl. Henningsen, 2016a, S. 53f.; Schmauch, 2016, S. 43f.). Für den Bereich der außeruniversitären Fort- und Weiterbildung zeichnet

³⁸ Für eine vertiefende Auseinandersetzung in Bezug auf die Bedeutung eines Konzepts zu sexueller Vielfalt und konkreten Vorschlägen zu dessen praktischer Umsetzung in der Jugendhilfe wird auf den Beitrag *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe* von Thomas Kugler und Stephanie Nordt (Kugler & Nordt, 2015) und speziell mit Blick auf die Gestaltung diskriminierungsärmerer Einrichtungen auf die Handreichung »Jugendfreizeiteinrichtungen gegen Diskriminierung« (Eltze, 2013) verwiesen.

sich laut Anja Henningsen (2016a) eine positive Entwicklung bezüglich der sexualpädagogischen Expertise von Fachkräften ab, vor allem wenn diese nach Standards wie dem Qualitätssiegel der Gesellschaft für Sexualpädagogik arbeiten (ebd., S. 54). Für die sexualpädagogische Arbeit in der Praxis stehen entsprechende Materialien, die sich an Fachkräfte wenden, zur Verfügung, die sich sowohl in Bezug auf die didaktische und methodische Durchführung wie auch auf die Vermittlung von Fachwissen beziehen.³⁹ Für Anja Henningsen ist »Professionalität ein bedingungsreiches Gefüge: fachliches Wissen, methodisches Können, berufsethische Haltung und biografisch gewachsenenes Selbst- und Weltverständnis prägen den professionellen Habitus von Pädagog_innen« (ebd., S. 54). Die Vermittlung von allgemein pädagogischem und speziell sexualpädagogischem Fachwissen reiche nicht aus, um Handlungskompetenz und Handlungssicherheit für die Praxis auszubilden. Es brauche ebenso praktisches Erfahrungswissen und somit eine entsprechende Verknüpfung von Theorie und Praxis. Handlungssicherheit dürfe nicht bedeuten, dass der (selbst-)kritische Blick verlorengehe, was wiederum auf die oben erwähnte Bedeutung der Reflexion der eigenen Person und der pädagogischen Situation verweist (ebd., S. 54f.).

In einer Studie zu Scham in der schulischen Sexualaufklärung von Sara-Friederike Blumenthal (2014) wird die Bedeutung einer kritischen (Selbst-)Reflexion ebenfalls deutlich. Blumenthal verweist darauf, dass die Arbeit mit Lob zwar das vorherrschende (bewusste) Erziehungsmittel in westlichen Kulturen sei, aber auch Scham und Beschämung würden (meist unreflektiert) eine wichtige Rolle im Erziehungsprozess einnehmen und von Lehrenden als (unbewusstes) Erziehungsmittel genutzt (ebd., S. 14). Dadurch gelinge die Vermittlung von Wissen bei sexuellen Themen oft nicht. Als zentrales Ergebnis der Studie zeigt sich, neben der fehlenden Reflexion von sexueller Beschämung als Erziehungsmittel, dass einige Lehrende sich mit ihrer eigenen Sexualität zurücknehmen und vermeiden, dass diese thematisiert wird. Eine Haltung, die, so Blumenthal, auch einen Raum für sexualisierte »Gegenangriffe« von Schüler_innen eröffnet. Sie wirft die

39 Vgl. hierzu die Standardwerke: *Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit Jugendlichen in Freizeit und Schule* (Sielert & Keil, 1993), *Sexualpädagogik lehren* (Sielert & Valtl, 2000), *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern* (Schmidt & Sielert, 2012), *Sexualerziehung konkret. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 4–10* (Staeck, 2016) und das *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (Schmidt & Sielert, 2013).

Frage auf, ob eine restriktive Sexualaufklärung durch Lehrende von diesen auch als Schutzmöglichkeit gesehen wird, um zu vermeiden, »sexualisiert zu werden oder als sexuell an Schüler_innen interessiert wahrgenommen zu werden« (ebd., S. 165). Es zeigt sich in der Studie, dass bei Lehrkräften teils eine stark heteronormative Sicht und eine Abwertung weiblicher Sexualität vorhanden sind und im Unterricht deutlich werden. Auch Beschämung vonseiten der Schüler_innen gegenüber Lehrenden zeigt sich in der Abwertung weiblicher Sexualität (ebd., S. 162). In einem Fallbeispiel werden die Beschämung und die ablehnende bzw. nicht wertschätzende Haltung der Lehrkraft gegenüber weiblicher Sexualität und sexueller Vielfalt, die zu einer Vermeidung der Thematisierung dieser Themen durch die Schüler_innen führen, sehr deutlich herausgearbeitet (ebd., S. 85ff.).

