

Sexuelle Bildung sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

Stefan Timmermanns

Sexualpädagogische Kompetenz bzw. der bewusste Umgang mit Sexualität, Körperlichkeit, Nähe und Distanz sind in der Sozialen Arbeit ebenso allgegenwärtig wie notwendig. Von einer flächendeckenden Verankerung Sexueller Bildung in der Erstausbildung kann in Deutschland jedoch keine Rede sein. An der Frankfurt University of Applied Sciences werden im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit mehrere Wahlpflichtmodule angeboten, die den Studierenden einen Einblick in die Sexuelle Bildung sowie die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und ihre Relevanz für die Soziale Arbeit ermöglichen. Aufbau und Inhalte dieser drei Module werden im folgenden Artikel beschrieben.

Obwohl vielfach über sexualpädagogisch relevante Probleme in der erzieherischen und sozialen Praxis publiziert wurde, ist eine sexualpädagogische Ausbildung selten in das sozialpädagogische Studium integriert, moniert Uwe Sielert (vgl. Sielert, 2013, S. 52). Daran, dass die Hochschule Merseburg in Deutschland die einzige ist, die mehrere Studiengänge zu sexuellen Themen anbietet (vgl. Altenburg, 2015, S. 44), hat sich auch im Jahr 2019 nichts geändert. Andrea Altenburg hat im Rahmen ihrer Masterthesis an den Fachbereichen und Fakultäten Soziale Arbeit/Sozialpädagogik in Deutschland eine Erhebung durchgeführt. Dabei kam sie zu dem Ergebnis, dass zwar sexuelle Themen für die Praxis Sozialer Arbeit als wichtig beurteilt werden (vgl. ebd., S. 64ff.); dem diametral gegenüber steht aber auch die Erkenntnis, dass die aktuelle Bedeutung des Themas Sexualität im Studium der Sozialen Arbeit als gering eingeschätzt wird (vgl. ebd., S. 73). An 74 Prozent der Hochschulen, die geantwortet haben, gab es Angebote zu Sexueller Bildung (vgl. ebd.). Die Autorin vermutet aber eine positive Verzerrung des Ergebnisses, da es sehr wahrscheinlich ist, dass sich vor allem diejenigen die Mühe gemacht haben, den Fragebogen auszufüllen, denen die Sexuelle Bildung wichtig ist und die aus diesem Grund bereits Angebote an ihrer Hochschule etabliert haben. Mit 44 Prozent war die Rücklaufquote zudem nicht besonders hoch (vgl. ebd., S. 63). Ähnlich vorsich-

tig dürfte daher auch die zuvor getroffene Aussage zu betrachten sein, dass die Bedeutung des Themas Sexualität für die Praxis Sozialer Arbeit hoch eingeschätzt wird. Immerhin 62 Prozent der Teilnehmenden sehen einen großen oder sehr großen Einfluss Sexueller Bildung auf die Professionalität in der zukünftigen beruflichen Tätigkeit von Sozialarbeiter*innen (vgl. ebd., S. 82) und 87 Prozent wünschen sich eine curriculare Verankerung Sexueller Bildung in der Erstausbildung (vgl. ebd., S. 83). Die Erhebung macht deutlich, wie viel im Bereich der institutionellen und curricularen Festigung der Inhalte Sexueller Bildung in der Ausbildung Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik noch zu tun ist.

Aber auch zahlreiche Praxisbezüge verdeutlichen, dass Sexuelle Bildung in die Ausbildung der Sozialen Arbeit gehört, denn nahezu alle Adressat*innen Sozialer Arbeit (vgl. Schmauch, 2011), vor allem jedoch Kinder und Jugendliche, bringen den Fachkräften in unterschiedlichen Praxisfeldern »ihre körperliche und sexuelle Lebendigkeit und Vielfältigkeit« (Schmauch, 2016, S. 32) entgegen. Dabei ist es die Aufgabe der Sozialarbeiter*innen, sich im Interesse der Adressat*innen für eine selbstbestimmte Sexualität sowie autonome Verfügung über den eigenen Körper einzusetzen. Da sexuelles Handeln auch Mittel zur Ausübung von Macht sein kann, ist das Reden und Reflektieren über Sexualität gleichzeitig eine wichtige Grundlage für die Prävention sexualisierter Gewalt (vgl. ebd., S. 33). Die Themen Körperlichkeit, Berührung und gegebenenfalls auch Nacktheit tauchen in allen Bereichen der Sozialen Arbeit auf, die mit der Versorgung von alten, kranken, schwachen und hilfsbedürftigen Menschen zu tun haben. Hier kommt es auf eine ausgewogene Balance zwischen Nähe und Distanz an (vgl. ebd., S. 34), die bereits in der Ausbildung angehender Fachkräfte thematisiert werden sollte. So ist Sexualität zum Beispiel in Krabbelstuben und Kitas präsent, denn hier gehören sexuelle Neugier, Selbstbefriedigung und Doktorspiele von Kindern sowie Gespräche der Fachkräfte mit Eltern über diese Themen zum Alltag (vgl. ebd., S. 35). In der Kinder- und Jugendarbeit spielen die Pubertät, Gefühle des Verliebtseins, erotische Annäherungen bis hin zu ersten sexuellen Erfahrungen eine wichtige Rolle. In Beratungseinrichtungen geht es auch um psychosexuelle Gesundheit, Lebensplanung, Partnerschaft, sexuelle Probleme, Elternschaft, Schwangerschaftskonflikte etc. In der Behinderten- und Altenarbeit taucht oft der Wunsch der Adressat*innen nach Berührung, Lust und Liebe auf. Da Sexualität auch in gewaltbehafteten Beziehungen erlebt wird, ist das Thema Prävention sexualisierter Gewalt in Einrichtungen Sozialer

