



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sexualpädagogische Themen in Tagesstruktureinrichtungen

– Präsenz, Umgang und Relevanz“

Verfasserin

Tosca TSCHANUN

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, August, 2012

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Dank

Ich möchte mich bei Herrn Prof. Biewer für die Ermöglichung des Themas und für die unterstützende Betreuung während dieser Arbeit aufrichtig bedanken. Dank gilt auch meinen Freundinnen Flora, Natascha und Sabine, mit denen ich Diskussionen geführt und Anregungen erhalten habe. Bei Joe möchte ich mich für seine Begleitung durch die aufregende Zeit bedanken. Meinem Bruder Tristan danke ich für seine Besonderheit, die mich Offenheit und Verständnis für Menschen mit Behinderungen gelehrt hat. Meiner Mutter und Max danke ich für ihre psychische Unterstützung und den Beistand bei technischen Herausforderungen. In memoriam meinem Großvater.

Inhalt

Dank	3
Abbildungsverzeichnis.....	9
Einleitung	11
1. Sexualpädagogik.....	15
1.1 Begriff der Sexualpädagogik.....	15
1.2 Begriff der Sexualität	17
1.3 Historischer Abriss der Sexualpädagogik	19
1.4 Zentrale Begriffe der Sexualpädagogik.....	21
1.5 Sexualpädagogische Themen	25
2. Behinderung und Sexualität	31
3. Sexualpädagogische Konzepte für Menschen mit geistiger Behinderung	43
3.1 Sexuelle Erziehung nach Bach	43
3.2 Sexualpädagogische Arbeitsmaterialien nach Hoyler-Herrmann u.A.	48
3.3 Sexuelle Aufklärung nach Bosch und Suykerbuyk.....	49
3.4 Kompetente, integrierende Sexualpädagogik nach Ortland	52
3.5 Sexualpädagogische Materialien – Lebenshilfe	56
4. Heranführung an das Forschungsvorhaben	59
4.1 Behinderung	59
4.2 Geistige Behinderung	63
4.3 Tagesstruktureinrichtungen	65
5. Empirische Sozialforschung	69
5.1 Qualitative Sozialforschung	69
5.2 Grounded Theory nach Strauss /Corbin	72
5.3 Problemzentriertes Interview	76
5.4 Atlas.ti	78
6. Methodisches Vorgehen.....	81
6.1 Sample - Auswahl	81
6.2 Entstehung des Leitfragebogens	83
6.4 Transkriptionsregeln	86
7. Datenanalyse	89
7.1 Tagesstruktureinrichtung Organisatorisches.....	93
7.1.1 Klientenanzahl.....	94
7.1.2 Geschlechterverhältnis	95
7.1.3 Grad der Behinderung	95

7.1.4 Tagesablauf.....	98
7.1.5 Fallbeispiele	98
7.2 Tagesstruktur - Aufgaben	101
7.2.1 Relevanz in Werkstatt.....	102
7.2.2 Ablehnung in Werkstatt.....	104
7.2.3 Aufgaben.....	105
7.2.4 Beziehungsangebot.....	106
7.2.5 „Partnerbörse“	107
7.2.6 Zusammenarbeit mit WG.....	107
7.2.7 Trennung Arbeitsleben – Beziehung.....	108
7.3 Pädagogische Institutionen	108
7.3.1 Elternhaus	110
7.3.2 Bezug zur Schule	110
7.3.3 Experten.....	110
7.3.4 Externe Kontaktpersonen	111
7.3.5 Ort der sexuellen Aufklärung	112
7.3.6 Sexualassistenz	113
7.3.7 Weitergabe an Wohngruppe.....	113
7.3.8 Zuteilung Wohngruppe	114
7.4 Sexualität	115
7.4.1 Wertung von Sexualität.....	116
7.4.2 Gesellschaftliche Norm.....	117
7.4.3 Behinderte Sexualität	117
7.5 Sexualandragogik.....	118
7.5.1 Spezielles sexuelles Wissen.....	120
7.5.2 Selbstständige Fragen zu sexuellen Themen	120
7.5.3 Verarbeitung sexueller Themen.....	121
7.5.4 Sexualpädagogische Weiterbildungen.....	122
7.5.5 Supervision.....	123
7.5.6 Sexualpädagogisches Konzept.....	123
7.5.7 Sexualpädagogische Materialien	124
7.5.8 Situative Sexualpädagogik	125
7.5.9 Frauenrunde.....	125
7.5.10 Männergespräche.....	127
7.6 Sexuelle Themen	127

7.6.1 Genitalsexualität	128
7.6.2 Selbstbefriedigung.....	128
7.6.3 Homosexualität.....	129
7.6.4 Paarbeziehung	129
7.6.5 Verhütung.....	130
7.6.6 Schwangerschaft und Karenz.....	130
7.6.7 Belästigung.....	131
7.7 Körperlichkeiten in der Werkstätte.....	131
7.7.1 Kuschn und Umarmungen	133
7.7.2 Händchenhalten	133
7.7.3 Sexuelle Akte in der Werkstätte.....	133
7.7.4 Körperkontakt, Körpergrenzen und Körpererfahrungen	134
7.7.5 Intimsphäre.....	135
7.8 Umgang mit sexuellen Themen	135
7.8.1 Umgang der Betreuer	136
7.8.2 Sexualität den Betreuer betreffend	137
7.8.3 Regelungen im Umgang mit Sexualität.....	137
7.8.4 Akzeptanz der Anderen	138
7.8.5 Umgang mit Schwangerschaft.....	139
7.8.6 Umgang mit sexuell angehauchtem Bild.....	140
8. Ergebnisse	143
8.1 Kodefamilie: Tagesstruktureinrichtung – Organisatorisches	143
8.2 Kodefamilie: Tagesstruktureinrichtung – Aufgaben.....	143
8.3 Kodefamilie: Pädagogische Institutionen	144
8.4 Kodefamilie: Sexualität	144
8.5 Kodefamilie: Sexualandragogik	145
8.6 Kodefamilie: Sexuelle Themen	145
8.7 Kodefamilie: Körperlichkeiten in der Tagesstruktureinrichtung.....	146
8.8 Kodefamilie: Umgang mit sexuellen Themen.....	146
8.9 Präsenz.....	147
8.10 Umgang.....	147
8.11 Relevanz	148
8.12 Anbindung an die Literatur.....	149
9. Resümee.....	151
10. Literaturverzeichnis	153

11. Anhang.....	161
11.1 Kurzfassung	161
11.2 Abstract	161
11.3 Lebenslauf.....	163
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	165

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Networkview: Tagesstruktureinrichtung – organisatorisch.....	94
Abb.2: Networkview: Tagesstruktureinrichtung – Aufgaben.....	102
Abb.3: Networkview: pädagogische Institutionen.....	109
Abb.4: Networkview: Sexualität.....	116
Abb.5: Networkview: Sexualandragogik.....	119
Abb.6: Networkview: sexuelle Themen in Tagesstruktureinrichtungen.....	128
Abb.7: Networkview: Körperlichkeiten in Tagesstruktureinrichtungen.....	132
Abb.8: Networkview: Umgang mit sexuellen Themen.....	136

Einleitung

Sexualität ist omnipräsent. Sie ist Teil jedes Individuums, erlebt vielerlei Zuschreibungen in den verschiedenen Kulturen, findet Einzug in den vielfältigsten Medien und auch die Wissenschaft beschäftigt sich in zunehmendem Maße mit ihr. Die Sexualpädagogik macht Sexualität zu ihrem Leitbegriff und reflektiert die Umgangsweise damit in zahlreichen Aspekten. Sexualität und Behinderung passt jedoch noch immer nicht ganz in das gesellschaftliche Bild, obwohl es sowohl in der Sexual- als auch in der Sonder-Heilpädagogik bereits in den 1970-er Jahren aufgezeigt und thematisiert wurde.

Mein persönlicher Zugang zum Thema Intellektuelle Beeinträchtigung und Sexualität wurde eröffnet, als ich während eines Besuchsdienstes in einer Tagesstruktureinrichtung von einer Frau mit intellektueller Beeinträchtigung gefragt wurde: „Ist es ok, in der Öffentlichkeit Sex zu haben?“ Meine Reaktion war sehr offen und ich erläuterte, dass es grundsätzlich nicht in Ordnung sei und man sich doch eher im eigenen Zimmer lieben sollte. Da dies dort doch auch viel angenehmer wäre. Ich reflektierte mein Verhalten und stellte mir dabei die Frage, ob es wohl Leitlinien des Trägers in Bezug auf das Verhalten bei der Konfrontation mit solchen Fragen gäbe, habe ich richtig geantwortet, wie hätten wohl die KollegInnen reagiert? Diese Begebenheit regte mich zu weiterem Nachdenken an: Wo findet wohl lebensbegleitende Aufklärung für diese Menschengruppe statt? Gibt es spezifische Konzepte, die auf die besonderen Bedürfnisse der Klientel eingehen?

Seit diesem Moment war mein Interesse für dieses Thema entfacht und ich befasste mich im Rahmen meines Bildungswissenschaftsstudiums häufig damit. Für meine Diplomarbeit, die hiermit vorliegt, habe ich mich auf den Bereich der Tagesstrukturstätte spezialisiert. In meiner Arbeit möchte ich mich mit der Präsenz, dem Umgang und der Relevanz von sexuellen Themen in Tagesstätten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung widmen. Eine Forschungslücke, die sich aus der vorhandenen Literatur für mich auftut, sehe ich darin, dass keine expliziten Daten bezogen auf Tagesstruktureinrichtungen vorliegen.

Daher stellt sich mir die Frage, die ich zum Hauptthema meiner Arbeit machen möchte: **Wie wird in Tagesstruktureinrichtungen mit sexuellen Themen umgegangen?**

Um diese Fragestellung beantworten zu können, bedarf es der Bearbeitung empirischen Materials, welches einem Fragenkatalog entstammt, der sich beispielsweise auf folgende Fragen bezieht: Wie wird auf sexuelle Inputs der Klienten reagiert? Dürfen sexuell besetzte Themen in den Arbeitsgruppen der Werkstätten zur Sprache kommen? Werden innerhalb der Tagesstruktureinrichtung Gesprächsrunden zu sexuellen Themen oder gar eine Art Unterricht zur Sexualpädagogik angeboten? Nehmen Werkstätten den sexualpädagogischen Bildungsauftrag an oder delegieren sie ihn an die Wohngemeinschaften oder das Elternhaus? Wird die sexuelle Aufklärung schon vorausgesetzt und als abgeschlossen betrachtet? Welche Aufgaben verfolgt die Werkstatt, ist neben rehabilitativen und wirtschaftlichen Aspekten überhaupt Platz für Themen, die sich mit Sexualpädagogik beschäftigen? Wie kann man in Werkstätten sexuelle Bildung für Betroffene verbalisieren?

Ein kurzer Überblick, was zu erwarten ist, rundet dieses einleitende Kapitel ab:

Es folgt eine Darstellung über die Teildisziplin der Sexualpädagogik, bei der auf ihre historische Entwicklung eingegangen wird. Der im Zentrum stehende Begriff der Sexualität wird umfassend definiert. Auch werden weitere bedeutungstragende Definitionen dieser Disziplin vorgestellt. Es wird auf „Leitlinien“ sexualpädagogischer Inhalte sowie derer Theorien Bezug genommen.

Anschließend wird ein Überblick gegeben, was bis jetzt in der fachpädagogischen Literatur zum Thema Sexualität und geistige Behinderung publiziert wurde. Die Palette reicht von sehr moralisch geprägten Texten, nach einem sexuellen Grundrecht fordernden Beiträgen aus den frühen 1970-er Jahren bis hin zu sexualbejahenden Haltungen der Gegenwart.