Eine besonders sensible Thematik in pädagogischen Beziehungen ist der Umgang mit kindlicher Sexualität. Ergebnisse aus einer qualitativen Studie zu berufsbiografischen Erzählungen pädagogischer Fachkräfte zeigen unterschiedliche Haltungen und ein unterschiedliches Verständnis sowie einen daraus folgenden Umgang pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf kindliche Sexualität (vgl. Hess et al., 2016, S. 1f., 7). Der Einbezug weiterer quantitativer Daten verweist auf eine Vielfalt in Verständnis und Umgang mit Sexualität sowie auf die daraus folgenden Auswirkungen auf die Handlungssicherheit in pädagogischen Einrichtungen. Dabei ist der Umgang mit kindlicher Sexualität maßgeblich von der Berufserfahrung der Fachkräfte abhängig. Dies führt dazu, dass Handlungsunsicherheiten mit steigender Berufserfahrung abnehmen, aber es ist fraglich (mit Blick auf die qualitativen Aussagen), ob dies auch auf eine Professionalisierung pädagogischen Handelns zurückzuführen ist (ebd., S. 10). Für eine Professionalisierung braucht es grundlegend die Anerkennung der Vielfalt dieser unterschiedlichen Sichtweisen und neben anderen Faktoren (z. B. Fachwissen) eine professionelle Reflexion der eigenen Person und des Verständnisses von kindlicher Sexualität, um einen kontinuierlichen und (selbst-)kritischen Auseinandersetzungsprozess anzuregen und zu ermöglichen (ebd., S. 10).

Ulrike Schmauch (2016), die sich auf die interpersonale Ebene im Alltag der Sozialen Arbeit bezieht, beschreibt eine nötige situationsspezifische sexualpädagogische Handlungskompetenz für Fachkräfte (ebd., S. 39). Mit Blick auf ein gelungenes berufliches Handeln sieht Schmauch Professionalität als einführendes Verstehen, das ermöglicht, die individuellen (z. B. körperlichen oder sexuellen) Bedürfnisse wahrzunehmen und anzuerkennen

und in einem angemessenen pädagogischen Rahmen entsprechende Hilfestellungen anzubieten. Sexualität zeige sich teils als direktes Bedürfnis bei Kindern und Jugendlichen sowie als Verhalten, das auf andere (nicht direkt sexuelle) Bedürfnisse hinweisen könne. Dies könne zum Beispiel ein Bedürfnis nach Nähe und Kontakt sein, das durch ein Kind über sexualisiertes Verhalten geäußert wird. Hier kann Handeln durch nicht-sexuelle Angebote wie gemeinsame Freizeitaktivitäten geschehen oder durch Rituale bei denen Körperkontakt im Rahmen klar definierter Grenzen, zum Beispiel im Rahmen einer Umarmung, möglich ist (ebd., S. 37ff.). Dadurch kann, im Gegensatz zu Formen wie Übergehen, Zurückweisung, Verbot oder Bestrafung von sexuellen Äußerungen, die Wahrnehmung der dahinterliegenden Bedürfnisse erfolgen (ebd., S. 39). Professionelles sexualpädagogisches Handeln erfordert, in Einrichtungen »eine körper- und sexualfreundliche Atmosphäre herzustellen, Ängste zu nehmen und den guten Umgang mit Grenzen zu vermitteln sowie Menschen in ihrer individuellen psychosexuellen Entwicklung zu bestärken« (ebd., S. 39).

In der sexualpädagogischen Praxis zeigt sich in einer Studie mit sexualpädagogischen Expert_innen, dass der überwiegende Teil von ihnen die eigene Persönlichkeit als eine Schlüsselkompetenz der professionellen Tätigkeit betrachtet (vgl. Beck & Henningsen, 2018, S. 145f.). Die Autor_innen fassen die Begründungen der Expert_innen zu vier Argumenten zusammen:

»(1) Durch den Aufbau einer (persönlichen) Beziehung können Fachkräfte einen Zugang zu Jugendlichen finden. Vertrauen, Sympathie und Respekt sind konstitutiv für eine Arbeitsbeziehung, während Misstrauen oder Scham sie zerstören. Sexualität wird als schützenswerter und verletzlicher Persönlichkeitsbereich verstanden, deren Achtung von Pädagog*innen gefordert ist. (2) Viele Sexualpädagog*innen schreiben der eigenen Person eine Vorbildfunktion zu. Sie sehen sich als Reflexionsfläche und vorbildhafte Rollenmodelle für vielfältige Lebensentwürfe. (3) Damit geht bei vielen Befragten einher, dass sie als positive Vorbilder wirken und durch ihre Haltung eine vielfaltsoffene Weltsicht sowie ein emanzipatorisches Menschenbild transportieren wollen. (4) Letztendlich sorgt auch Authentizität nach Aussagen der Sexualpädagog*innen dafür, dass Jugendliche ihr Angebot annehmen, weil sie ein glaubhaftes Unterstützungsinteresse feststellen. Es zeigt sich eine sowohl menschen- als auch sexualfreundliche Grundhaltung« (ebd., S. 146f.).

Die Bedeutung, die der eigenen Persönlichkeit von Fachkräften in der sexualpädagogischen Arbeit beigemessen wird, verweist auf die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Persönlichkeit und der Sexualbiografie. Eigene biografische Erfahrungen können, sofern sie unreflektiert bleiben, unbewusst den professionellen Zugang zu Jugendlichen gefährden. Aus einer reflektierten Sicht können diese Erfahrungen das empathische Verständnis erhöhen, die emotionale Selbstregulation stärken, eine realistische Selbsteinschätzung ermöglichen und somit für die professionelle Tätigkeit nutzbar gemacht werden und ein sachliches und kompetentes Handeln fördern (ebd., S. 146). Im Kontext mit diesen persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen bedarf es für eine angemessene Begleitung Jugendlicher eines entsprechenden Wissens, das über das der klassischen Aufklärungsthemen hinausgeht. Dafür braucht es eine zielgruppenspezifische Kenntnis seitens der Fachkräfte über die Bedarfe der Jugendlichen, um sich entsprechendes Wissen aneignen zu können (ebd., S. 148). Mit Blick auf die Jugendhilfe ist dies sowohl für non-formale wie für informelle Settings von Bedeutung. Neben offenen sexuellen Bildungsangeboten, die die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung der Jugendlichen in den Blick nehmen, sind für die sexualpädagogische Arbeit auch präventive Themen, wie der Schutz vor sexualisierter Gewalt, von Bedeutung (ebd., S. 148).