Arbeit von Bedeutung (vgl. ebd.). Die größere Sichtbarkeit sexueller Orientierungen jenseits der heterosexuellen Norm führt dazu, dass sich Soziale Arbeit zunehmend mit unterschiedlichen sexuellen Selbstbezeichnungen und Lebensentwürfen von Menschen beschäftigen sollte (vgl. ebd., S. 36). Wie im Ethik-Kodex des DBSH (DBSH, 2014) sowie in den berufsethischen Standards für Sexualpädagog*innen der Gesellschaft für Sexualpädagogik (gsp, www.gsp-ev.de) formuliert, sollten sich soziale Fachkräfte gegen die Diskriminierung ihrer Adressat*innen auch aufgrund der sexuellen Orientierung engagieren. Sehr konkrete und lesenswerte Beispiele aus der Praxisreflexion mit Berufspraktikant*innen zum Thema Sexualität in der Sozialen Arbeit hat Ulrike Schmauch veröffentlicht (Schmauch, 2016, S. 37ff; Schmauch, 2020).

Im Folgenden werden drei Module aus dem Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (BASA) der Frankfurt University of Applied Sciences (FUAS) vorgestellt, die zeigen sollen, wie eine Berücksichtigung von Themen Sexueller Bildung sowie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Erstausbildung Sozialer Arbeit gelingen kann.

Sexualpädagogik in der Erstausbildung Sozialer Arbeit (Modul 16)

Seit 2008 werden an der FUAS im Rahmen des Moduls 16 des BASA auch sexualpädagogische Wahlpflichtangebote für die Studierenden gemacht. Dabei haben die jährlich ca. 350 Studierenden im zweiten Semester grundsätzlich die Wahl zwischen ca. 18 verschiedenen Angeboten; wegen der großen Nachfrage gibt es seit einigen Semestern zwei parallel laufende Seminare zur Sexuellen Bildung. Ziel aller Angebote im Teilmodul 16.3, zu denen die sexualpädagogischen Angebote zählen, ist es, dass die Studierenden lernen, ein pädagogisches Projekt in der Gruppe zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Modul 16 erstreckt sich dabei über zwei Semester, sodass genügend Zeit vorhanden ist, theoretische Grundlagen zu behandeln sowie Methoden kennenzulernen und auszuprobieren, um dann ein sexualpädagogisches Projekt zielgruppenspezifisch zu planen und durchzuführen.

Zu den theoretischen Grundlagen des Seminars »Konzepte und Methoden der Sexualpädagogik« gehören auch Begriffsbestimmungen, da die Begriffe Sexualpädagogik, Sexualerziehung, Sexualaufklärung und Sexuelle

Bildung oft als Synonyme verwendet werden und ihre genaue Bedeutung vielen Menschen nicht klar ist (vgl. hierzu Sielert, 2013). Auch eine Definition des Begriffes Sexualität an sich sowie die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Sexualitätsbegriff ist für die Arbeit mit unterschiedlichsten Zielgruppen von grundlegender Bedeutung (vgl. Sielert & Valtl, 2000, S. 170f.). In der Praxis macht sich dies vor allem bemerkbar, wenn es um frühkindliche Sexualität geht, die nicht mit der Sexualität Erwachsener gleichgesetzt werden kann (vgl. Schmidt, 2012; Timmermanns, 2018).