Im darauf folgenden Kapitel werden verschiedenste sexualpädagogische Konzepte aus unterschiedlichen Zeitepochen in ihren Grundzügen dargestellt. Dabei werden ihre Inhalte und auch der historische Hintergrund berücksichtigt. Ihr Anwendungsgebiet und auch der Zugang der Autoren werden geschildert.

Das vierte Kapitel stellt den Personenkreis und auch die Institution meiner empirischen Studie näher vor. Ich werde ausführen, wie der Begriff der geistigen Behinderung, der betreuten Mitarbeiter, der pädagogisch ausgebildeten Mitarbeiter als auch der Tagesstruktureinrichtung zu verstehen sind.

Diesen theoretischen Kapiteln folgen nun Ausführungen, die zu meinem konkreten Forschungsvorhaben führen. Es wird auf die Grundzüge der Grounded Theory von Strauss und Corbin eingegangen als auch das problemzentrierte Interview nach Witzel skizziert. Meine transkribierten Interviews werde ich mit Hilfe des Programmes Atlas.ti auswerten.

Das nächste Kapitel setzt sich mit der Kontaktaufnahme der Interviewpartner auseinander und beinhaltet auch den Leitfragenkatalog, der den Interviews zu Grunde liegt. Weiters wird beschrieben, wie ich im Sinne des Forschungsstiles der Grounded Theory mein empirisches Vorhaben umsetze.

Im folgenden Abschnitt werden die Codes erläutert, die durch die Grounded Theory aus den Interviews generiert wurden. Sie werden sowohl einzeln als auch in Verbindung zu anderen Codes beschrieben. Hier expliziere ich, wie ich zu den Codes gekommen bin und führe auch zu den verschiedenen Arten des Kodierens Beispiele an. Netzwerkgraphiken werden die Zusammengehörigkeit einzelner Codes zu einer sogenannten Codefamilie verdeutlichen.

Nachdem eine theoretische Sättigung der Hauptkategorien erlangt wurde, folgt eine Zusammenfassung der aus den Interviews gewonnenen Aussagen, die durch die Zuordnung zu Codes in einer gegenstandsbezogenen Theorie gründen. Zuletzt folgt

ein Resümee der Arbeit, das auch auf offen gebliebene Fragen eingeht und auf weiteren Forschungsbedarf aufmerksam macht.

Mein Diplomarbeitvorhaben, welches ich hier skizziert habe, sehe ich eindeutig in der Disziplin der Heilpädagogik und Integrativen Pädagogik verankert. Eng mit diesem Zweig der Pädagogik sind Schlagworte wie Bildung, Förderung und Selbstbestimmung verbunden. Das Recht auf Bildung wurde Menschen mit Behinderung erst recht spät zugestanden. In meiner Arbeit geht es um einen Teilaspekt von Bildung – nämlich sexuelle Bildung. Diese soll aber nicht als eine abgeschlossene Einheit betrachtet werden, sondern sollte als ein lebenslanger Prozess angesehen werden, dessen Thematisierung auch in Tagesstruktureinrichtungen Präsenz und Relevanz haben sollte. Gerade bei Menschen mit Behinderungen bedarf es einer Förderung, die alle Lebensalter umfasst, da jede Entwicklungsstufe eigene Herausforderungen mit sich bringt. Mit der Hilfe von heilpädagogisch ausgebildeten WerkstättenbetreuerInnen können diese neuen Lernfelder angesprochen und erschlossen werden und das vermittelte Wissen durchaus einen Beitrag zu mehr Selbstvertrauen und Selbstbestimmung leisten.

1. Sexualpädagogik

Dieser Arbeit liegt ein sexualpädagogisches Verständnis zu Grunde, welches ich in meinem empirischen Teil mit Hilfe der Grounded Theory in Tagesstruktureinrichtungen für Menschen mit Behinderungen beleuchten möchte. Um diesen Ergebnissen einen fundierten Boden zu geben, werde ich in diesem Kapitel auf die historische Entwicklung der Sexualpädagogik, sowie auf einige Merkmale ihrer Theorien und Grundbegriffe eingehen. Im Rahmen dessen wird auch auf einige zentrale Begriffe und Zielsetzungen von sexueller Bildung eingegangen.

1.1 Begriff der Sexualpädagogik

Uwe Sielert (2005, 15) definiert Sexualpädagogik als „eine Aspektdisziplin der Pädagogik, welche sowohl die sexuelle Sozialisation als auch die intentionale erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen erforscht und wissenschaftlich reflektiert“. In diesem Zitat werden zwei Strömungen angesprochen, die die Sexualpädagogik beeinflussen. Auf der einen Seite trägt die Gesellschaft in ihrem Sein, durch Moralvorstellungen, weitergegebenen Sentenzen oder auch durch Medien zu einer Sozialisation bei. Der Vergesellschaftung der eigenen Sexualität wird somit eine bedeutende Rolle zugewiesen. Sexualpädagogik bedient sich jedoch auch erzieherischer Mittel, die mit speziellen Zielen verbunden sind. Wie diese erzieherischen Ziele in Tagesstruktureinrichtungen formuliert sind und dort überhaupt als ein Anliegen erkannt werden, das werde ich in meinem qualitativen Forschungsvorhaben zu ermitteln versuchen.

Die eigene Sexualität wird, wie man aus obigem Zitat schließen kann, sowohl von gesellschaftlichen Strömen als auch durch erzieherische Maßnahmen beeinflusst. Dies ist, wie Sielert (ebd.) hinweist, nicht auf die Kindheit oder das Jugendalter beschränkt. Die eigene Sexualität und der Umgang damit begleitet uns ein ganzes Leben lang in unterschiedlicher Intensität und konfrontiert uns mit zahlreichen Facetten. Sexualpädagogik hat also nicht nur Kinder und Jugendliche als Zielgruppe,

sondern berücksichtigt auch die Lebenswelt Erwachsener und älterer Menschen – allerdings sind die Begriffe der Sexual-Andragogik sowie der Sexual-Gerontagogik kaum gebräuchlich und setzen sich auch in der Theorieentwicklung nur schwach durch. Aus diesem Grund bezieht sich Sexualpädagogik auch auf die Gruppe von Erwachsenen und versteht sich als lebenslanger Prozess. Sielert und Schmidt (2008, 12) kommentieren diesen Aspekt wie folgt: „Lebenslanges Lernen und die einzelnen Lebensalter begleitenden Hilfen sind heute zur Selbstverständlichkeit geworden – und das gilt auch für den Bereich des Sexuellen“.

Hopf (2008, 19) versteht Sexualpädagogik auch als eine Teildisziplin der Gesamtpädagogik. Zudem führt er an: „Sexualpädagogik stützt sich auf alle Wissenschaften, die sich mit Körper, Psyche und Sozialem befassen. Zentral beteiligte Wissenschaften sind Biologie, Medizin, Psychologie, Anthropologie sowie die Sozialwissenschaften, Politik und Ethik.“ Auch Valtl (Valtl 2000, 141) weist auf ein sehr weites Feld der Sexualpädagogik hin. „Sexualpädagogik ist eine Wissenschaft, mit spezifischer Wahrnehmung von Sexualität (...), sie setzt sich mit der Lage ihrer AdressatInnen auseinander (am Beispiel Jugendsexualität), sie bedarf einer Orientierung am Ziel der Selbstverwirklichung und an postkonventioneller Moralität, ihre Praxis lässt sich an einigen zentralen Prinzipien ausrichten (...) und SexualerzieherInnen sind nicht allmächtig, sondern stehen in einem gesellschaftlichen und institutionellen Kräftefeld, das theoretisch mit bedacht werden muss.“

In obigem Zitat werden zentrale Prinzipien angesprochen, die das Wesen der Sexualpädagogik sowie ihre Praxis ausmachen. Sielert (2008, 42) formuliert den dazugehörigen Wissenschaftsbereich wie folgt: „Im Rahmen ihrer Bezugsdisziplin Erziehungswissenschaft beschäftigt sich Sexualpädagogik damit,

- ihren Gegenstandsbereich, d.h. den Menschen als ein auf Erziehung angewiesenes Sexualwesen zu definieren,

-
- vorhandene sexualerzieherisch relevante Konzepte auf ihre anthropologischen, gesellschaftlichen und teleologischen Grundannahmen zu prüfen und neue zu entwickeln,
 - die sexualerzieherische Wirklichkeit empirisch-methodisch und kritisch-analytisch zu beschreiben,
 - Handlungstheorien und -modalitäten zu reflektieren und
 - im Zusammenhang mit den jeweils zuständigen pädagogischen `Schwesterdisziplinen´ (Vorschul-, Sonder-, Sozial-, Schul-, Medienpädagogik und Erwachsenenbildung) ihre speziellen Realisierungsprobleme zu bearbeiten.“

Sexualpädagogik umfasst und bedient sich eines enormen Spektrums von Wissenschaftsbereichen, in die das Zentrale – die Sexualität – überall hineinspielt. Doch was ist unter Sexualität zu verstehen?

1.2 Begriff der Sexualität

Definitionen über Sexualität gibt es zahlreiche. Manche beschränken sich auf einen Teilaspekt und wirken sehr einschränkend, andere so wie die von Offit (1979, 16) sind so offen, dass sie für wissenschaftliche Zwecke kaum fassbar sind.

„Sexualität ist, was wir daraus machen. Eine teure oder billige Ware, Mittel zur Fortpflanzung, Abwehr gegen Einsamkeit, eine Form der Kommunikation, ein Werkzeug der Aggression (der Herrschaft, der Macht, der Strafe und der Unterdrückung), ein kurzweiliger Zeitvertreib, Liebe, Luxus,, Kunst, Schönheit, ein idealer Zustand, das Böse oder das Gute, Luxus oder Entspannung, Belohnung, Flucht, ein Grund der Selbstachtung, eine Form von Zärtlichkeit, eine Art der Regression, eine Quelle der Freiheit, Pflicht, Vergnügen, Vereinigung mit dem Universum, mystische Ekstase, Todeswunsch oder Todeserleben, ein Weg zum Frieden, eine juristische Streitsache, eine Form, Neugier und Forschungsdrang zu befriedigen, eine Technik, eine biologische Funktion, Ausdruck psychischer Gesundheit oder Krankheit oder einfach eine sinnliche Erfahrung.“

Auch Hopf (ebd. 16) kämpft mit einem wissenschaftlichen Begriff zur Sexualität: „ > Für den einen ist Sexualität vor allem für die *Zeugung von Kindern* da und Sexualerziehung deshalb vor allem die Aufklärung über die Zusammenhänge von Zeugung, Schwangerschaft und Geburt und dem verantwortlichen Umgang mit beidem (**Fortpflanzungssexualität**). > Für den anderen dient Sexualität der Zeugung *und* der Lust. Die Sexualerziehung meint hier vorrangig den Einzelnen, der zu individueller Lustmaximierung gelangen kann (**Libidosexualität**). > Und ein Dritter ordnet Sexualität weder nur der Fortpflanzung noch nur der Lust zu, sondern versteht Sexualität als eine vorhandene *Energie, die kultiviert werden muss*. Dabei wird Sexualerziehung als soziale Erziehung verstanden und wegen der dabei vorhandenen gesellschaftlichen Anforderungen auch als politische Erziehung gesehen (**Soziosexualität**)“ [Hervorhebungen im Original.]

Die Begriffsbestimmung von Hopf fasst die einzelnen Aspekte, die Offit anspricht in drei Kategorien zusammen - die Fortpflanzungssexualität, die sehr an biologische Strukturen geknüpft ist und lediglich die anatomische Aufklärung erfordert, die Libidosexualität, die auf den Lustgewinn der einzelnen Person ausgerichtet ist und als dritte Art der Sexualität, die gesellschaftliche Komponente, die soziale aber auch politische Sexualaufklärung fordert. Zum Aspekt der Soziosexualität führt Hopf (ebd. 16) weiter aus: „*Sexualität* ist mehr als Genitalität. Sexualität ist eine allgemeine Lebensenergie, die zwar biologische Grundlagen hat, aber dann gesellschaftlich überformt ist. (...)