3.4.6 Sexuelle Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt

Den Stellenwert der präventiven Arbeit macht eine Umfrage unter den Mitglieder_innen der Gesellschaft für Sexualpädagogik e.V., die als sexualpädagogische Expert_innen arbeiten, deutlich: Mit 39 Prozent gaben diese Prävention sexualisierter Gewalt als häufigsten Themenschwerpunkt ihrer Arbeit an, Themen wie Aufklärung (22 Prozent) oder jugendliche Sexualität (15 Prozent) lagen deutlich dahinter (vgl. Henningsen, 2016a, S. 60). Dies ist aus fachlicher Sicht interessant, denn »[o]b Didaktik der Sexualpädagogik überhaupt mit einem Präventionsinteresse zusammenpasst, wird gegenwärtig noch kontrovers diskutiert« (Sielert, 2016a, S. 82). Uwe Sielert stellt die Frage, ob die Konzentration auf Risiken, Probleme und Gefahren nicht den Zugang zu den positiven Seiten von Sexualität verstelle, vor allem, wenn beispielsweise im Grundschulbereich Kinder als erstes mit diesen negativ belegten Themen

konfrontiert würden. Sexualerziehung werde so unschwellig zu Sexualprävention und wichtige Aspekte würden so ausgespart. Daher gebe es Argumente, anlassbezogene Prävention und sexuelle Bildung getrennt anzubieten (ebd., S. 82).

Dass (sexuelle) Bildung auch präventive Komponenten haben kann, zeigt sich bei einer emanzipatorischen Haltung, die die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen im Blick hat und fördert. Bildung ist immer auch Kommunikation (verbal und nonverbal) und somit mehr als reine Wissensvermittlung. Vor allem im Bereich sexueller Themen bedeutet Bildung auch die Förderung kommunikativer Kompetenzen und die Vermittlung von sprachlichen Begriffen, um Sexualität sprachlich zu fassen und zu zeigen, dass ein Sprechen darüber möglich ist. Kommunikation ist zudem immer ein Beziehungsangebot. Dies ist sowohl für die Kommunikation und die Bindungen in Sozialisationsinstanzen wie der Familie und der Schule wichtig als auch für Jugendliche in der Peergroup beim Sprechen über sexuelle Erfahrungen und der Weitergabe von Wissen (vgl. Dannenbeck & Stich, 2005, S. 199). Auch für die Prävention sexualisierter Gewalt scheint die kommunikative Kompetenz ein wichtiger Faktor zu sein. Zimmermann et al. (2010) benennen niedrige verbale Kompetenz als Risikofaktor für Kinder, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden (ebd., S. 23). Auch die Möglichkeiten, sich nach einem Missbrauchsereignis anderen Personen anzuvertrauen, ist von kommunikativen Kompetenzen und vertrauensvollen Bindungen abhängig (ebd., S. 24). Kein Präventionskonzept kann einen umfassenden Schutz vor sexualisierter Gewalt garantieren, aber die Förderung individueller »resilienzstärkender Aspekte« (Rendtorff, 2012, S. 148) kann diesen erhöhen sowie die Bewältigung erlebter Übergriffe, im Sinne der Vermeidung oder Bearbeitung einer Traumatisierung, positiv unterstützen. Zu diesen wichtigen persönlichen Resilienzfaktoren zählt neben den sprachlichen Kompetenzen auch Selbstwirksamkeit (vgl. Wagenblass, 2012, S. 75f.). Denn, so Barbara Rendtorff, »der beste Schutz gegen Übergriffe ist der Eigensinn« (Rendtorff, 2012, S. 149). Sexuelle Bildung, die eine Förderung individueller Kompetenzen in den Blick nimmt, in diesem Zusammenhang Wissen und Sprache zu Sexualität vermittelt und die Selbstbestimmung von Heranwachsenden unterstützt, ist eine wichtige präventive Komponente zum Schutz vor sexualisierter Gewalt. Barbara Kavemann (2016) führt speziell mit Blick auf stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe und die Stärkung von Resilienzfaktoren an, dass die Enttabuisierung von

Sexualität; das Sprechen darüber; stabile Beziehungen und ein Gefühl der Zugehörigkeit den Selbstwert und die Resilienz positiv fördern (ebd., S. 6f.). Neben präventiven Angeboten braucht es daher auch emanzipativ arbeitende Sexualpädagogik, um dies umzusetzen (ebd., S. 9).