Des Weiteren ist es hilfreich für die eigene Positionierung und die Analyse von Ratgebern oder Aufklärungsbüchern, verschiedene Richtungen der Sexualpädagogik zu kennen. Auch wenn es Hinweise gibt, dass die negative, (schein-)liberale und emanzipatorische Sexualerziehung spätestens seit 1985 nicht mehr in ihrer Reinform existiert (vgl. Glück, 1998), lassen sich selbst in der Zeit danach noch Versatzstücke daraus in Texten, Büchern oder Konzepten der Sexualpädagogik finden. Um sich zu orientieren und die Entwicklung einer eigenen sexualpädagogischen Haltung zu ermöglichen, gehören auch sexualpädagogische Konzepte mit zu den theoretischen Grundlagen. Im Rahmen von Modul 16 werden hierzu mit der Sexualpädagogik der Vielfalt (Tuider et al., 2012) und der menschenrechtsbasierten Sexualpädagogik (Weise & Kunz, 2012) zwei aktuellere Konzeptionen vorgestellt.

In den einzelnen Seminarsitzungen werden auch zentrale Themen Sexueller Bildung verhandelt. Von grundlegender Bedeutung ist die Fähigkeit, über Sexualität zu sprechen. Das Thema Sexualität und Sprache steht daher am Anfang des Semesters auf dem Programm. Mithilfe von Methoden wie zum Beispiel dem *Liebes-ABC* (vgl. Tuider et al., 2012, S. 133) oder *PeniVagiTus* (vgl. ebd., S. 130) können eigene Fähigkeiten erweitert und unterschiedliche Funktionen dieser Methoden diskutiert werden (vgl. Selle, 2000, S. 253ff.). Selbstverständlich stehen auch rechtliche Aspekte wie zum Beispiel die Richtlinien zur Sexualerziehung sowie Werte und Normen auf dem Programm. Anders als Lehrkräfte in der Schule haben Fachkräfte der Sozialen Arbeit keinen staatlichen Auftrag zur Sexualerziehung und müssen daher bei sexualpädagogischen Projekten mit Kindern das Einverständnis der Eltern einholen. Das heißt aber nicht, dass sie in ganz konkreten Situationen, zum Beispiel wenn sie von Kindern oder Jugendlichen gefragt werden oder ein auffällig sexuelles Verhalten bemerken, nicht pädagogisch darauf reagieren dürfen (zu rechtlichen Themen

in der Sexualerziehung vgl. Barabas, 2013). Wichtig für die Planung eines sexualpädagogischen Projekts ist auch, die Zielgruppen Sexueller Bildung zu kennen und ihre Bedürfnisse in den Blick zu nehmen. Zu den häufigsten Zielgruppen gehören Kinder und Jugendliche, aber zum Beispiel auch Menschen mit Behinderung oder Migrationsgeschichte. Daher gehören die Themen frühkindliche Sexualentwicklung, Jugendsexualität sowie Sexualität von Menschen mit Behinderung zu den Lehreinheiten. Der Umgang mit kultureller und/oder religiöser Sozialisation im Rahmen von Sexualerziehung wird ebenso berücksichtigt wie sexualisierte Gewalt und die Bedeutung von Prävention. *Last, but not least* wird auch der Umgang mit Sexualität in den sozialen Medien (z. B. Sexting) sowie in der Pornografie behandelt.

All diese Themen werden meist in Verbindung mit Methoden vorgestellt. Die Studierenden sollen dabei in der Rolle der Adressat*innen mitmachen, um die Teilnehmendenperspektive zu erfahren und zu reflektieren, wie die Methode auf sie gewirkt hat. Um die Wichtigkeit von (Kommunikations-)Regeln (vgl. Tuidet et al., 2012, S. 24) für sexualpädagogische Veranstaltungen zu erlernen, werden diese im Seminar vorgestellt und kommen auch zur Anwendung, sodass die Studierenden sie für sich selbst in Anspruch nehmen können. Das Reflektieren eigener Grenzen und das Respektieren der Grenzen anderer kann somit ganz konkret erfahrbar gemacht werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf die potenzielle Gefahr hingewiesen, dass Opfer sexualisierter Gewalt im Kontext sexualpädagogischer Veranstaltungen retraumatisiert werden können, und darauf, dass es daher sehr wichtig ist, Teilnehmende nicht zu drängen, bei einer Methode mitzumachen, und sie gegebenenfalls an eine Fachstelle für sexualisierte Gewalt weiterzuvermitteln. Auch Elemente der Selbsterfahrung werden im Seminar eingesetzt, da nur eine Person, die ihre eigene sexuelle Sozialisation reflektiert hat, bewusst handeln und mit eventuellen »blinden Flecken« umgehen kann.

Gegen Ende des ersten und zu Beginn des zweiten Modulsemesters wird die Planung des sexualpädagogischen Projekts vorbereitet. Die Studierenden können ihre Zielgruppe und die Einrichtung selbst wählen, werden jedoch bei der Planung von der Seminarleitung begleitet.