- Sexualität gehört zum Wesen des Menschen und ist ein existenzielles Grundbedürfnis,
- sie ist ein zentraler Bestandteil einer Identität und Persönlichkeitsentwicklung.
- Zur Sexualität gehören Körpererfahrung, Kommunikation und Körpersprache.

Sexualität erschöpft sich nicht in Reproduktion.“

Sexualität wird hier nicht auf die biologische Geschlechtlichkeit, die Genitalität beschränkt, sondern als weiter Begriff gefasst, der durch gesellschaftliche, erzieherische, kommunikative, soziale Aspekte beeinflusst wird. Diese

multikomponentale Auffassung vertritt auch Sielert (1993, 30) wenn er folgendes formuliert: „Sexualität ist ein „heißes“ Thema, durchdringt den Menschen ins einer Persönlichkeit, bestimmt die zwischenmenschlichen Beziehungen und ist Anlaß zur Errichtung von Institutionen. Sexualität animiert zu Phantasien, Wünschen, Hoffnungen und ist manchmal gekoppelt mit Leid, Schmerz und Gewalterfahrungen. Sexualität hat zu tun mit Hingabe und Kontrolle, mit Ohnmacht und Macht. Sexuelle Erfahrungen können Leben entfalten helfen oder Leben beschränken.“

Dieses umfassende Zitat thematisiert die unterschiedlichsten Funktionen und Aspekte von Sexualität und verdeutlicht, dass Sexualität mehr als Genitalität, also der Umgang mit den Geschlechtsorganen ist und auch über ihre biologische Bestimmung hinausgeht. Sexualität kann als Lebensenergie, die verschiedene Quellen und Funktionen erfüllt, betrachtet werden, es muss jedoch auch zugestanden werden, dass Sexualität nicht das gesamte Leben dominiert (Sielert, 1993, 31).

Diesem Verständnis schließe ich mich in der Arbeit an, da ich Sexualität auch nicht lediglich auf einen Fortpflanzungserhalt beschränken möchte. Doch dieses Verständnis ist erst historisch gewachsen, weshalb ich auch kurz auf verschiedene sexualpädagogische Strömungen eingehen werde, um den weiten Begriff der Sexualität, der die Arbeit stützt, zu erläutern.

1.3 Historischer Abriss der Sexualpädagogik

Bis die Pädagogik Sexualität als einen Aspekt entdeckt hat, der zur Gesamterziehung gehört und somit auch in ihrer Disziplin angesiedelt werden kann, beanspruchten andere wissenschaftliche Disziplinen Sexualität für sich. „In unserem Kulturkreis wurde Sexualerziehung seit Jahrhunderten durch die kirchenamtlich interpretierte christliche Sicht von Sexualität bestimmt“ (Sielert 2005, 16). Diese Sexualerziehung war sehr konservativ, normativ und rezessiv geprägt und deutlich von moraltheoretischen Zügen geprägt. Im 18. Jahrhundert übernahmen die Medizin

und Psychologie die Leitposition in der Sexualerziehung. Die zentralen Anliegen zu dieser Zeit lagen in der Propaganda einer Anti-Onaniekampagne. Auch eine systematische Geschlechtererziehung wurde für Elternhaus und Schule initiiert, deren Hauptaugenmerk jedoch nicht in sexueller Aufklärung über Schwangerschaft, Geburt oder die körperlichen Unterschiede zwischen Mädchen/Frau und Bub/Mann lag, sondern lediglich in der Prävention von Onanie (ebd.).

Erst durch Sigmund Freud hat sich die Sichtweise geändert. Er vermittelte, dass viele psychische Erkrankungen mit fehlgeleiteten sexuellen Wünschen und Energien zusammenhängen und „dass Sexualität schon in der Kindheit existiert und eine persönlichkeitsrelevante Funktion hat, so dass wiederum Sexualerziehung, diesmal zur Verhinderung von Persönlichkeitsstörungen gefragt war“ (ebd.). Freuds psychoanalytische Ansätze weckten zu Beginn des 20. Jahrhunderts pädagogische Initiativen, die später auch durch die 68-Bewegung verstärkt wurden. „Sexualität war plötzlich im gesellschaftlichen Diskurs, wieder im Schlepptau bestimmter Leitwissenschaften, diesmal der Soziologie in Verbindung mit der Psychoanalyse“ (ebd., 19).

Sexualpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft entwickelte sich erst nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges. „Die Sexualpädagogik hat sich erst seit den 60er-Jahren bemüht, die Erkenntnisse der Nachbarwissenschaften in ihren Reflexionshorizont einzubeziehen und sich – weit über das unmittelbare Handlungsinteresse hinaus – mit den theoretischen und praktischen Fragen auseinanderzusetzen, die sich der Pädagogik im Zusammenhang mit der Sexualität des Menschen stellen. Sexualpädagogik wurde damit zu einer Integrationswissenschaft zwischen Pädagogik und allen Disziplinen, die sich mit Sexualität befassen“ (Valtl, in Sielert, 2000, 140). Sexualpädagogik sieht sich als ein interdisziplinäres Feld, das Aspekte aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen pädagogisch in Theorie und Praxis auf das Thema der Sexualität beleuchtet. „Die meisten Konzepte sind heute sexualfreundlich, bejahen verschiedene Formen der Empfängnisregelung, betonen die Kultivierung der Identitäts-, Beziehungs-, Lust- und Fruchtbarkeitsfunktion von Sexualität, die Gleichwertigkeit verschiedener sexueller

Orientierungen und die Flexibilisierung der Geschlechtsrollen“ (Sielert, 2008, 42). Bei diesem Zitat wird ersichtlich, dass Sexualpädagogik ein weites Begriffsfeld eingetaucht ist. Der Sexualität werden mehrere Aspekte zugestanden und es wird auch ein offener, bejahender Umgang vermittelt.

1.4 Zentrale Begriffe der Sexualpädagogik

Im folgenden Unterkapitel werde ich auf Begriffe eingehen, die innerhalb der Sexualpädagogik einen hohen Stellenwert aufweisen. Das verbindende Element ist die Sexualität, die Variation ergibt sich aus der Perspektive, aus der heraus sexuelle Inhalte vermittelt werden; so wird zwischen Sexualerziehung – Sexuaufklärung – Sexualberatung – sexueller Bildung und sexueller Sozialisation unterschieden.

Sielert (2005, 15) definiert Sexualerziehung als eine Praxis, die als „kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinnaspekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ zu verstehen ist. Hierbei handelt es sich um einen pädagogisch-gelenkten Prozess, der den Menschen lebenslanglich begleitet. Sexualerziehung sollte sich an das Alter der Zielgruppe anpassen und immer wieder aktuelle Themen ansprechen. Parallel zur Gesamtentwicklung wächst auch die Sexualität mit, wobei sich stets neue Aspekte und Zugänge ergeben, die für die eigene Sexualität wichtig werden. Ziel der Sexualerziehung sollte daher eine ständige altersadäquate Aktualisierung der Lehrinhalte sein. Andererseits wird die Sexualerziehung auch von einer intendierten Kraft getragen, die Wirkung auf das Individuum und sein Lebensumfeld zeigt. Eine reflektierte Haltung zur eigenen Sexualität, die durch eine weitgefächerte Sexualerziehung gestützt wird, trägt zu einem gefestigten Selbst bei, das über die sexuellen Wünsche und Einstellungen des Menschen bestimmen kann. Sielert und Valtl (2000, 19) skizzieren die Inhalte von Sexualerziehung folgendermaßen: „Sexualerziehung, die Menschen in verschiedenen Lebensaltern beim Aufbau und der Weiterentwicklung ihrer sexuellen Identität hilfreich begleiten möchte, sollte vom Wissen darum geleitet sein, in

welchem gesellschaftlichem Kontext Sexualität heute geformt wird, mit welchen Möglichkeiten sie den >postmodernen Menschen< ausstattet, wo die Probleme liegen und welche pädagogischen Angebote sie eher verstärkt oder bewältigt werden.“ Sexualität spielt sich immer im Spannungsfeld des Individuums zwischen sich selbst, seiner sozialen Umwelt und der Gesellschaft ab, wobei die Sexualerziehung auf die Strukturen und die Einstellungen der Menschen, sowie auf individuelle sexuelle Zuschreibungen Bezug nimmt. Sexualerziehung befasst sich daher auch mit Einstellungen, Werthaltungen, Emotionen, individuellen Zugängen und Verhaltensäußerungen. Nach Kluge (2008, 119) ist zusammenfassend zu sagen, dass Sexualerziehung „das gesamte Feld der bewussten und geplanten Förderungen der Sexualität eines Menschen auf allen seinen Altersstufen, wobei er die Richtlinien von den jeweiligen Erziehungsinstitutionen empfängt“ bezeichnet. Das „Ziel der Sexualerziehung ist der freie, seiner Verantwortung bewusste Mensch, der die notwendige Urteilskraft für Entscheidungen in diesem Bereich besitzt. Eine sinnvolle Sexualerziehung soll auch den Wert partnerschaftlicher Bindungen und einer persönlichen Intimsphäre bewusst machen. Sexualerziehung setzt sich ein für Gleichberechtigung von Männern und Frauen“ (Hopf, 2008, 21 f.).

Norbert Kluge (2008, 119) ist ein Verfechter des Begriffes und der Theorie der sexuellen Bildung: „Gegenüber dem Begriff der Sexualerziehung ist der der sexuellen Bildung weiter gefasst. Er bezieht nicht nur von außen gelenkte und kontrollierte Lernprozesse in seinen Aufgabenbereich ein, sondern betont auch die Aktivitäten der Selbstformung, die über ein ganzes Leben verteilt sein können und oftmals einen direkten Bezug zu kulturellen Inhalten aufweisen.“ Dem Begriff der Bildung ist immer ein aktiver Aspekt immanent. Valtl (2008, 128) schreibt sexueller Bildung fünf wesentliche Kennzeichen zu:

1. (sexuelle) Bildung ist selbstbestimmt und lernzentriert:

Er betont, dass das Individuum selbst steuern und bestimmen kann bzw. soll, was das Interesse an sexuellen Themen betrifft.

2. Sexuelle Bildung hat einen Wert an sich:

„Sexualität ist für viele Menschen ein unmittelbarer Lebensgenuss, ein zentrales Moment des Selbstwertgefühls als Frau oder Mann, ein wichtiger Faktor in Beziehungen (...) und vieles mehr“ (ebd. 131).

3. Sexuelle Bildung ist konkret und brauchbar:

In einem normalen, offenen Zugang zu sexuellen Themen können sich Menschen zunehmend selbst bilden. Altersgemäße Einschränkungen sollen mit der Entwicklung schrittweise abgebaut werden, sodass auch die sexuelle Welt wertfrei und uneingeschränkt erfasst werden kann. Nach dem Motto: „Bildung ist Formung und zunehmend Selbstformung durch Weltaneignung“ (ebd. 132)

4. Sexuelle Bildung spricht den ganzen Menschen an:

Sexuelle Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der sich über alle Lebensalter mit spezifischen Themen erstreckt. Sexualität umfasst zugleich alle Ebenen des Menschsein, weshalb sich auch die sexuelle Bildung der kognitiven als auch emotionalen Ebene widmet, die Handlungsebene berücksichtigt, die Erhaltung der sexuellen Energie aufrecht hält (energetische Ebene), die praktische Ebene mit sexuellem Know-how anspricht und auch der tieferen körperlichen Ebene - dem Körpergefühl – Platz geben soll. Berücksichtigt werden sollte auch der Aspekt der Liebe, die all die genannten Ebenen umfasst und die spirituelle Komponente der Sexualität, die sich bis zu einer transpersonalen Dimension entwickeln kann (ebd. 136).