In der Resilienzforschung werden Herausforderungen und Krisen als sogenannte Stressoren betrachtet und als Resilienz einer Person wird die Widerstandsfähigkeit gegenüber solchen Stressoren bezeichnet (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 9f.; Lindenberger, 2002, S. 389). Sexualisierte Gewalt stellt somit einen Stressor dar, dem die Widerstandsfähigkeit einer Person gegenübersteht. Eine Stärkung dieser Widerstandsfähigkeit unterstützt demzufolge die Bewältigung sexualisierter Gewalt. Harald Stumpe führt in Bezug auf die Prävention sexualisierter Gewalt und die damit verbundene Stärkung der Resilienz das salutogenetische Modell von Aaron Antonovsky an (vgl. Stumpe, 2018, S. 161ff.). Stumpe sieht, ausgehend von der historischen Entwicklung in Deutschland seit der Weimarer Republik, in der Ausrichtung präventiver Programme eine Einschränkung in der Tradition der Gefahrenabwehr (ebd., S. 158f., 166). Die Fokussierung auf solch präventive Strategien die als »das Nonplusultra für störungsfreie individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse« (ebd., S. 158) gesehen werden, übersehe, dass damit neben erreichten Erfolgen auch eine starke staatliche Einflussnahme, Bevormundung und eine Einschränkung der persönlichen Interessen bis hin zu einer kapitalistisch-neoliberal orientierten Ausrichtung, die die individuelle wie die demokratische Freiheit bedrohen könne, verbunden seien (ebd., S. 159). In diesem Zusammenhang ist ein kritischer Blick auf das Resilienz-Konzept nötig. Die Forderung nach Selbstoptimierung und Gesunderhaltung im Kontext dieser neoliberalen Interessen ist mit der Erwartung verbunden, dass jeder einzelne Mensch dafür grundsätzlich selbst verantwortlich ist und sich den Anforderungen eines freien flexiblen Marktes anpasst. Zur Unterstützung dessen hat sich ein eigener Markt für Selbstoptimierungswünsche etabliert. Die Popularität des Resilienzbegriffs geht laut Stumpe einher mit der Frage und der Suche nach Risiko- und Schutzfaktoren zu Gesundheit und die Sicht auf Resilienz in den Sozialwissenschaften ist oft durch die »unternehmerische Resilienz« aus den Wirtschaftswissenschaften beeinflusst (ebd., S. 159f.). Aus einer salutogenetischen Sichtweise sind das Individuum und die Förderung der Gesundheit des Einzelnen zentral. Mit Blick auf Herausforderungen (sogenannte Stimuli oder Stressoren) bestimmt das jeweilige Kohärenz-

gefühl⁴⁰ den Umgang mit diesen Stressoren, was zum einen die Einordnung als positiv oder negativ empfundene Stressoren betrifft, zum anderen auch den sich anschließenden individuellen Umgang damit (ebd., S. 164). Neben der Ausbildung des Kohärenzgefühls entwickeln sich individuelle Widerstandsressourcen, die den Umgang und die Bewältigung unterstützen (ebd., S. 165). Für die Prävention sexualisierter Gewalt »ergibt sich aus salutogenetischer Sicht die Aufgabe der Stärkung des Kohärenzgefühls von Heranwachsenden, um sie »widerstandsfähiger« und selbstbestimmter gegenüber von Übergriffen zu machen« (ebd., S. 165, Hervorh. i. O.). Für die Sexualpädagogik sieht Stumpe aus salutogenetischer Sicht auch eine Chance für einen anderen Umgang mit auftretenden Risiken und Krisen, um diese für die Entwicklung der Jugendlichen produktiv nutzbar zu machen, die Jugendlichen zu stärken und konkrete Handlungsstrategien zu entwickeln (ebd., S. 165f.).⁴¹ Stumpe sieht aufgrund der Annahme, dass »gerade im Kontext von sexualisierter Gewalt und deren Prävention alle Akteure begreifen [müssen], dass die entsprechenden Gefahren und Risiken nie gänzlich ausgeschlossen werden können«, die Notwendigkeit für eine »reflektierte Verbindung der unterschiedlichen Ansätze und Strategien von präventivem und salutogenetischem Denken« in der Arbeit zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt (ebd., S. 166). Die Entwicklung von Resilienz als Widerstandsfähigkeit gegenüber Stressoren kann somit als Teil einer umfassenderen salutogenetischen Sichtweise betrachtet werden, die die Entwicklung von Widerstandsressourcen im Blick hat, aber mit dem Konzept der Gesundheitsförderung unter Einbezug der Ebenen der individuellen Selbstbestimmung und der gesellschaftlichen Bedingungen für Gesundheit auch darüber hinausgeht.

Uwe Sielert bezieht die gewaltpräventive Wirkung von Sexualpädagogik auch auf ihre Ausrichtung auf die positiven, lustvollen und lebensbejahenden Inhalte von Sexualität (Sielert, 2016a, S. 82). Ohne Freiheit,

40 Mit dem Begriff Kohärenzgefühl wird das von Aaron Antonovsky entwickelte Konzept des Sense of Coherence (SOC) bezeichnet, welches aus drei Komponenten besteht: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit/Machbarkeit und Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit. Je stärker das Kohärenzgefühl ausgeprägt ist, desto besser können Menschen Herausforderungen (Stressoren) annehmen und bewältigen (vgl. Stumpe, 2018, S. 163f.).

41 Vgl. in Bezug auf den Umgang mit Krisen als Entwicklungschance bei Jugendlichen aus sexualpädagogischer Sicht: Beck und Henningsen (2018).