Mithilfe einer Checkliste soll sichergestellt werden, dass wichtige Planungsschritte nicht vergessen werden. Hierzu gehört es, die Ziele des Projekts festzulegen, um danach passende und zielgruppenspezifische Methoden auszusuchen und vorher in der Projektgruppe auszuprobieren.

ren. Eine Zielgruppen- und Einrichtungsanalyse ist Teil einer schriftlichen Ausarbeitung, die im Rahmen der Prüfungsleistung gefordert wird. Da es immer wieder vorkommt, dass eine Einrichtung unerwartet abspringt, wird den Studierenden geraten, bis zur Durchführung auch einen alternativen »Plan B« vorzubereiten, nach dem mit hoher Wahrscheinlichkeit ein sexualpädagogisches Projekt (ggf. auch mit einer anderen Zielgruppe) durchgeführt werden kann. Schlussendlich gehört auch die Auswahl einer geeigneten Evaluationsmethode zur Vorbereitung, denn das Projekt soll im Nachhinein ausgewertet werden. Die Prüfungsleistung in diesem Modul wird in Gruppen erbracht, jedoch soll dabei immer eine individuelle Leistung erkennbar sein. Der Leistungsnachweis besteht aus einer schriftlichen Darstellung der Planung und Durchführung des Projekts sowie seiner theoretischen Hintergründe mit Bezug zur Fachliteratur. Zusätzlich wird eine mündliche Präsentation über die Evaluation und (Selbst-)Reflexion der Projektgruppe verlangt. Inwieweit das Modul in andere Studiengänge der Sozialen Arbeit übernommen werden kann, ist schwer zu sagen. Zum einen hat sich in den letzten Jahren gezeigt, dass die Betreuung der Studierenden bei den Projekten sehr wichtig ist, da nicht alle von ihnen über Vorerfahrungen in pädagogischer Gruppenarbeit verfügen. Daher ist auch die maximale Zahl der Teilnehmenden am Modul entscheidend, die im Moment bei ca. 20 Studierenden liegt. Zum anderen ist die Dauer über zwei Modulsemester und die Ausstattung mit sechs SWS (Semesterwochenstunden), verteilt auf zwei Semester, eine Mindestvoraussetzung, um die Umsetzung eines sexualpädagogischen Projekts in der Praxis gut begleiten zu können.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Querschnittsthemen in der Sozialen Arbeit

In den sogenannten Querschnittsmodulen sollen sich die Studierenden des BASA an der FUAS mit den Themen Vorurteile, Stereotypen und Diskriminierung auseinandersetzen. Dies geschieht im Rahmen von Modul 19 hauptsächlich zu den Auswirkungen von Ausgrenzung auf individueller Ebene und in Modul 20 zum Thema »institutionelle Diskriminierung«. Da die verschiedenen Diskriminierungsmerkmale jeweils sehr unterschiedliches theoretisches Hintergrundwissen erfordern, um deren Wirkmechanismen zu verstehen, werden unterschiedliche Schwerpunktthemen in parallelen Veranstaltungen angeboten, aus denen die Studierenden eines

auswählen. Die Angebote orientierten sich zunächst an den im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) genannten Differenzmerkmalen Geschlecht (Rose, 2015), Alter (Kämmerer-Rütten, 2015), Ethnie (Kunz, 2015), sexuelle Orientierung (Schmauch, 2015a) und Behinderung (Bretländer, 2015). In den letzten Semestern gab es zusätzlich auch Seminare zu Themen wie Intersektionalität (Köttig, 2015a), Körpergewicht oder Antisemitismus; das Angebot zu sexueller Orientierung wurde um die Themen Trans*- und Intergeschlechtlichkeit erweitert. Eine Beibehaltung des Themenschwerpunktes von Modul 19 in Modul 20 ist möglich, aber nicht zwingend. Den Studierenden wird lediglich empfohlen, sich zuerst mit individueller Diskriminierung zu beschäftigen.

Soziale Ungleichheitslagen und Diskriminierungserfahrungen: Biografieanalytische und ethnografische Forschungsansätze in Modul 19

Der Aufbau des Moduls 19 ist mit vier Teilmodulen relativ komplex. Diese Einheiten sind notwendig, da die Studierenden die wissenschaftliche Methode des biografisch-narrativen Interviews kennenlernen und anwenden sollen, um die Biografie einer Person, die potenziell Diskriminierung erfahren hat, zu analysieren. Dabei spielt es letztlich keine Rolle, ob in dem Interview tatsächlich eine Diskriminierungserfahrung erwähnt wird, denn es geht um eine dialogische Biografiearbeit. Mithilfe des rekonstruktiven Fallverstehens soll ein Verstehensprozess initiiert werden, der eine Grundlage für mehr Partizipation und Selbstbestimmung der Adressat*innen Sozialer Arbeit sein kann (vgl. hierzu Köttig, 2015b). Das Methodenwissen sowie das Verfassen eines ethnografischen Protokolls und sequenziellen Berichts werden den Studierenden in der Unit 19-1 vermittelt. Zum theoretischen Hintergrund in dieser Unit gehört auch die Unterscheidung von Kategorisierungen, Stereotypisierungen, Vorurteilen und Diskriminierungen (vgl. hierzu Bernstein & Inowlocki, 2015) sowie das Konzept der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Zick et al., 2011).