5. Sexuelle Bildung ist politisch

Sexualität betrifft sowohl Individuum als auch die Gesellschaft; sie beeinflussen einander gegenseitig, weshalb sexuelle Bildung durch politische Aspekte geprägt ist. In den sexuellen Bereich spielen demnach moralisch-ethische Vorstellungen, die in der Gesellschaft verbreitet und durch Politik verstärkt werden (ebd.137). Dies kann sowohl im negativen – etwa in Diskriminierungen – oder im positiven Sinn in Form von offenen Diskussionen sexueller Themen, die in Bildungsinstitutionen verankert werden, stattfinden (ebd. 138).

Resümierend zieht Valtl (ebd.) den Schluss: „Sexuelle Bildung meint *keine isolierte* Vermittlung sexueller Kompetenzen zur Gestaltung intimer Beziehungen, sondern bezieht Sexualität in ein *umfassendes* Bildungskonzept mit ein [Hervorhebungen im Original].“

Sexualaufklärung wird meistens von Sexualerziehung unterschieden und als ein Teilaspekt von Sexualerziehung betrachtet. „Der Begriff der (sexuellen) Aufklärung bezeichnet die Vermittlung von grundlegenden Informationen zu sexuellen, insbesondere zu körperbezogenen Themen“ (Martin, 2008, 639). Sie unterscheidet sich in Bezug auf Sexualerziehung in der Frequenz, da sie als einmalige Information konzipiert ist. (Sielert, 2005, 15) Hierbei werden keine Einstellungen, Haltungen oder Meinungen in den Mittelpunkt gestellt. Sexualaufklärung bedient sich lediglich der Tatsachen, der Fakten, Detailwissen, das sich auf sexuelle Themen bezieht. Man denke hierbei beispielsweise an die Aufklärung über die Anatomie der Geschlechtsorgane. Martin (2008, 639) weist darauf hin, dass selbst in heutiger Zeit viele Menschen nicht oder nur unzureichend aufgeklärt sind. Ihnen wären oft körperliche Vorgänge nicht verständlich, könnten sexuelle Bedürfnisse nicht äußern, und können oft nicht den Beziehungsaspekt von Sexualität wahrnehmen. „Aufklärung trägt dazu bei, Probleme erkennen und einordnen zu können, Veränderungen herbeizuführen oder sich über Zusammenhänge bewusst zu werden, bevor z. B. psychosomatische Beschwerden oder scheinbar unlösbare Probleme entstehen“ (ebd.). Martin appelliert hier an eine präventive Wirkung von Aufklärung, die allen Menschen zum Erhalt der psychischen Gesundheit in adäquater Form zugänglich gemacht werden soll.

Ein weiterer Bereich und auch ein ausdifferenzierter Begriff, nämlich jener der Sexualberatung, kann in Sexualerziehung integriert sein. Sexualberatung gestaltet sich in den meisten Fällen punktuell. Sie wird in Anspruch genommen, wenn der Mensch auf Krisen oder Probleme im Bereich seiner Sexualität stößt. Sexualpädagogische Beratung unterstützt in solchen Lebenslagen und fördert „Lern- und Entwicklungsprozesse im Gespräch mit Einzelnen oder Gruppen“ (ebd.). Liegt

eine Auffälligkeit vor, besteht oft Beratungsbedarf, ein Bedürfnis, über das Anliegen zu sprechen – das trifft auch für den Bereich der Sexualität zu.

Sexualisation – ist ein Begriff, der nicht unbedingt pädagogisch gefärbt sein muss. Er ist aus den Worten Sexualität und Sozialisation zusammengewachsen und meint „die Eingliederung des menschlichen Individuums aufgrund sexueller Lernprozesse in das soziale System, dem es mittel- oder langfristig angehört“ (Kluge, 2008, 120). Sexuelle Sozialisierung findet oft durch die Medien oder durch Selbstverständlichkeiten des Alltags statt und ist gesellschaftlich beeinflusst (Sielert, 2005, 16). Die Lernprozesse, die bei der Sexualisation ablaufen, können sowohl unbewusst sein, als auch frei gewählt und funktionell eingesetzt werden. Der genaue Ursprung des Lernens in der Sexualisation kann nicht eindeutig lokalisiert werden, Ergebnisse von funktionalen Lernprozessen können hingegen definitiv wahrgenommen werden (Kluge, 2008, 120).

1.5 Sexualpädagogische Themen

Nachdem Geschichte und zentrale Definitionen dargelegt wurden, wird nun auf Themengebiete eingegangen, die in der Sexualpädagogik behandelt werden. Valtl (1998, 17ff) hat Grundregeln für die Sexualpädagogik an Schulen formuliert, doch bin ich der Meinung, dass diese für alle Lebensalter Gültigkeit besitzen.

1. Förderung statt Behinderung:

Valtl sieht die Hauptaufgabe der Sexualpädagogik darin, dass sie Menschen bei der Entfaltung ihrer Sexualität zu unterstützen hat. Es sei zwar auch nicht zielführend, ständig einzugreifen und zu gängeln, man solle jedoch durch Sexualerziehung zu einer mündigen Auseinandersetzung mit sich und seiner Sexualität führen können, denn: „Die Möglichkeiten (...) Sexualität zu entfalten, sind allerdings durch die jeweiligen gesellschaftlichen und individuellen Lebensbedingungen und die Vielzahl der darin wirkenden Zwänge begrenzt“ (ebd. 17).

2. Ermöglichung und Reflexion eigener Erfahrungen:

„Bereits Kinder sollten die Möglichkeiten haben, spielerisch ihren Körper und den anderer Kinder kennen zu lernen, Lust zu erfahren, Kontaktfähigkeiten zu anderen entwickeln und ihre Sinne zu üben“ (ebd. 18). All die angesprochenen Fähigkeiten sind nicht nur im Kindes- und Jugendalter wichtig, sondern sollten lebenslang aufrechterhalten werden. Selbstverständlich ist es nicht die Pflicht von pädagogischen Institutionen, Raum für diese Erfahrungen zu bieten, sie sollten jedoch keineswegs sexualfeindlich mit dieser Grundregel umgehen. Zu achten ist natürlich immer darauf, dass es zu keiner Grenzüberschreitung und zu sexuellen Übergriffen kommt. Eine Reflexion in einem intimen Rahmen ist unter Einhaltung einer vertraulichen Basis sehr wohl möglich. Es können Diskussionen angeregt werden und verbale Erfahrungen ausgetauscht werden.

3. Informationsvermittlung und Vorbereitung:

Sexuelle Aufklärung sollte immer frühzeitig ansetzen und umfassend sein, sodass vor allem Kinder „den Erfahrungen und Risiken der körperlichen und sexuellen Entwicklung nicht unvorbereitet ausgesetzt sind, damit sie nicht aus unzuverlässigen Quellen ihre ersten Informationen beziehen und damit sie, was sie ihrer Umwelt und in den Medien sehen, verstehen und einordnen können“ (ebd. 18). Sexuelle Aufklärung soll daher immer an den Fakten orientiert sein, wertfrei verbalisiert und vermittelt werden, damit keine Missverständnisse oder mögliche Lügengeschichten über sexuelle Themen verbreitet werden, die dann als Norm gewertet werden.

4. Unterstützung:

Valtl plädiert für die eigene Erkundung und die ersten Erfahrungen mit sexuellen Themen eine stützende Begleitung, die nicht von eigenen Erfahrungen und Wertungen geprägt ist. Es ist auch nicht förderlich, jede unangenehme Erfahrung aus dem Wege zu räumen. Emotionaler Rückhalt und Verständnis gelten hier als ideale Begleiter.

5. Stärkung des Selbstwertgefühls und Förderung der Selbstbestimmung:

„Eine unerlässliche Voraussetzung von sexueller Selbstbestimmung ist, sich selbst als wertvoll und liebenswert empfinden zu können, das Recht auf die eigenen sexuellen Bedürfnisse als Teil der persönlichen Würde erleben zu können und die Erfahrung machen zu können, dass die eigene Persönlichkeitssphäre respektiert wird“ (ebd. 19). Rechte wahren und sich selbst als Person erleben zu dürfen, die wahrgenommen wird in all ihren Bedürfnissen und mit sich selbst zufrieden ist, das ist ein basales Bestreben, das auch in Bezug auf Sexualität angestrebt werden soll. Eigene Körpergrenzen auszuloten, Geheimnisse zu haben und diese auch in sozialen Verbänden wahren zu können, dies zählt bei dieser Grundregel zu den zentralen Punkten. Es gilt hierbei, eigene positive Erfahrungen zu erleben und sowohl Würde als auch Persönlichkeitssphäre zu erfahren, und dies auch seinen Mitmenschen zugestehen.

6. Vermittlung eines offenen Normhorizontes:

Zu diesem Grundprinzip der Sexualpädagogik äußert sich Valtl (ebd. 19) wie folgt: „Das Ziel ist die Entwicklung einer autonomen moralischen Entwicklungskompetenz, d.h. die Fähigkeit, unter Berücksichtigung der eigenen Wünsche, der Wünsche des Partners/der Partnerin, der Normen des sozialen Umfelds (...) und der Bedingungen der Situation selbstständig unter den jeweils möglichen Handlungsalternativen wählen zu können.“ Sexualpädagogik kennt viele Gesichter von Sexualität und vertritt die Sichtweise, dass viele „Sexualitäten“ – also unterschiedlich gesellschaftlich geprägte Formen der Sexualität - nebeneinander bestehen können. Es wird Offenheit und Toleranz gefordert, wobei immer ein wertfreies Gespräch ohne Tabus geführt und gesucht werden soll.

7. Förderung des Körperbewusstseins und Körpergefühls:

Der Körper ist die primäre Quelle jeder sexuellen Empfindung. Man sollte ihm positiv gegenüberstehen und weder Scham- noch Ekelgefühle hegen. Die sexuellen Veränderungen in der Pubertät tragen zu einem neuen Selbstbild bei, die sich grundlegend auch auf die Identität auswirken. Zu einer positiven und reflektierten

Auseinandersetzung mit dem eigenen Körperbild gehören auch die Themen, was macht uns als Frau, Mann aus, welche Schönheitsideale existieren, welche Bedeutung haben Sport und Konkurrenz für mich? Valtl appelliert hier, dass in jedem Lebensalter die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit gefördert werden soll (ebd.).

8. Förderung der emotionalen Entwicklung:

Neben dem Körper spielen bei sexuellen Themen auch immer Gefühle eine tragende Rolle. Sexualpädagogik bemüht sich darum, eine „differenzierend-ordnende Reflexion der eigenen Gefühle“ (ebd.) zu fördern und spontane Gefühlsäußerungen zuzulassen und auch zur Sprache zu bringen. Neben den eigenen Gefühlen zählen jedoch auch die Gefühle der Partnerin/ des Partners, in die man sich empathisch hineinversetzen sollte. Das Eingehen auf das Gegenüber stellt die Basis einer Beziehung dar, die auch sexuelle Begegnungen ermöglicht. Das Wissen und auch Aussprechen seiner Gefühle fördert die (sexuelle) Selbstbestimmung jedes einzelnen.

9. Förderung von Freundschaft und Partnerschaftlichkeit:

„Jede sexuelle Partnerschaft baut auf einer allgemeinen Partnerschaftlichkeit auf“ (ebd. 20). In jeder Beziehung, ob im Familienverband oder in gleich- oder gegengeschlechtlichen Freundschaften kann man Werte erlernen, die auch für eine sexuelle Partnerschaft nötig sind, wie beispielsweise gegenseitiges Unterstützen, das aufeinander Eingehen-Können und Teilen-Können, das Schließen von Kompromissen.

10. Sexualpädagogik als Geschlechterpädagogik:

Mädchen/Frauen und Jungen/Männer wachsen in unterschiedlichen sozialen Rollen auf, vor allem, was die sexuelle Erziehung angeht. In der Sexualpädagogik werden so auch für die Geschlechter jeweils etwas andere Schwerpunkte gesetzt. „Die Sexualerziehung in der Schule und auch in anderen Erziehungsfeldern muss sich mit diesen unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und den daraus resultierenden sozialen Vor- und Nachteilen für beide Geschlechter auseinandersetzen“

setzen und gezielte Fördermaßnahmen für Mädchen und für Jungen ergreifen“ (ebd. 20).