Abenteuer und Regression seien für Menschen sexuell befriedigende Erfahrungen kaum zu haben (ebd., S. 82). Kinder und Jugendliche lernen ihre Grenzen durch Erfahrungslernen kennen und können diese dadurch erweitern, was auch für die Sexualität gelte. Lernen bedeutet immer, die Erweiterung des bisher Bekannten, des Erfahrenen. Durch Feedback (Reflexion) können dabei das Bewusstsein und die Selbstwirksamkeit gestärkt, aber auch Grenzen deutlich werden. Positiv erlebte Zuneigung und Sinneserfahrungen, emotionale Zufriedenheit oder Verliebtheit sensibilisieren auch für Gewalt und Diskriminierung oder wirken sich positiv auf Lebensenergie und -mut aus (ebd., S. 83). Das Wissen und die Erfahrung, wann Kontrolle abgegeben werden kann, um positive emotionale Erfahrungen zu machen und zu empfinden oder auch selbst Zuneigung zu geben, und wann es gut ist, Grenzen nicht zu überschreiten, um sich zu schützen, kann nicht allein durch Informationen, Gebote und Verbote in präventiven Angeboten vermittelt werden (ebd., S. 83). Darüber hinaus sollte, so Uwe Sielert, früh (im Kleinkindalter) mit sexueller Bildung begonnen werden, die im Sinne einer Ich-Stärkung Körpererfahrung, Gefühlsbildung und Bindungssicherheit fördert. Sexuelle Bildung muss zielgruppenspezifische Angebote entwickeln, die sich an der Lebenswelt und dem Lebensgefühl ihrer Adressat_innen orientieren, und es muss kontinuierliche statt punktuelle Angebote geben. Dabei sind Fragen über Gefährdungen der sexuellen Selbstbestimmung und der sexuellen Gesundheit als Teil einer sexualfreundlichen Grundhaltung mit einzubeziehen. Zu einer gelingenden Präventionsarbeit gehören ebenfalls (als sexualpädagogisches Grundkonzept) eine entsprechende sexualfreundliche Einrichtungskultur und eine Netzwerkarbeit (ebd., S. 83f.).

Ein Großteil der Präventionsprogramme zu sexualisierter Gewalt für Kinder und Jugendliche beinhaltet, so Anja Henningsen (2016b), den Ansatz des Empowerments. Die Förderung der Selbstbestimmung und des Selbstbewusstseins von Kindern und Jugendlichen kann die Widerstandsfähigkeit und die Selbstschuttfertigkeiten erhöhen. Zentrale Kompetenzen, die dabei ebenfalls angestrebt werden, sind: Wissen über sexuellen Missbrauch, gefährliche Situationen bzw. Übergriffe erkennen und nach Möglichkeit beenden und das Sprechen über erlebte Missbrauchserfahrungen mit Vertrauenspersonen (ebd., S. 121f.) Deutlich ist jedoch eine Vermeidung der Thematisierung von Sexualität in diesen Angeboten. Fachkräfte scheinen gehemmt zu sein, sexuelle Themen anzusprechen. Dadurch entsteht eine Situation, die Wissen und Wertever-

mittlung zu sexuellen Themen und ein offenes Sprechen über Sexualität ignoriert. Diese Atmosphäre der Dethematisierung könne dazu führen, dass Fachkräfte, die ausschließlich (gewalt-)präventiv arbeiten, nicht als Ansprechpersonen von Kindern und Jugendlichen zu anderen Fragen von Sexualität wahrgenommen würden (ebd., S. 122f.). Insgesamt ist die Wirkung präventiver Ansätze unzureichend empirisch belegt (was ebenso für die gewaltpräventive Wirkung sexualpädagogischer Angebote gilt), aber laut Henningsen ist theoretisch ableitbar, dass die Wirkung bei den meist punktuellen präventiven Programmen eher gering sein dürfte, da sich Lerneffekte und Verhaltensänderungen nur langfristig einstellen. Die Förderung von Selbstbestimmung ist zudem keine Besonderheit von präventiven Programmen, sondern Teil einer humanistisch orientierten Bildung (siehe oben). Präventive Arbeit kann daher nicht allein, sondern nur als ergänzende Maßnahme und Teil eines Gesamtkonzepts wirken. Darin müssen sexualpädagogische und gewaltpräventive Ansätze die sexuelle Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen fördern (vgl. Henningsen, 2016b, S. 123f.).

Ein entscheidender Faktor bei der Prävention von sexualisierter Gewalt ist die Professionalisierung der Fachkräfte. Anja Henningsen (2016b) sieht eine mangelnde sexualpädagogische Qualifizierung von Fachkräften als mögliche Ursache dafür, dass diese Kinder und Jugendliche mit ihrer Sexualität alleinlassen. Eine ignorante oder zu laissez faire Erziehungshaltung kann Übergriffe begünstigen. Wenn Pädagog_innen grenzüberschreitende Situationen nicht wahrnehmen oder sie bagatellisieren, kann dies als stillschweigende Zustimmung zu grenzverletzendem Verhalten interpretiert werden (vgl. ebd., S. 128). Andererseits können eine unreflektierte Haltung zu Sexualität und fehlendes Fachwissen auch zu Formen der Unterdrückung oder Kontrolle von Sexualität in der Einrichtung führen. Professionelles sexualpädagogisches Verhalten erfordert die Balance zwischen Nähe und Distanz und zwischen Kontrolle und Freiraum, um ein Einrichtungsklima zu schaffen, in dem das Recht auf sexuelle Entwicklung ebenso wie der Schutz vor Grenzüberschreitungen beachtet und umgesetzt werden. Dafür bedarf es grundlegend einer vertrauensvollen, emotional stabilen Arbeitsbeziehung und einer verständnisvollen wohlwollenden Haltung der Fachkräfte, um als Ansprechpartner_innen für sexualpädagogische Themen, aber auch im Falle von Übergriffen, wahrgenommen zu werden (ebd., S. 129). Sexualpädagogische Kompetenzen können die pädagogische Haltung und das Handeln unterstützen und zu einer Qualifi-