Bei einem biografisch-narrativen Interview einer Person, die potenziell Diskriminierung erfahren hat, muss der Umgang mit sehr persönlichen Themen sowie mit der Erinnerung an schmerzhaft Erlebte in der Biografie beachtet werden. Die Auswirkungen auf den*die Interviewer*in können in manchen Fällen ebenfalls beachtlich sein, da manche Studie-

rende womöglich das erste Mal mit Berichten über Traumata oder Gewalterfahrungen konfrontiert werden. Daher ist eine Reflexion des Interviews, der Kontaktaufnahme und der Methode unabdingbar; sie wird in einer eigenen Reflexionseinheit (Unit 19-4) ermöglicht, an der die Teilnahme für die Studierenden verbindlich ist (zum Thema Selbstreflexion in der Sozialen Arbeit siehe auch Beck, 2015). In der Unit 19-3 werden im Rahmen einer wöchentlich stattfindenden Vorlesung rechtliche Aspekte behandelt, die sich nicht nur auf das AGG beziehen. Auch andere relevante Gesetzbücher wie zum Beispiel das SGB IX für Rehabilitation und Teilhabe von behinderten Menschen oder das Schulgesetz eines Bundeslandes können hier erläutert werden, je nach den Erfahrungen, die in den Interviews berichtet werden (zum Thema Recht im Kontext von Inklusion und Exklusion siehe auch Oberlies, 2015). Die leitende Fragestellung für den Themenbereich Recht lautet: Durch welche rechtlichen Rahmenbedingungen wurde bzw. wird für die interviewte Person etwas ermöglicht, verhindert oder erschwert?

In der Unit 19-2 für das Angebot zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt werden zunächst Grundbegriffe zur sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität vorgestellt und erklärt (z. B. Transidentität, Intergeschlechtlichkeit, Pan- und Asexualität etc.), zu deren Veranschaulichung auch grafische Darstellungen oder Übersichten eingesetzt werden. Weitere Hauptelemente der Unit sind der Coming-out-Prozess und das Coming-out-Phasenmodell nach Cass (adaptiert von Göth & Kohn, 2014). Dies lässt sich jedoch nur verstehen, wenn zuvor die Bedeutung von Heteronormativität und (internalisierter) Queerfeindlichkeit erläutert wurde. Als theoretisches Modell, das die Gründe für eine erhöhte Vulnerabilität von LSBTIQ* erklärt, dient das Minderheitenstressmodell von Meyer (2003), das zwischen allgemeinen, distalen und proximalen Stressoren unterscheidet. Um einer einseitig defizitorientierten Sicht auf vulnerable Gruppen vorzubeugen und auch vorhandene Ressourcen in den Blick zu nehmen, wird das Modell der Resilienzfaktoren nach Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2015) bearbeitet (Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff; siehe auch Oldemeier & Timmermanns, 2020). Zur Vorbereitung der mündlichen Prüfung werden Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit erörtert, zu denen neben Regenbogenkompetenz (Schmauch, 2020), dem Beratungsleitfaden zu Trans* und Inter* vom Pro-Familia-Bundesverband (Günther, 2016) auch spezielle Angebote wie queere Jugendzentren (z. B. das KUSS 41 in Frankfurt), Beratungseinrichtungen aber auch

qualifizierte Informations- und Beratungsangebote im Internet (z. B. die Coming-out-Beratung »in & out« des Landesverbands Lambda Berlin-Brandenburg) gehören. In der mündlichen Prüfung am Ende des Semesters werden dann alle Units zusammengeführt. Das Prüfungsgespräch orientiert sich an einem Thesenpapier, das die Studierenden basierend auf ihrem Interview vorbereiten. Zu jeder Unit wird eine These formuliert, die dann in der Prüfung diskutiert wird. Die erste These soll einen Bezug des Interviews zu einem theoretischen Konzept aus 19-2 herstellen (z. B. dem Coming-out-Phasenmodell, dem Minderheitenstress- oder Resilienzmodell). Diese zwei behandelt eine rechtliche Fragestellung und wurde bereits weiter oben bei der Darstellung der Unit 19-3 genannt. In der dritten These geht es um die Selbst- und Fremdwahrnehmung im Interview; hierzu kann auf die Ergebnisse aus der Reflexionsunit 19-4 zurückgegriffen werden. Diese vier betrifft die Frage, ob im Interview Stereotype, Vorurteile oder Diskriminierungen erkennbar sind. Die fünfte These fragt nach unterstützenden Handlungsmöglichkeiten für die interviewte Person (oder ihre Angehörigen), die im Rahmen von Sozialer Arbeit möglich wären.