In diesem Kapitel wurden einführende Gedanken der Sexualpädagogik vorgestellt, die nun mit dem Gegenstandsbereich der Sonder-Heilpädagogik kombiniert werden sollen.

2. Behinderung und Sexualität

Da meine Arbeit einen Schnittpunkt zwischen sexualpädagogischen Ansätzen und den Bereichen der Sonder-Heilpädagogik darstellt, werde ich in diesem Kapitel den Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung und Sexualität aufzeigen. Ich werde dabei historisch vorgehen. Einen historischen Abriss finde ich insofern nötig, um eine Entwicklung zu beleuchten, die sich positiv auf ein selbstbestimmtes Leben der Menschen mit Behinderung ausgewirkt hat. Sexualität, wie im letzten Kapitel dargestellt, wird als eine Lebensenergie aufgefasst, die in viele Persönlichkeitsbereiche hineingreift. Wieso sollte sie noch immer einer Personengruppe vorenthalten werden?

Recherchiert man zum Thema Sexualität und Behinderung, so fällt einem sehr schnell auf, dass in der Fachpublikationswelt zwei unterschiedliche Stränge existieren. Einer dieser Stränge weist in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts zurück und repräsentiert den historischen Zweig, wobei es um ein moralisches und grundsätzliches Recht von Sexualität für geistig behinderte Menschen geht. Die andere literarische Welle zu diesem Thema ist wesentlich jüngeren Datums und kommt unter anderem aus den Niederlanden, die als eine Spitzenposition auf diesem Gebiet einnehmen. Diese neuere Richtung befasst sich mit der „praktischen Realisierung der Möglichkeiten für geistigbehinderte Erwachsene, ein Leben unter Einbeziehung von Sexualität zu führen“ (Vernooij, 2007, 390).

Als „Hauptvertreter“ der ersten Bewegung für Sexualität und geistige Behinderung kann Paul Sporken gesehen werden. Er hat bereits 1974 einen Sammelband über „Geistig Behinderte, Erotik und Sexualität“ mit verschiedenen Autoren herausgegeben. In zwei Beiträgen wird das „Problem“ aus pädagogischer Sicht erläutert, sowohl theoretisch als auch praktisch. Auch wird die Frage aufgeworfen, ob Sexualerziehung eher Befreiung oder Bevormundung sei. Sporken persönlich weist darauf hin, dass zwar kein eigenes Recht auf Sexualität besteht, dieses jedoch im Recht auf Selbstentfaltung enthalten sei. Möchte man der Entfaltung von Menschen

mit geistiger Behinderung nicht im Wege stehen, sollte deshalb Beistand geleistet werden, sofern Bedarf besteht (Sporken, 1974, 157). Generell ist festzuhalten, dass sich alle Autoren in ihren Beiträgen positiv zur Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung äußern. Die Autoren appellieren, dass nie „ein bestimmtes Gebiet unseres Menschseins geistig Behinderten verschlossen ist, vor allem nicht die Entfaltung als Mann oder Frau in Beziehung zum anderen“ (Beijaert, 1974, 35). Beijaert leistet in seinem Beitrag Aufklärungsarbeit und beleuchtet sowohl die Situation der Eltern, wenn diese plötzlich und „unvermeidlich mit der sexuellen Problematik ihres geistig behinderten Kindes konfrontiert werden“ (ebd., 34). Er geht jedoch auch auf „die Institute und die Sexualität ihrer Zöglinge ein“ und betont, dass speziell Menschen mit Behinderungen ihre Körper mehr zur Kommunikation einsetzen und auch auf seiner Basis einen Zugang zu ihren Mitmenschen finden. In den Institutionen wird zwar das Bedürfnis nach Zärtlichkeiten und Aufmerksamkeit von Seiten der betreuten Mitarbeiter thematisiert und von den wenigsten geleugnet. Dies wird als fortschrittlich dargestellt, wie ein Verweis auf „alte Institute“ deutlich macht: „Gegenseitige Masturbation als Kontaktform kam in den alten Instituten regelmäßig vor. Man korrigierte das, indem man es negierte, aber öfter noch durch Maßnahmen und durch Zwangsjacken; später auch durch Medikamente und sogar Kastration“ (ebd. 37). Die Wortwahl Beijaerts als auch der beschriebene und kritisch reflektierte Umgang scheinen zwar antiquiert zu sein, es werden aber Verbesserungsstrategien anerkannt und eine sexualbejahende Haltung wird durch die Forderung der Nichtunterdrückung ersichtlich.

Sporken, ein niederländischer Theologe (Wendeler, 1993, 129), hat ein Dreistufen-Modell zum Umgang mit der Sexualität erstellt, das bis heute in der fachspezifischen Literatur nachwirkt. Er teilt Sexualität in folgende Bereiche ein:

- die ‚allgemein-menschlichen Beziehungen‘
- den ‚Mittelbereich‘ (Zärtlichkeit, Sensualität, Erotik)
- die ‚Genitalsexualität‘“ (Vernooij, 2007, 391).

Eine ganz besondere Bedeutung für das Thema der Sexualität für Menschen mit geistiger Behinderung erfährt der sogenannte Mittelbereich. Er enthält die Bereiche der Zärtlichkeit, Sensualität und Erotik (Vernooij 2007, 391). Gerade bei Menschen

mit geistiger Behinderung, die sich vor allem nonverbaler Kommunikation bedienen, kommt Berührungen ein besonderer Stellenwert zu. Für Sporken beinhaltet Sexualität nicht lediglich Fortpflanzung und Genitalsexualität, sondern sie kann auch bedeutend für die „Selbstentfaltung, Ausdruck von Beziehung, Befriedigung von Lustverlangen“ (Sporken, 1974, 161) sein. Er geht sogar so weit in seinen Folgerungen, und erkennt, dass die Kultur den sexuellen Bedürfnissen negativ gegenüber steht und dies zu einem weiteren „Handicap“ werden kann. Er propagiert einen Anspruch auf eine Hilfestellung für Menschen mit Behinderungen, die adäquat und an den Möglichkeiten des Empfängers orientiert ist, die ihn bis zur Entfaltung des Mann- bzw. Frauseins begleitet (ebd. 163). „Einem Mitmenschen Lebenshilfe bieten, bedeutet letztlich: dem anderen so zu helfen, daß dieser er selbst werden kann, je nach den vorhanden und noch zu entwickelnden Möglichkeiten, oder so bei dem anderen zu sein, daß dieser zur Selbstverwirklichung kommen kann“ (ebd. 166). Sporken formuliert hier ganz klar, was das Ziel einer Begleitung sein soll, die auch sexuelle Themen berücksichtigt. Er wirft auch die Frage auf, für wen Sexualität von „Behinderten“ mehr ein Problem sei – für die Betroffenen per se oder doch eher für die Umgebung. Zur Helferfunktion, die die Menschen mit Behinderung in ihrer - durchaus auch sexuellen „Selbstfindung“ unterstützen, merkt er an, diese würden sich im „Spannungsfeld der Interessen“ bewegen, „denn er will einerseits dem geistig Behinderten alles Gute gönnen, wird aber andererseits gerade dadurch gezwungen, in der Ausübung seiner Mitverantwortung hinsichtlich der Risiken, die das mit sich bringt, sehr weit gehen“ (ebd. 175).

In eben diesem Sammelband findet man zwei pädagogische Beiträge - der eine praktischer, der andere theoretischer Natur -, die sich schon zum damaligen Zeitpunkt dieser Thematik annahmen. Baert sieht bereits 1974 sexuelle Erziehung als einen Teil der Gesamterziehung, da sie ansonsten „faktisch dazu verurteilt [ist, T.T.], zu mißlingen“ (Baert, 1974, 58). Er gesteht sie Menschen mit geistiger Behinderung zu, obwohl die Einstellungen und das Verständnis von Sexualität und einer Ehebeziehung bei weitem nicht erfasst werden können. Er wirft die Frage auf, ob man es überhaupt als „sexuellen Akt“ verstehen könne, wenn sich ein „dreißigjähriger imbeziler Mann“ mit seinem Körper wie ein Kleinkind beschäftigt

(ebd. 66). Für die sexuelle Erziehung in der pädagogischen Praxis fordert Baert eine strenge Überwachung der Umwelt, da es nicht im Ermessen des Erziehers liegen könne, nur nach seinem eigenen „Gutdünken“ zu handeln (ebd. 67).

Der Beitrag von Ton ten Thij (1974, 71) dessen Hauptaussage lautet: „Sexualität, gleich in welcher Ausdrucksform, kann zu einem vollwertigeren Menschsein beitragen“, beleuchtet die pädagogische Praxis in Bezug auf sexuelle Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung. Er betont in seiner Definition von Sexualität, dass sie eine Ausdrucksform für Interaktion und Liebe darstellt (ebd.). Viele Menschen mit geistiger Behinderung würden zudem nicht alle sexuellen Entwicklungsstufen durchlaufen und trotzdem geschlechtsreif werden, wie er anhand einiger Beispiele verdeutlicht (ebd. 73). Weiters zeigt Ton ten Thij (ebd. 76) auf, dass „Sexualität von geistig Behinderten ein doppeltes Tabu wachruft, sowohl gegenüber der Tatsache des Behindertseins als auch gegenüber der Sexualität selbst“. Dieses Zitat lässt Schlussfolgerungen zu, dass sich in der Gesellschaft wohl noch sehr streng moralischen Vorstellungen in Bezug auf Behinderung aufspüren lassen.

Wenngleich einige Autoren dieses Sammelwerkes davon überzeugt sind, dass Sexualität und sexuelle Erziehung einen elementaren Bestandteil des Lebens ausmachen, so kann man in anderen Aufsätzen jedoch auch restriktivere Meinungen erkennen. Moormann beleuchtet in seinem Beitrag das Thema Sexualität und Behinderung aus einer medizinischen Perspektive, die sehr konservativ gefärbt ist. So wird darin beispielsweise der „behinderte Mensch“ nicht als Patient behandelt (Moormann, 1974, 89). Auch stellt der Besuch beim Gynäkologen einen Tabubereich bei der Frau mit geistiger Behinderung dar, da dem genitalen Bereich eine vermehrte Aufmerksamkeit zukommt (ebd. 88). Moormann betont an mehreren Stellen, dass die Sexualität geistig behinderter Menschen sich nicht völlig entwickeln wird. „Bei einem geistig Behinderten wird die Sexualität auf einem unreifen Niveau funktionieren können und sich in Verhaltensweisen äußern, die beim geistig Gesunden einer bestimmten Lebensphase angehören, beim Behinderten aber permanent sind. Die geistig Behinderten werden oft nicht zu genitaler Sexualität kommen, aber viele ihrer Äußerungen passen in das Bild menschlicher Sexualität“ (ebd. 96). Als ein Beispiel

für diese „unvollkommene“ Sexualität führt er das Beispiel der Masturbation an, welche er als steckengebliebene sexuelle Entwicklung bezeichnet (ebd.). Sein Begriff der Sexualität gegenüber Menschen mit Behinderungen erscheint sehr defizitorientiert. Insgesamt stellt dieser Sammelband eine grundsätzliche, moralische und noch sehr medizinisch fundierte Diskussion zum Thema Behinderung und Sexualität dar.