zierung von Fachkräften beitragen. Zentraler Punkt ist dabei die Erhöhung der Reflexionsbereitschaft und -kompetenz der Fachkräfte. Diese muss sich genauso auf die eigene Person wie auf die pädagogische Situation oder die Einrichtungskultur beziehen. Das angesprochene Vertrauensverhältnis in der pädagogischen Beziehung muss ebenso für die kollegialen Beziehungen in der Einrichtung gelten. Es braucht eine Kommunikationskultur, die ein offenes Sprechen über Sexualität, deren Enttabuisierung und eine Thematisierung von Grenzüberschreitungen möglich macht, und dafür auch Orte, an denen dies stattfinden und entsprechend reflektiert werden kann. Die oben angesprochene Fehlerfreundlichkeit im Zusammenhang mit Intersektionalität gilt auch hier. Nur wenn es möglich ist, auch über Fehler zu sprechen, können diese bearbeitet und kann eine Kultur weiterentwickelt werden, die diskriminierungsärmer und sensibler für Grenzüberschreitungen ist und damit den Schutz vor Übergriffen erhöht (vgl. ebd., S. 133ff.). Dabei das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Förderung ihrer Entwicklung zu individuellen Persönlichkeiten zu wahren und ihnen Möglichkeiten zur freien Lebensgestaltung und einer selbstbestimmten sexuellen Entwicklung zu schaffen, muss ebenso Teil professionellen pädagogischen Handelns sein (ebd., S. 136f.; vgl. auch Linke, 2017, S. 45f.).⁴²

3.5 Zusammenfassung: Sexuelle Bildung als Herausforderung für die Jugendhilfe

In diesem Kapitel wurde an Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln angeschlossen und diesbezüglich neben allgemeinen Betrachtungen zu Bildung in der Sozialen Arbeit und speziell der Jugendhilfe insbesondere der Definition, Inhalten und der rechtlichen Einordnung sexueller Bildung nachgegangen. Dadurch sind Antworten auf die einleitend genannten Fragen zum Erkenntnisinteresse erarbeitet worden:

42 Rechte von Kindern sind durch unterschiedliche Grundlagen definiert. Für die Bundesrepublik Deutschland sind hier internationale Abkommen wie die UN-Kinderrechtskonvention und das Haager Minderjährigenschutzabkommen bindend. National sind Kinderrechte z.B. im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) und im SGB VIII verankert und bei der Wahl der Religion berücksichtigt (Gesetz über die religiöse Kindererziehung – KerzG). Diese sind nachrangig gegenüber dem Grundgesetz (GG). In diesem sind spezielle Kinderrechte nicht berücksichtigt und per Verfassung garantiert.

1. Wie kann sexuelle Bildung in die Kinder- und Jugendhilfe integriert werden?
2. Wie müsste sexuelle Bildung in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe erfolgen, um die Adressat_innen zu erreichen und (emanzipatorisch) zu fördern?
3. Wie lassen sich die für die Kinder- und Jugendhilfe zentralen gesetzlich verankerten Komponenten der Förderung der Selbstbestimmung und des Schutzes von Jugendlichen in einer sexuellen Bildung abbilden?

Sexuelle Bildung verortet sich in einem humanistischen Weltbild und schließt an emanzipatorische Bildungskonzepte an (vgl. Heydorn, 1980; Freire, 1993; Thiersch, 2015). Mit ihrer Perspektive auf die individuelle Förderung der Entwicklung einer selbstbestimmten Persönlichkeit und der Haltung, die jeweiligen Adressat_innen der Bildungsangebote als aktive Akteur_innen sowie deren Bedürfnisse wahrzunehmen, hat sie das Ziel, Kompetenzen und Wissensinhalte zu sexuellen Themen zu vermitteln, mit denen diese ihren Lebensalltag gestalten und bewältigen können. Sexuelle Bildung ist ebenso direkt an aktuelle Konzepte und die grundlegende Haltung der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession anschlussfähig (vgl. DBSH, 2009, 2016; Thiersch, 2008, 2015). Sexuelle Bildung kann dabei als eine erweiterte Form einer humanistisch-kritischen und emanzipatorischen Sexualpädagogik verstanden werden, was sich sowohl auf das Alter möglicher Zielgruppen (Sexualität als Lebens- und Lernthema von der Geburt bis zum Tod) als auch auf die erweiterten inhaltlichen Punkte bezieht (vgl. Sielert & Schmidt, 2008; Valtl, 2013). Sexuelle Bildung ist mit der vorhandenen gesellschaftlichen Vielfalt und Komplexität konfrontiert, die große Herausforderungen an die Professionalisierung der Fachkräfte stellt (vgl. Schmauch, 2015, 2016; Henningsen, 2016a, b). Es gibt nicht nur die *eine* Sexualität, sondern *Sexualitäten* (vgl. Tuidier, 2016), was auf die oben angesprochene notwendige »Regenbogenkompetenz« der Fachkräfte verweist (vgl. Schmauch, 2015).