Diversität, Diskriminierung und Inklusion in der Sozialen Arbeit: zielgruppenorientierte Analyse, Planung und Intervention in Modul 20

Modul 20 legt im Gegensatz zu Modul 19 den Schwerpunkt auf die institutionellen Auswirkungen von Diskriminierung und wie diese verändert werden können. Dabei sollen die Studierenden im Fall des Lehrangebots zum Thema »sexuelle und geschlechtliche Vielfalt« eine Einrichtung der Sozialen Arbeit kennenlernen und ihren Umgang mit den Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt analysieren. Hierzu wird exemplarisch ein Expert*innen-Interview (nach Meuser & Nagel, 2013) mit einem*r Sozialarbeiter*in der Einrichtung geführt sowie eine Dokumentenanalyse der Einrichtung vorgenommen, zu der unter anderem das Leitbild, Selbstdarstellungen und die Homepage gehören. Auch die Räumlichkeiten und ihre Ausstattung (Plakate, ausliegende Broschüren, Bildsprache der Homepage, binäre Aufteilung der Toiletten/Bäder etc.) werden berücksichtigt. Auf der Grundlage theoretischer Texte zu Aspekten queerer Sozialer Arbeit (Burzlaff & Eifler, 2016) und diversity-sensibler Sozialer Arbeit (Schwarzer, 2015) sowie einer Wiederholung der wichtigsten Grundlagen aus

Modul 19 werden die Interviews dann von den Studierenden in Gruppen ausgewertet, um eine schriftliche Ist-Analyse vorzunehmen. Dabei geht es darum, sowohl Stärken als auch Schwächen im Umgang mit den Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Einrichtung zu identifizieren. Eine wichtige Rolle hierbei spielt vor allem das Konzept der Regenbogenkompetenz, das von Ulrike Schmauch in Analogie zu Genderkompetenz und interkultureller Kompetenz entwickelt wurde (Schmauch, 2015b, 2020). Unter Regenbogenkompetenz versteht sie die Fähigkeit sozialer Fachkräfte, kompetent und diskriminierungsfrei mit den Themen sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität umzugehen (vgl. ebd.). Dabei werden die vier Teilkompetenzen Sach-, Methoden, Sozial- und Selbstkompetenz unterschieden. Auch diese Kompetenzen sollen bei der Analyse durch die Studierenden in den Blick genommen werden.

Auf der Basis der Ist-Analyse einer Einrichtung sowie von Best-Practice-Beispielen, die im Seminar vorgestellt werden, sollen die Studierenden dann in einem zweiten Schritt ein Konzept für ihre Einrichtung entwickeln, wie diese in Zukunft kompetenter, inklusiver und diskriminierungsfreier mit LSBTIQ*-Personen umgehen kann. Hierfür haben die Studierenden in einem sogenannten Inklusionsworkshop zwei Tage Zeit und sollen die Ergebnisse bisheriger Forschung und Best-Practice-Beispiele, wie zum Beispiel die Checklisten von Queerformat (o.J.), den Regenbogenschlüssel (www.regenbogenschluessel.de), das Qualitätslabel »Offen für alle« (Landeshauptstadt München, o.J.) oder von »Schule der Vielfalt« (www.schule-der-vielfalt.de), anwenden. Dabei werden sie von der Seminarleitung angeleitet und beraten. Das Seminar schließt mit einer mündlichen Präsentation, in der jede Gruppe ihr Konzept für ihre Einrichtung vorstellt. Oft werden diese Präsentationen (oder Teile daraus) auch der Einrichtung vorgestellt, um den Fachkräften, die sich Zeit für das Interview genommen haben, etwas zurückzugeben.

Fazit und Ausblick

Die vorgestellten Module zeigen, wie die Themen Sexuelle Bildung sowie sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität in die Ausbildung angehender Sozialarbeiter*innen integriert werden können. Eine grundlegende sexualpädagogische Qualifikation lässt sich unter den gegebenen Voraussetzungen an der FUAS jedoch nicht umsetzen; zwei Modulsemester

mit insgesamt sechs SWS sind zu wenig Zeit, um eine intensive Beschäftigung mit allen wichtigen Themen der Sexuellen Bildung zu gewährleisten.