Eine sehr vom Grundrecht auf Sexualität für Menschen mit Behinderung geprägte Argumentation findet sich auch bei Nikolaus Hartmann (1978) in einem weiteren Sammelband. Jedoch liegt hier nicht die Ausgerichtetheit auf medizinische oder moralische Themen vor, es dominiert der Bezug zur Pädagogik, was durch den Titel „Sexualpädagogik bei Behinderten“ unterstrichen wird. Er sieht die Sexualpädagogik auch in der Sonderpädagogik verankert und bezeichnet sie als Teilaspekt der Gesamterziehung. „Sexualpädagogik hat als erziehungswissenschaftliche Disziplin den sonderpädagogischen Wirklichkeitsbereich, der mit Sexualverhalten, Sexualentwicklung und Sexualerziehung umschrieben werden kann, zu reflektieren“ (Hartmann, 1978, 7). Er kritisiert die Pädagogik der damaligen Zeit insofern, dass diese sich sexuellen Themen und Behinderung noch nicht zureichend angenommen hätte. „Diese pädagogische Tabuisierung der Sexualprobleme darf nicht nur im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Tabuisierung der Sexualität gesehen werden, sondern scheint auch davon abhängig zu sein, daß mit Sexualität, Sexualverhalten und Sexualentwicklung sehr variable ethische Wertvorstellungen verbunden sind“ (ebd.). Sexuelle Themen wären noch immer viel zu privat und die Sonderpädagogik würde sich lieber offenbaren Behinderungen, wie Körper-, Sinnesbehinderungen und Menschen mit geistiger Behinderung widmen, als die Sexualitätsproblematik als „private Behinderung“ zu thematisieren und zu berücksichtigen (ebd.).

Im Sammelband von Hartmann et al. lässt sich ein mehrdimensionaler Sexualitätsbegriff ausmachen, der auf die Lehre von Freud zurückgeht. Hartmann betont, dass der Sexualität neben dem biosexuellen Aspekt auch noch eine

wesentliche Bedeutung in der psychosexuellen Entwicklung des Menschen zugesprochen wird und auch eine soziokulturelle Komponente aufweist (ebd. 8).

Die Einzelbeiträge thematisieren zumeist ein spezielles Gebiet (bspw. Schule, Familie, Disziplin der Psychoanalyse), wie dort Sexualität oder Sexualerziehung passieren kann. Hier wird spezielles Augenmerk auf Behinderungsarten (vorwiegend wird hier auf Menschen mit Sinnesbehinderung oder Körperbehinderung eingegangen) und Institutionen gerichtet, und es werden sowohl wissenschaftliche Thesen als auch praktische Bemühungen aufgezeigt.

In seinem Beitrag „Anspruch und Möglichkeiten der Sexualerziehung unter kritischem Aspekt“ führt Kuffer (1978, 12) vier Punkte an, die besonders im Umgang von Menschen mit Behinderung und Sexualität zu beachten sind:

1. Die Bedeutung der Pubertät: Hier werden Probleme aktuell, die nicht nur sexueller Natur sind. Jugendliche mit Behinderungen würden mit den inneren und äußeren Anforderungen nicht klar kommen können, da sie ihre Kompetenzen überschreiten. Die sexuellen Veränderungen werden offensichtlich und das kindliche geborgene Moratorium fällt weg.
2. Die Behandlung durch die Eltern: Mit der Behinderung und der aufkeimenden Sexualität könnten die meisten Eltern nicht gut umgehen. Die Eltern begegnen ihren heranwachsenden Kindern hier oft mit Überbehütung, Verhätschelung, Spott oder unangemessenem Verhalten.
3. Der Symbolcharakter sexueller Auffälligkeiten des Behinderten oder Gestörten: hierzu erläutert der Autor, dass Jugendliche mit Behinderung immense Störungen im Beziehungsaufbau hätten – geschweige denn, einen sexuellen Partner, eine Partnerin zu finden. Exhibitionismus und eine mögliche Hinwendung zur Pornografie wären die Folge.

-
4. Zwang zum Vergleich mit „Normalen“: Dieser Punkt ist quasi als Folgeerscheinung der vorhergehenden Kriterien aufzufassen. Der „Erwartungshorizont“ eine Partnerin/ einen Partner zu finden, ist eingeschränkt. Aus diesem Grund würden die wenigsten Menschen mit Behinderung erotische Erwartungen in die Realität umsetzen können und würden in Folge darauf auch kaum ihre eigene Attraktivität annehmen können (Küffer, 1978, 19f.).

Diese Punkte haben alle einen obsoleten Einschlag und dürften heute in dieser Form nicht mehr existieren.

Haeberlein (1978, 82) stellt Überlegungen zur Situation der Erzieher in Schulen an, wenn die Jugendlichen mit Behinderungen in die Pubertät kommen und diesbezügliche Bedürfnisse äußern. „Die Hilflosigkeit der Erzieher ist dann groß, wenn festgestellt werden muß, daß ein Mensch, der als Kleinkind eingestuft und behandelt wurde, plötzlich zu erkennen gibt, daß er ein Mann oder Frau mit den damit verbundenen genitalsexuellen Bedürfnissen ist.“ Menschen mit Behinderungen wurden auf Grund ihrer Fähigkeiten immer nur als Kleinkinder eingestuft und auch mit ihnen verglichen. Dass sie auch eine sexuelle Entwicklung durchlaufen, wollte nicht wahrgenommen werden. Sexualität wurde im Zusammenhang mit Behinderung lediglich auf den Fortpflanzungsaspekt reduziert, der auf Grund der vorhin von Küffer zitierten vier Punkte kaum Realität wurde.

Die frühere Publikationswelle beschäftigte sich mit den grundsätzlichen Debatten um das Recht, dass auch Menschen mit Behinderungen ihre sexuellen Bedürfnisse leben dürfen. Die Diskussionen waren sehr moralisch geprägt und sollte auf die Leserschaft appellierend sowie aufklärerisch wirken. Sporkens Mittelbereich war eine wichtige Erkenntnis, auf die man sich noch heute oft beruft, da sie noch immer Gültigkeit besitzt. Sexuelle Erziehung und Bildung wird Menschen mit Behinderungen heute schon zugestanden. Im neueren Zentrum stehen Gedanken, wie man die basalen Inhalte adäquat aufbereitet und den Entwicklungsstand der Empfänger mit einbezieht. Oberste Priorität haben in der neueren Diskussion die Selbstbestimmung

und auch die Kompetenzen der Menschen mit Behinderungen, die als Experten ihrer eigenen Körper anzusprechen sind.

Joachim Walter, ein Vertreter der neueren Publikationswelle auf dem wissenschaftlichen Gebiet von Behinderung und Sexualität, führte mit Hoyler-Herrmann im Jahre 1987 biographische Interviews mit geistig behinderten Menschen durch. Ihre Intention bestand darin, das Befinden der Menschen mit Behinderung als Experten ihres Körpers zur Lebenswelt in den Bereichen Erwachsensein und Sexualität zu erfragen (Walter, 1987). Der Weg, die betroffenen Menschen mit Behinderung hier selber zu befragen, ist bis zu dem Zeitpunkt ziemlich unberücksichtigt worden. Man hat zwar zum Thema berichtet, ist jedoch vom Standpunkt der nicht behinderten Menschen ausgegangen und hat Rückschlüsse auf die Wahrnehmung und das Empfinden von Menschen mit Behinderungen gezogen (ebd. 5).

Walter hat in diesem Werk auch den Begriff der Sexualandragogik verwendet. Er verweist damit darauf, dass Sexualkunde auch als eine im „Erwachsenenalter bezogene Bildungsform“ (ebd. 23) verstanden werden kann. Demnach sollte die Sexualaufklärung nicht in ihren Kinderschuhen steckenbleiben, sondern auch in späteren Lebensabschnitten aufrechterhalten werden. Als Ort der Vermittlung dieser Art von Erwachsenenbildung kann sich Walter die Werkstatt für Behinderte vorstellen (ebd., 90). Wie sich seine Theorien dazu konkret gestalten, wird im nächsten Kapitel als ein Beispiel von sexualpädagogischem Konzept für Menschen mit Behinderung aufgezeigt.

Ähnlich wie bei Hartmann (1978) liegt bei Walter und Hoyler-Herrmann ein weiter gefasster Sexualitätsbegriff vor, der nicht nur auf Geschlechtsverkehr reduziert ist (ebd., 97). Ihnen geht es um eine „ganzheitliche Auffassung der menschlichen Geschlechtlichkeit“ (ebd.) und somit stehen die Autoren in der Freud'schen Tradition.

Dieser multifaktorielle Sexualitätsbegriff hat sich in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Literatur verbreitet und hat große Akzeptanz gefunden. Viele

Werke beleuchten die sexuelle Unterdrückung von Menschen mit Behinderungen kritisch und zeigen auch heute noch Veränderungsbedarf und Schwachstellen auf. So auch Wendeler (1999, 126): „Aber so oft das Normalisierungsprinzip auch zitiert werden mag, die Anzeichen sexueller Bedürfnisse bei geistig Behinderten Jugendlichen und Erwachsenen werden selten ganz unbefangen als Ausdruck eines natürlichen Entwicklungsschritts angesehen.“

Noch immer sind einige Vorurteile nicht gänzlich aus dem Wege geräumt. Es wird Menschen mit Behinderungen noch immer vorgeworfen, entweder total triebgesteuert zu sein, oder es wird das Gegenteil vertreten, dass diese Menschen ein ewiges Kind bleiben. „Sie seien unschuldig und man solle ihnen diese Unschuld auch lassen, statt sie Erfahrungen auszusetzen, die sie nicht ganz verarbeiten könnten und die sie eher unglücklich als glücklich machen würden“ (ebd. 127). Wendeler vertritt eindeutig die Meinung, dass beide Positionen überholt und auch unzulässig wären, weist jedoch auch darauf hin, dass genau diese Sichtweisen eine machtvolle Wirkung gehabt hätten, da diese bis in die Gegenwart noch immer in abgemilderter Form Ausläufer hätten. Eine zwiespältige Haltung wäre auch heute noch unter so manchen Betreuern im Behindertenwesen, ebenso auch bei manchen Eltern zu finden (ebd.) Vereinzelt würden Menschen mit Behinderungen noch immer als „geschlechtslose Wesen“ empfunden werden, weshalb man ihnen auch noch so begegnet. „Aber andere Eltern und Betreuer, und das sind anscheinend die meisten, wünschen den Behinderten eine sexuelle Partnerschaft, unterstützen sie allerdings nur mit großer Vorsicht“ (ebd, 128). Auf eine dritte – wenngleich noch kleine - Gruppe zu Sexualität von Menschen mit Behinderung wird verwiesen, die eine Partnersuche aktiv unterstützen und begleitend fördern (ebd.).

Einer Partnerschaft zwischen einer Frau und einem Mann mit geistiger Behinderung wird nicht mehr per se negativ begegnet. „Bekanntlich geht es in einer beständigen Partnerschaft nicht nur um sexuelle Bedürfnisse. Das scheint bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht wesentlich anders zu sein, als bei nichtbehinderten Menschen“ (ebd. 133). Auch existiert bei einigen solcher Paarungen der Wunsch nach einem eigenen Kind. „Überraschend schien mir dies deshalb, weil die

betreffenden Frauen und Männer dabei offenbar ihre eigenen Unzulänglichkeiten übersehen und nicht erfassen, wie kompliziert die Aufgabe ist, ein kleines Kind zu versorgen und zu erziehen“ (ebd. 132). Zu diesem Thema gibt es sehr viel Material und auch Beratungen, die auf die Herausforderungen, die mit Kinderbekommen verbunden sind, eingehen. Auch gibt es, wie das nächste Kapitel zeigen wird, viele Ansätze, die die jungen Frauen mit geistiger Behinderung hinsichtlich einer adäquaten Verhütung aufklären.