Mirja Beck und Anja Henningsen fassen für die sexuelle Bildung mit Jugendlichen folgende Impulse zusammen:

- » – sie in ihren Interessen ernst nehmen und ihr Recht auf selbstbestimmte sexuelle Erfahrungen anerkennen;
- ihnen Experimentierräume für ganzheitliche Lernerfahrungen ermöglichen, die sexuelles Lernen nicht ausschließlich kognitiv gestalten und

- in diesem Zusammenhang non-formale Bildung als wichtige Ressource installieren;
- lernen denzentriert an den konkreten Erfahrungen und Handlungskompetenzen anknüpfen und nicht ausschließlich curricularen und präventiven Vorgaben folgen;
 - Fachkräften eine Bereitschaft abverlangen, über sich selbst zu lernen und sich in Bedarfe Jugendlicher einzudenken;
 - im Sinne eines lebenslangen Lernens auch die wechselseitigen Lernmöglichkeiten in der Interaktion von Fachkräften und Jugendlichen sehen« (Beck & Henningsen, 2018, S. 149).

Für die Jugendhilfe stellt sexuelle Bildung eine Herausforderung dar. Dies zeigt sich bereits darin, dass sie als non-formales Angebot flächendeckend kaum verankert ist, wenn angeboten, sie oft nur punktuell und zu speziell präventiven Themen auftritt und Fachkräfte eine Thematisierung eher vermeiden oder auf präventive Themen begrenzen (vgl. Henningsen, 2016b; Krolzik-Matthei et al., 2019; Winter, 2013). Eine Herausforderung ist sie auch, weil die Angebote der Jugendhilfe sich sowohl strukturell wie inhaltlich voneinander unterscheiden. Die Kinder- und Jugendarbeit, die rechtlich zur Jugendhilfe gehört, verfolgt andere Ansätze (z. B. ein hohes Maß an Freiwilligkeit, Partizipation und offene Strukturen) als Einrichtungen im Bereich der Erziehungshilfen (vgl. Scherr, 1997; Sting & Sturzenhecker, 2013). Diese unterscheiden sich wiederum deutlich in ihren Aufträgen und Strukturen zum Beispiel zwischen stationären Angeboten (Heimunterbringung) und ambulanten Angeboten (Sozialpädagogische Familienhilfe) oder zwischen freiwilligen und anonymen Beratungsangeboten und Erziehungshilfen, die ein Hilfeplanverfahren im Jugendamt benötigen (vgl. Kapitel 2). Sexualpädagogische Konzepte, wie sie für die Sexualaufklärung im schulischen Kontext entwickelt wurden, die in der Regel von externen Expert_innen durchgeführt werden, sich an Lehrplaninhalten orientieren und auf eine überwiegend altershomogene Gruppe treffen, die der Teilnahmepflicht unterliegt, sind für die Jugendhilfe nur bedingt anschlussfähig. In den offenen Angeboten der Jugendarbeit müssen die Interessen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und diese eingebunden werden, ansonsten wird die Motivation zur freiwilligen Teilnahme und Mitarbeit gering sein und sexuelle Bildung würde pädagogische Grundprinzipien von Jugendarbeit außer Acht lassen (vgl. Schulz, 2013; Nörber, 2013). In Einrichtungen der Heimerziehung sind Gruppenangebote möglich und sinnvoll, müssen

aber zum Beispiel die in der Regel bestehende größere Altersstreuung und damit den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen. Auch muss sexuelle Bildung in der Jugendhilfe dem gesetzlichen Auftrag in Bezug auf Förderung und Entwicklung nachkommen und darf sich nicht auf rein präventive und punktuelle Angebote zurückziehen, um kindlicher und jugendlicher Entwicklung gerecht zu werden (vgl. Linke, 2015, 2017; Tuidier, 2016). Sexuelle Bildung wird somit zu einem komplexen Konzept, das sich inhaltlich auf die Bedürfnisse der Zielgruppe und die vorhandenen Strukturen ausrichten und sich diesen anpassen muss. Zu diesem Gesamtkonzept sexueller Bildung in der Jugendhilfe gehören externe und auch punktuelle Angebote der Sexualpädagogik und der Prävention, die jedoch in ein sexualfreundliches Einrichtungskonzept eingebettet sein und begleitet werden müssen (vgl. Henningsen, 2016b; Kavemann, 2016).

Sexuelle Bildung in der Jugendhilfe findet zu einem Großteil im non-formellen und informellen Bereich statt (vgl. Schmauch, 2016; Thiersch, 2015). Die Fachkräfte nehmen hier eine zentrale und entscheidende Rolle ein. Sie entscheiden, in welchem Rahmen und zu welchen Themen Kommunikation möglich ist, legen Freiräume und Grenzen fest, schaffen die Basis, wie mit Übergriffen und Grenzverletzungen umgegangen wird, welche Möglichkeiten der Beschwerde bestehen, und sind mit ihrer Persönlichkeit und ihrem kollegialen Umgang untereinander Vorbilder. Das heißt auch, dass die Machtverhältnisse, die in den (sozial-)pädagogischen Beziehungen und den Einrichtungen bestehen, reflektiert werden müssen. Fachkräfte, Teams und Leitungen verfügen über Macht gegenüber den Adressat_innen und entscheiden so, welche Themen offen besprochen oder vermieden und damit tabuisiert werden, oder welche Konsequenzen bei Grenzüberschreitungen drohen (vgl. Krolzik-Matthei et al., 2019; Rommelspacher, 2012; Schmauch, 2016; Thiersch, 2015). Kinder und Jugendliche als aktive Akteur_innen schaffen innerhalb ihrer Peergroup auch ohne Zutun der Erwachsenen Strukturen des Umgangs und Formen der Kommunikation (vgl. Schulz, 2013; Nörber, 2013). Ob die Möglichkeit besteht und genutzt wird, sich bei Bedarf an eine Fachkraft zu wenden, hängt vom Bestehen vertrauensvoller, belastbarer und von Verständnis geprägter Arbeitsbeziehungen ab (vgl. Mantey, 2017, 2018). Ob Fachkräfte bei Grenzverletzungen oder Übergriffen intervenieren und wie sie dies tun, ist ebenfalls von einem Verständnis der Lebenswelt der Jugendlichen, aber auch vom Fachwissen sowie einer reflektierten Haltung abhängig (vgl. Linke, 2017). Die wohl größte Herausforderung für die Jugendhilfe