Inhaltlich und konzeptionell müsste in Zukunft dafür gesorgt werden, dass der Bereich der sozialen Medien in der Sexuellen Bildung stärker berücksichtigt wird – nicht nur, weil dort Gefahren wie Sexting und Cybermobbing drohen, sondern auch weil Informationen zu sexuellen, aber auch sexualpädagogischen Themen von kommenden Generationen immer häufiger im Netz gesucht werden (vgl. hierzu Timmermanns et al., 2017, S. 35 und Krell & Oldemeier, 2018, S. 22ff.) und auch Beratung online niedrigschwelliger angeboten werden kann. Kurzum: Es müsste dem Trend Rechnung getragen werden, dass auch virtuelle Welten immer stärker zum Wirkungsort Sozialer Arbeit werden. Wegen der immer stärkeren Bedeutung des Internets und sozialer Medien könnte es sinnvoll sein, Sexualpädagogik und Medienpädagogik stärker miteinander zu verbinden, wie zum Beispiel bei der Entwicklung des Materials »Let's talk about Porno« geschehen, das in Kooperation zwischen pro familia Bayern und dem Medienverbund Südwest im Rahmen des Projekts Klicksafe (Kimmel et al., 2011) entstanden ist.

Eine andere Strategie, die derzeit an der FUAS überlegt wird, ist die Verankerung sexualpädagogischer Themen in der Praktikumsbegleitung (Module 17 u. 18). Hier kommen viele Studierende zum ersten Mal in einem beruflichen Setting mit den Themen Nähe/Distanz, Körperlichkeit, Nacktheit und Sexualität in Kontakt und sind oftmals mit diesen Situationen überfordert bzw. erleben Kolleg*innen, die mit dem Thema nicht (gut) umgehen können. Dementsprechend wäre es wünschenswert, wenn möglichst viele Lehrende in der Praxisreflexion eine sexualpädagogische Kompetenz einbringen könnten (siehe hierzu auch Schmauch, 2016, 2020). In acht bis zehn parallel laufenden Kursen mit hauptamtlich Lehrenden sowie nebenberuflichen Lehrbeauftragten ist diese jedoch nicht immer zu gewährleisten. Im Kontext der Praxisbegleitung wird sehr deutlich, dass der Umgang mit Themen der Sexuellen Bildung, aber auch der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt eine Querschnittsaufgabe darstellt, die nicht mit einer einmaligen Behandlung abgeschlossen ist.

Am Ende bleibt die Erkenntnis, dass sexuelle Selbstbestimmung und Prävention sexualisierter Gewalt in der Sozialen Arbeit Unterstützung und Begleitung durch kompetente Fachkräfte braucht, die im beruflichen Umgang mit Sexualität, Körperlichkeit, Nähe und Distanz professionell ausgebildet wurden – oder zumindest für die Relevanz dieser Themen in

der Praxis sensibilisiert wurden, sodass sie sich später in diesem Bereich berufsbegleitend fortbilden. Um beides gewährleisten zu können, braucht es mehr sexualpädagogische Kompetenz in der Erstausbildung der Sozialen Arbeit.

Literatur

- Altenburg, A. (2015). *Sexualität und Soziale Arbeit. Zur Notwendigkeit Sexueller Bildung im Studium der Sozialen Arbeit*. Merseburg: Hochschulverlag.
- Barabas, F. (2013). Jugendrecht und Sexualerziehung. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 536–546). Weinheim: Beltz Juventa.
- Beck, H. (2015). »Wir diskriminieren nicht – wir studieren doch Soziale Arbeit«. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 27–36). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernstein, J. & Inowlocki, L. (2015). Soziale Ungleichheit, Stereotype, Vorurteile, Diskriminierung. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 15–26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bretländer, B. (2015). Menschen mit Behinderung oder behinderte Menschen? In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 87–99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Burzlaff, M. & Eifler, N. (2016). Queer (Theory) und Soziale Arbeit. *Soziale Arbeit – Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, 65(2), 49–56.
- DBSH (2014). Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. *Forum Sozial. Die Berufliche Soziale Arbeit*, 4/2014, 29–34. <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf> (22.06.2020).
- Glück, G. (1998). *Sexualpädagogische Konzepte: eine Expertise im Auftrag der BZgA*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Göth, M. & Kohn, R. (2014). *Sexuelle Orientierung in Psychotherapie und Beratung*. Berlin: Springer.
- Günther, M. (2016). *Psychosoziale Beratung von inter* und trans* Personen und ihren Angehörigen. Ein Leitfaden*. Frankfurt a. M.: Pro Familia.
- Kämmerer-Rütten, U. (2015). Vielfalt im Alter: Altersbilder, Altersdiskriminierung und Soziale Arbeit. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 111–122). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kimmel, B., Rack, S., Schnell, C., Hahn, F. & Hartl, J. (2011). Let's talk about Porno. Jugendsexualität, Internet und Pornografie. Arbeitsmaterialien für Schule und Jugendarbeit. Ludwigshafen: klicksafe.
- Köttig, M. (2015a). Mehrdimensionalität sozialer Ungleichheit – Intersektionalität als theoretische Rahmung und zur Analyse biografischer Erfahrung. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 123–136). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köttig, M. (2015b). Rekonstruktives Fallverstehen und Fallbegleitung. »Dialogische Biografiefarbeit« im Kontext inklusiver Sozialer Arbeit. In B. Bretländer, M. Köttig &