Auch Vernooji (2007, 403 f.) widmet sich noch einmal der Vergangenheit und filtert drei unterschiedliche Positionen heraus, wie Menschen mit Behinderungen in Bezug auf Sexualität wahrgenommen wurden. Zu nennen wären hier das:

1. „Das unschuldige Kind“: Hier galt folgendes Vorurteil: „Der geistig behinderte Mensch wird gesehen als das immer auf der untersten Stufe des Kindseins verbleibende unschuldige Wesen, das keine Sexualität hat und dementsprechend auch keine sexuellen Bedürfnisse.“ Aus diesem Grund war auch eine sexuelle Bildung nicht gerechtfertigt.
2. „Der Wüstling“: dies ist der Gegensatz zum vorherig genannten Vorurteil. Hier wird unterstellt, dass diese Menschen einen reinen Sexualtrieb hätten, der als animalistisch zu beschreiben wäre. Dies verbreitete bei vielen Mitbürgern Angst und Schrecken. Sexualpädagogisch wurde auf dieses Bild wie folgt reagiert: „Alle sexuellen Regungen und Betätigungen (Masturbation) werden, mit teilweise drakonischen Maßnahmen, unterdrückt und bestraft“ (ebd. 404).
3. „Der klebrige Distanzlose“: dieses Vorurteil entsprang der Missdeutung des „Mittelbereiches“ von Sporken. Nonverbale Versuche mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, was auf körperlicher Nähe beruht, wurden sexuell missgedeutet. „Auch hier wird in der Erziehung häufiger auf Geschlechtslosigkeit als auf angemessene körperliche Ausdrucksformen zur Kontaktherstellung hingewirkt“ (ebd.).

Friske (1995, 124) fügt diesen drei allgemeinen Stigmata noch ein weiteres - „die enthemmte Hure“ - in Bezug auf Frauen mit geistiger Behinderung hinzu. Und beschreibt dieses wie folgt: „Die Sexualität der Frau mit geistiger Behinderung wird dramatisiert und überbetont. Sie ist die Verkörperung der Eva, die um jeden Preis die Befriedigung ihrer rein körperlichen Bedürfnisse sucht.“ Eng verbunden mit dieser Einstellung ist auch die Haltung der repressiven Sexualpädagogik, die etwa mit Besuchen beim Gynäkologen die Sexualität nicht aktiv ansprechen und anregen möchte (ebd.).

3. Sexualpädagogische Konzepte für Menschen mit geistiger Behinderung

In diesem Kapitel werden sexualpädagogische Konzepte vorgestellt, die für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erarbeitet wurden. Sie werden in ihren Grundzügen skizziert und auch der theoretische Hintergrund wird erläutert, obwohl sie nicht eindeutig für Tagesstruktureinrichtungen konzipiert wurden. Jedoch sollen sie auch hier präsentiert werden, um etwaige Zusammenhänge mit der empirischen Studie dieser Arbeit aufzuzeigen. Für diese Arbeit ist es von grundlegendem Interesse, ob diese sexualpädagogischen Konzepte zur Anwendung in den sogenannten Tagesstruktureinrichtungen adaptiert werden können und ob sie in weiterer Folge in der sonder-heilpädagogischen Praxis in Ansätzen umgesetzt werden.

Dass sexuelle Erziehung oder Bildung Menschen mit geistiger Behinderung zugestanden wird, ist heute keine große Frage mehr. Vielmehr steht die Art der Vermittlung im Vordergrund. Sexualität wird als eine höchst intime Angelegenheit erkannt. Im Behindertenwesen fällt die Aufgabe, mit Menschen mit Beeinträchtigungen über sexuelle Themen zu sprechen und sie darüber aufzuklären in den Bereich des Wohnens und der Freizeit. Dort kann eine Privatsphäre geschaffen werden und sexuelle Bildung wird als eine Teilaufgabe der dortigen Betreuerschaft betrachtet. Bereits 1981 hat Bach ein sexualpädagogisches Konzept für Menschen mit geistiger Behinderung veröffentlicht, das dem pädagogischen Personal Richtlinien zu sexuellen Themenbereichen und professionellem Handeln bietet.

3.1 Sexuelle Erziehung nach Bach

Für Bach (1981, 27) stellt Erziehung, die auch den Bereich der Sexualität miteinschließt, eine „Hilfe zu weitmöglicher Selbstverwirklichung des Menschen [dar

und; T. T.] verfolgt das Ziel, zu befähigen, die eigene Person und die Welt in differenzierter Weise zu erleben, zu sehen und zu gestalten, den Freiheitsspielraum auszuschöpfen unter Berücksichtigung berechtigter Interessen anderer, d.h. der unerläßlichen Grundregeln des Zusammenlebens“. Selbstverwirklichung bedarf sowohl theoretischen Faktenwissens als auch Erfahrungen, die man in einem geschützten Rahmen erleben darf. Dieser ist jedoch so zu gestalten, dass er nicht einengen darf, sondern sich durch Offenheit und Toleranz auszeichnet. Gerade sexuelle Erziehung sollte in einem intimen Setting geschehen, das aber allen Interessen gegenüber unvoreingenommen gestaltet werden sollte. Menschen mit intellektueller Behinderung kommt im Zusammenhang mit sexueller Bildung eine besondere Bedeutung zu, da sie einen erschwerten Lernzugang zu ihrer eigenen Person und auch zu zwischenmenschlichen Beziehungen haben (ebd. 28).

Die Lehrinhalte sollen sich - nach Bach (ebd.) - immer an dem Entwicklungsniveau der Betroffenen orientieren und auch an ihre lebensweltlichen Interessen anknüpfen. Des Weiteren ist darauf zu achten, dass sie in einer konkreten Art dargeboten werden und „Schritt für Schritt“ begleiten. Warnend weist Bach (ebd.) darauf hin: „Menschen mit geistiger Behinderung dürfen weder zum Opfer ängstlicher Überbehütungspädagogik und verklemmter Erziehereinstellungen zur Sexualität noch zum Spielball liberalistischer Versuchspädagogik und lustvoller Erziehungsphantasien werden.“

Damit die Erzieher nicht in „Versuchung“ geführt werden, formuliert Bach einerseits 16 Aufgabengebiete, die sexuelle Erziehung beinhalten und andererseits 15 Merkmale, die die Vermittlung prägen sollen. Die einzelnen Punkte werden nun aufgelistet und anschließend kommentiert.

Die von Bach (1981, 35ff.) formulierten Bereiche sexueller Erziehung lauten wie folgt:

1. Anbahnung und Differenzierung des Selbsterlebens
2. Ermöglichung des Wir-Erlebens
3. Bejahung des eigenen Geschlechtes und So-seins

-
4. Benennung der Körperteile, -funktionen und –verrichtungen
 5. Einübung der Körperpflege und des Umgangs mit dem eigenen Körper
 6. Hilfe bzw. Beratung bezüglich genitaler Triebregulierung
 7. Erschließung des Gleich-, Ähnlich- und Andersseins von Menschen des gleichen und des anderen Geschlechts
 8. Ermöglichung, Anbahnung und Differenzierung von Kontakten, engeren Bezugsverhältnissen, Freundschaften mit behinderten und nichtbehinderten Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts
 9. Anleitung zu angemessenen Verhaltensweisen im Umgang mit anderen und insbesondere mit Befreundeten des anderen Geschlechts
 10. Vertrautmachen mit allgemeinen Regeln des Verhaltens in der Öffentlichkeit bezüglich Äußerungsformen, die dem sexuellen Bereich zugeordnet werden
 11. Einübung einer angemessenen Zurückhaltung gegenüber Fernerstehenden und Fremden
 12. Vertrautmachen mit den biologischen und psychischen menschlichen Lebensgegebenheiten von Geburt, Schwangerschaft und Zeugung/Empfängnis
 13. Einführung in Chancen und Aufgaben des langfristigen Zusammenlebens von Mann und Frau
 14. Einführung in die Hauptprobleme des Zusammenlebens von Mann und Frau
 15. Unterweisung in verlässliche Praktiken der Empfängnisverhütung
 16. Einführung in spezielle Aufgaben der Eheführung

Fasst man die Punkte zusammen, so kann man Gruppierungen erkennen. Es geht darum, eigene Körpererfahrungen zu machen, sich selber kennen zu lernen, seine Körperfunktionen zu erfahren und sich auch von seinen Mitmenschen abgrenzen zu können. Seinen eigenen Körper als eigenständig zu erleben mit selbstständigen Wünschen und Bedürfnissen anzuerkennen, dies ist eine Grundvoraussetzung, die gerade im Hinblick auf Sexualität von enormer Bedeutung ist. Sie befähigt zu Selbstbestimmung, kann jedoch auch bei Abgrenzung vor sexuellem Missbrauch präventiv wirken. Über seine Körperteile Bescheid zu wissen, sie benennen zu können, Unterschiede der Geschlechter zu erkennen, was auf dem Prinzip der

biologische Sexualaufklärung im engeren Sinne beruht, das sind Bausteine der sexuellen Erziehung nach Bach.

Neben der Vermittlung von biologischen Fakten, dem hygienischen Umgang mit den Geschlechtsorganen, sowie einem aufgeklärten Monatshygiene-Rhythmus beinhaltet Bachs sexualpädagogisches Konzept jedoch auch Beziehungsaspekte. Es ist äußerst wichtig, zu verschiedenen Personengruppen – ob gleich- oder gegengeschlechtlich, ob mit oder ohne Beeinträchtigung – Beziehungen aufzubauen, sie zu erproben und auch aufrechtzuerhalten. Dazu gehört auch, zu wissen, wie man sich in Bezug auf sexuelle Themen gegenüber Freunden oder Fremden gibt. Mit wem kann ich offen darüber reden, wen kann ich fragen, wenn ich Aufklärungsbedarf habe? Wie verhalte ich mich in der Öffentlichkeit, sodass ich keine gesellschaftlichen Probleme bekomme? Wie kann ich bei Fremden mit dem Thema der Sexualität umgehen? Das sind Fragen, um die es für Menschen mit Beeinträchtigungen im Sinne der sexuellen Erziehung nach Bach geht.

Einen weiteren Schwerpunkt legt Bach in die Vermittlung von menschlichen Lebensgegebenheiten. Damit meint er sowohl die biologischen als auch psychischen Vorgänge der Zeugung bzw. der Empfängnis sowie der Schwangerschaft und der Geburt. Der Umgang damit soll unbefangen und in den Alltag integriert sein (ebd. 44). Teil dieser sexuellen Erziehung ist auch das Hinweisen darauf, welche Chancen aber auch welche Probleme in einem Eheleben entstehen können. Eine Unterweisung in die Möglichkeiten der Empfängnisverhütung darf bei Bachs reflektierter Konzeption für sexuelle Erziehungsinhalte nicht fehlen.

Bach (ebd. 52 ff.) äußert auch ganz konkrete Vorstellungen, wie die Inhalte zu vermitteln sind. Er gestaltet sie als Leitlinien, an denen sich die Betreuer orientieren sollen:

1. Unbefangenheit statt Angst
2. Bejahen statt ablehnen
3. Gestalten statt unterdrücken

-
4. Helfen statt antreiben
 5. Aufgreifen statt aufschieben
 6. Aufmerken statt unterstellen
 7. Verstehen statt verurteilen
 8. Mitteilen statt abspeisen
 9. Antworten statt überschütten
 10. Anleiten statt belehren
 11. Zusammenhänge verdeutlichen statt isolieren
 12. Wiederholen statt abschließen
 13. Weiterfördern statt abweisen
 14. Abschirmen statt gefährden
 15. Differenzieren statt schematisieren

Bei den Prinzipien steht für Bach immer Offenheit und Aufklärung im Vordergrund. Es gilt, Ungewisses zu klären und dem mit Erkunden, Zugehen und Beobachten zu begegnen. Angst sei hier fehl am Platz, da diese zu einschränkend wirkt. Zudem sollte man dem Menschen mit Beeinträchtigung bejahend zur Seite stehen, um seine Möglichkeiten auszuloten und auch seine Wahrnehmung positiv zu begleiten. Chancen zur Selbstverwirklichung, also zur Bildung, auch im sexuellen Sinne, sollten immer aufgegriffen werden und keinesfalls unterdrückt oder auf einen unbestimmten Zeitpunkt verschoben werden.