ist, den Schutzaspekt zu gewährleisten und den gesetzlichen Schutzauftrag umzusetzen und dabei die Notwendigkeit zu beachten, dass kindliche und jugendliche Entwicklung auch Freiräume braucht, Grenzerfahrungen Teil einer individuellen Entwicklung sind und Kinder und Jugendliche ein Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung haben. Speziell beim Thema der Sexualität sind dafür eine reflektierte und wohlwollende professionelle Haltung und Fachwissen bei den Fachkräften in der Einrichtung nötig (vgl. Schmauch, 2016; Sielert, 2016a; Valtl, 2013). Insbesondere die Kompetenzen in Bezug auf ein situatives Handeln scheinen für das informelle Lernen und Interventionen von Bedeutung zu sein.

Sexuelle Bildung muss dabei einem realistischen fachlichen Verständnis folgen, wonach dem Ziel der Unterstützung und Förderung von Jugendlichen im Sinne der möglichen Selbstbestimmung persönliche und gesellschaftliche Grenzen gesetzt sind (vgl. Scherr, 1997). Sie muss ebenso berücksichtigen, dass es zu Krisen und chaotischen Momenten kommen kann, die die Arbeit beeinflussen oder geplante Bildung (zumindest zeitweise) unmöglich machen, und nach Möglichkeiten suchen, wie Jugendliche in solchen Phasen erreicht werden können (vgl. Bock, 2008). Sexuelle Bildung kann nicht unpolitisch sein. Die Sensibilität für Benachteiligungen und die kritische Reflexion der bestehenden Machtverhältnisse im Bereich der Pädagogik und der Sozialen Arbeit braucht eine politische Grundhaltung (vgl. Freire, 1993; Thiersch, 2015). Bildung als Konzept zu verstehen, das die Bedürfnisse von Jugendlichen, eine individuelle Förderung, Selbstbestimmung und Mitgestaltung zentral setzt und sich damit von ökonomisch-neoliberalen Konzepten abgrenzt, ist politisch (vgl. Merkel, 2005; Michel & Sünker, 2010; Preissing, 2003; Scherr, 1997). Die Bedürfnisse der Adressat_innen aufzugreifen, deren Lebenswelt und -themen ernst zu nehmen und sich dadurch mit Konzepten einer gesellschaftlichen und sexuellen Vielfalt zuzuwenden und diese in einen fachlichen, wissenschaftlichen und/oder öffentlichen Diskurs zu bringen, folgt ebenfalls einem politischem Verständnis (vgl. i-PÄD, 2015; Timmermanns, 2016). Dazu kommt, dass Sexualität immer wieder für politische Zwecke genutzt wird (vgl. Herzog & Binswanger, 2017; Sielert, 2016b) und die gesellschaftlichen Vorstellungen über und der Umgang mit Sexualität das pädagogische Handeln beeinflussen (vgl. Hess et al., 2016). Bildung ist abhängig von der Kultur und unterliegt historischen Veränderungen. Wie am Beispiel der Bildung allgemein und speziell der sexuellen Bildung deutlich wurde, haben sich die Konzepte deutlich verändert und mehr den Bedürfnissen

und der Lebenswelt der Adressat_innen angenähert. Diese Entwicklung gilt es durch die Erweiterung der Perspektive auf intersektionale Konzepte weiter zu verfolgen. Gesellschaftliche Herausforderungen, wie die Arbeit mit Geflüchteten, machen dies deutlich und erzeugen zugleich aufgrund ihrer Dringlichkeit einen Handlungsdruck innerhalb der Jugendhilfe (vgl. 2.1.6).

Sexuelle Bildung, die an eine (neo-)emanzipatorische Sexualpädagogik und eine reflexiv-kritische Sexualerziehung anschließt, kann keine präventiven Konzepte ersetzen, beinhaltet aber in ihrer Ausrichtung wichtige präventive Elemente. Wird sexuelle Bildung komplexer gedacht, so geht sie über die direkte Bildungsarbeit mit den Jugendlichen hinaus und bezieht weitere Punkte wie die Professionalisierung der Fachkräfte und die Organisations- und Einrichtungsstruktur und -kultur ein. In solch einem Konzept sexueller Bildung müssen emanzipatorisch auf die Selbstbestimmung ausgerichtete Angebote wie auch präventive Angebote innerhalb einer sexualfreundlich ausgerichteten Einrichtungskultur berücksichtigt werden.