- T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 225–234). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krell, C. & Oldemeier, K. (2018). *Queere Freizeit. Inklusions- und Exklusionserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und *diversen Jugendlichen in Freizeit und Sport*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Kunz, T. (2015). Menschen mit sog. Migrationshintergrund. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 74–86). Stuttgart: Kohlhammer.
- Landeshauptstadt München (o.J.). Offen für alle. hetero | schwul | lesbisch | bi | trans. Eine Auszeichnung für LGBT*-freundliche Einrichtungen. München. <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Direktorium/Koordinierungsstelle-fuer-gleichgeschlechtliche-Lebensweisen/Jugendliche-Lesben-und-Schwule/Jugendstudie.html> (19.02.2020).
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Pregel (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–471). Weinheim: Beltz Juventa.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697.
- Oberlies, D. (2015). Recht im Kontext von Inklusion und Exklusion. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 48–62). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oldemeier, K. & Timmermanns, S. (2020). Defizite und Ressourcen in den Lebenswelten von LSBTQ* Jugendlichen und jungen Erwachsenen: zwei Seiten einer Medaille. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 343–356). Weinheim: Beltz Juventa.
- Queerformat (o.J.). Queer-inklusives pädagogisches Handeln. Eine Praxishilfe für Jugendeinrichtungen. Berlin: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Fachstelle Queerformat. https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/QF_Praxishilfe_Jugendeinrichtungen_Druckfassung.pdf (19.02.2020).
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rose, L. (2015). Geschlecht als soziale Unterscheidungskategorie in unserer Lebenswelt. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 63–73). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmauch, U. (2011). Körperlichkeit und Sexualität in der Sozialen Arbeit. In Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Fachhochschule Frankfurt a.M. (Hrsg.), *Grenzverletzungen. Institutionelle Mittäterschaft in Einrichtungen der Sozialen Arbeit* (S. 35–50). Frankfurt a.M.: Fachhochschulverlag.
- Schmauch, U. (2015a). Sexuelle Abweichungen oder sexuelle Vielfalt? Zur Verschiedenheit im Bereich sexueller Orientierungen und Identitäten. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 100–110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmauch, U. (2015b). Sexuelle Vielfalt und Regenbogenkompetenz in der Sozialen

- Arbeit. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 170–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmauch, U. (2016). Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In A. Henningsen, E. Tuidler & T. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 32–45). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmauch, U. (2020). Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 308–325). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, G. (2012). Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 60–70). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schwarzer, B. (2015). Ansätze für eine diversity-sensible Soziale Arbeit. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 195–205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Selle, U. (2000). Sexualität und Sprache. In U. Sielert & K. Valtl (Hrsg.), *Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Ein Handbuch* (S. 233–300). Weinheim: Beltz.
- Sielert, U. (2013). Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 41–54). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sielert, U. & Valtl, K. (Hrsg.). (2000). *Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz.
- Timmermanns, S. (2018). Es geht um Selbstsicherheit, nicht um »Sex«. *Praxis Kita*, 14(52), 6–10.
- Timmermanns, S., Thomas, P. M. & Uhlmann, C. (2017). *Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann. Ergebnisse der LSBT*Q Jugendstudie Wie leben lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche in Hessen?* Wiesbaden: Hessischer Jugendring.
- Tuidler, E., Müller, M., Timmermanns, S., Bruns-Bachmann, P. & Koppermann, C. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weise, S. & Kunz, D. (2012). *Jetzt erst Recht. Eine Handreichung. Menschenrechtsbasierte Sexualpädagogik mit Jugendlichen. Mit drei Praxisbeispielen*. Frankfurt a.M.: Pro Familia.
- Zick, A., Küpper, B. & Hövermann, A. (2011). Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf> (17.10.2019).

Biografische Notiz

Stefan Timmermanns, Dr. paed., ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Sexualpädagogik und Diversität in der Sozialen Arbeit am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Frankfurt University of Applied Sciences. Er war Mitarbeiter von pro familia, der Deutschen AIDS-Hilfe und ist Vorsitzender der Gesellschaft für Sexualpädagogik (gsp). Zu seinen Lehr- und Forschungsschwerpunkten gehören Sexualpädagogik, Gender/Queer, Diversität, frühkindliche Bildung und geschlechtsbewusste Pädagogik.