Die betreuenden Personen dürfen aber nicht zu sexuellen Handlungen ermuntern oder diese anleiten - ein begleitender, beratender Umgang ist gefragt, der Verständnis zeigt. Keineswegs sind sexuelle Handlungen oder Haltungen, sofern sie nicht mit Gewalt in Zusammenhang stehen, zu verurteilen. Sollten Menschen mit Beeinträchtigung mit Fragen an die Betreuerschaft herantreten, so ist die Antwort in verständlicher Form und möglichst an einem konkreten Beispiel zu geben, sodass es leichter fällt, zur Lebenswelt einen Bezug herzustellen. Die Erklärung sollte nicht zu ausschweifend sein und lediglich auf das Interesse des Fragenden bezogen sein, wenn möglich kann eine praktische Heranführung oder ein Informationsspiel das richtige didaktische Mittel dafür darstellen. Sexuelle Fragen sollen auch immer mit

anderen Lebensbezügen in Verbindung gebracht werden, damit Sexualität nicht als „Fremdkörper“ empfunden wird (ebd. 61).

Sexuelle Erziehung wird als Prozess verstanden, der nicht mit einer einmaligen Erklärung als abgehakt betrachtet werden kann. Sexuelle Fragen oder Probleme tauchen immer wieder in neuen Bezügen auf, weshalb Informationen darüber auch in wiederholter Form gegeben werden sollten und auch nicht in der Quantität eingeschränkt werden dürfen. Der Wissensdurst nach sexueller Bildung sollte immer aufrechterhalten werden, sofern dieser geäußert wird. Selbstverständlich ist vor sexuellem Missbrauch zu schützen und diesem durch Selbstbewusstseinstärkung sowie durch Aufklärung vorzubeugen. Für pädagogisch Tätige gehört die Bereitschaft dazu, in einem intimen Rahmen auch auf spezielle sexualbezogene Fragen des zu Betreuenden einzugehen.

3.2 Sexualpädagogische Arbeitsmaterialien nach Hoyler-Herrmann u.A.

Ein weiteres sexualpädagogisches Konzept erarbeitete Hoyler-Herrmann 1983 gemeinsam mit anderen Autorinnen. Ihre Motivation wurde durch die mangelhafte „Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen einer allgemeinen Sexualpädagogik“ (ebd. 6) genährt, die sie nur spärlich im Behindertenbereich umgesetzt fanden. Das Konzept thematisiert folgende Schwerpunkte:

- Freundschaft – Partnerschaft – Sexualität
- Der Körper von Mann und Frau
- Innere Geschlechtsorgane und Hormone
- Entwicklung des Körpers
- Menstruation
- Selbstbefriedigung
- Geschlechtsverkehr
- Verhütungsmittel

-
- Schwangerschaft
 - Geburt.

Jedem dieser Bereiche ist ein ausführliches Kapitel gewidmet, das in drei Ebenen untergliedert ist. Die Autorinnen skizzieren ihren Aufbau der sexualpädagogischen Grundlagen wie folgt: „Im Teil A stellen wir die Überlegungen und Ergebnisse einer Teambesprechung von Mitarbeitern dar und im Teil B mögliche Vorgehensweisen für ein Gespräch mit geistigbehinderten Gesprächspartnern. Teil C berichtet von konkreten Maßnahmen, die wir im Anschluss an dieses Gespräch ergriffen haben bzw. ergreifen wollen“ (ebd. 35). Ein reger Austausch und eine Reflexion im Betreuerteam stellen hier einen basalen Aspekt dar.

Ihre Intention ist es, „einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität geistigbehinderter Menschen zu leisten“ (ebd. 6). Bei diesem Entwurf kann man nicht herauslesen, für welchen pädagogischen Bereich er speziell konzipiert wurde, da immer generell von „Einrichtungen der Behindertenhilfe“ gesprochen wird.

3.3 Sexuelle Aufklärung nach Bosch und Suykerbuyk

Bosch und Suykerbuyk (2007, 5) formulieren ebenfalls ein sexualpädagogisches Konzept, das sich an „Betreuer und Assistenten in der Behindertenhilfe, an Eltern und Verwandte von Menschen mit geistiger Behinderung und an Studierende der Heil- und Sonderpädagogik“ richtet. Ihr Zugang zu sexueller Bildung ist ein sehr individueller. „Unseres Erachtens besteht nämlich die Kunst darin, die Geschichte eines Klienten gut zu verstehen, diesen einen Menschen mit seinen vielen persönlichen Gegebenheiten zu sehen, damit angemessene, auf die Person zugeschnittene sexuelle Aufklärung möglich wird“ (ebd.).

Die Autoren (ebd.) präsentieren ein sexualpädagogisches Aufklärungs-Modell, welches die Menschen mit Beeinträchtigungen mittels eines hermeneutischen Kreises analysiert. Zu den Grundkomponenten gehören:

- **Körperliche Entwicklung:** Bezieht sich auf die biologischen Reifungsprozesse des Menschen, der von Menschen mit Beeinträchtigungen ebenso durchschritten wird wie von allen Menschen. Die sexualpädagogischen Inhalte sollen auf die Lebensphase der körperlichen Entwicklung abgestimmt sein, in der sich der Angesprochene befindet, also berücksichtigen, ob der Adressat ein Kind, Jugendlicher in der Pubertät, ein erwachsener oder bereits älterer Mensch ist. Für jedes Lebensalter sind andere Informationen von Relevanz.
- **Geistige Entwicklung:** Die Autoren konzipierten ihre sexualpädagogischen Überlegungen für Menschen mit einer leichten, einer mäßigen, einer schweren und sehr schweren geistigen Behinderung. Die verschiedenen Pläne differieren in Bezug auf die Abstraktheit und orientieren sich dabei an der Auffassungsgabe ihrer Zielgruppe.
- **Emotionale Entwicklung und Belastbarkeit:** Bildet das Zentrum des hermeneutischen Kreises, da es in engem Zusammenhang mit den beiden vorig genannten Komponenten steht. „Der (manchmal nur scheinbaren) Macht des Kognitiven, des Verstandes, steht häufig eine Ohnmacht des Sozial-Emotionalen gegenüber; häufig können Klienten nicht das leisten, was sie verstandesgemäß doch zu schaffen scheinen. *Unterstützung muss dann auch auf dem sozial-emotionalen Gebiet stattfinden* (Hervorhebung im Original)“ (ebd. 58).
- **Soziale Entwicklung:** Diese Komponente hängt wiederum sehr mit der emotionalen Entwicklung zusammen. Hier stehen Beziehungsaspekte im Vordergrund der Betrachtung, beispielsweise wie sich die sozialen Kontakte des Betroffenen gestalten und ob dieser Kontakt einen Beitrag zur sexuellen Identität stiftet.

-
- Lebensgeschichte: Hier werden soziale Daten wie Herkunftskultur und Milieu, aber auch die Erziehungsgeschichte – etwa ob bereits sexuelle Aufklärung stattgefunden hat – und besondere Lebensereignisse berücksichtigt.

Diese höchst individuell erstellte, sexuelle Bildung behandelt Themengebiete wie:

- Körperbild: Die Selbstrepräsentanz, das Bewusstsein über sich selber, der Umgang mit sexuellen Regungen, das Wissen über den Regelzyklus sowie Intimhygiene
- Normen und Werte: Es soll Verhalten vermittelt werden, das adäquat ist und den gesellschaftlichen Normen entspricht. Dazu zählt auch die „Kanalisation sexueller Gefühle und Wünsche, sowie Bedürfnisse“ (ebd. 85).
- Beziehungen: Hierbei werden Inhalte besprochen, was Beziehungen ausmacht, dass kein Partner mit seinen Wünschen zu kurz kommen darf. Es wird betont, dass ein Balancegefühl, ein Miteinander, ein Zusammenspiel der Partner aufgebaut werden soll, dass auch beim Geschlechtsverkehr Gültigkeit besitzt.
- Selbstbehauptung: Hierbei geht es vor Allem darum, Fertigkeiten zu vermitteln, die sexuellen Missbrauch vorbeugen mögen. Selbstbehauptung ist ein Resultat der vorhergehenden Gebiete, denn wer ein starkes Selbstbild von sich hat, tritt selbstbestimmter auf, wer Normen und Werte der Gesellschaft kennt und weiß wie man Beziehungen gestaltet, der kann sich besser von anderen abgrenzen und auch (s)ein Nein behaupten.

Um dieses individuelle Verfahren dem Leser näher zu bringen, werden zahlreiche und sehr detaillierte Fallbeispiele gebracht. Es wird dabei auf eine ganz einfache und offene Sprache Wert gelegt, sodass man die „fiktiven Vorbilder“ leichter auf andere Menschen mit Behinderung übertragen kann (ebd. 59).

Das sexualpädagogische Konzept von Bosch und Suykerbuyk ist für jene Rahmenbedingungen ausgelegt, die man in sogenannten Wohngemeinschaften vorfindet. Obwohl ihre Ausführungen auf diese pädagogische Institution ausgerichtet sind, streben die Autoren eine Zusammenarbeit mit der Tagesstruktureinrichtung an, denn „wer die Schwelle einer Tagesstätte (oder Werkstatt für behinderte Menschen) überschreitet, hört nicht auf, ein sexuelles Wesen zu sein“ (ebd. 147). Die Autoren berufen sich hierbei auf Fallbeispiele aus dem Arbeitsbereich, die der Sexualität der Menschen mit Beeinträchtigungen keinerlei Stellenwert einräumen würden. „Dies hier ist eine Tagesstätte, hier wird gearbeitet, wir bereiten Menschen hier für einen vollwertigen Arbeitsplatz in der Werkstatt oder auf dem freien Arbeitsmarkt vor. (...) Das Thema Sexualität spielt hier natürlich keine Rolle“ (ebd. 146).

Im Gegensatz zu anderen sexualpädagogischen Konzepten, wird hier auf ein Individuum eingegangen und dessen Lebenskontext in vielerlei Konstellationen als auch Aspekten berücksichtigt. Dass eine Zusammenarbeit mit der Tagesstruktur angestrebt wird, deutet auf eine ganzheitliche Sichtweise hin, da man seine Sexualität nicht so einfach lokal abgrenzen kann.

3.4 Kompetente, integrierende Sexualpädagogik nach Ortland

Ortland (2008) konzipiert ein sexualpädagogisches Curriculum für Schulen, das besonders auf Menschen mit Behinderungen eingeht. Die Vermittlung von Grundwissen über sexuelle Themen mit behinderungsspezifischen Elementen sei noch ziemlich unerforscht und es herrsche großer Aufholbedarf in Schulen. Der Begriff der Behinderung stellt für die Autorin eine relationale Zuschreibung dar. „Kinder und Jugendliche mit Behinderung *können* potentiellen

Entwicklungserschwerenissen vielfältigster Art ausgesetzt sein und diese *können* sich auf ihre sexuelle Entwicklung sowie ihr Erleben von subjektiv befriedigender Sexualität auch als Erwachsene auswirken [Hervorhebungen im Original]“ (ebd. 9). Die Autorin legt ihrem Konzept ein Verständnis von Behinderung zu Grunde, das Behinderung nur als eine Wesensausprägung versteht. Weiß man damit konkret und reflektiert damit umzugehen, und nimmt dies auch die Umwelt so wahr, so muss die Behinderung nicht als „Einschränkung“ erlebt werden. Diese Relationalität definiert Ortland (ebd.) wie folgt: „Müssten viele Menschen mit Behinderung nicht mit der Negierung ihrer Sexualität, der Tabuisierung sexueller Themen, mangelnder Sexualerziehung, segregierenden gesellschaftlichen Tendenzen sowie Stigmatisierungen im alltäglichen Lebenskontext und noch vielen weiteren Erschwernissen leben, so bräuchten wir keine behinderungsspezifische Sexualpädagogik. Es liegt also an allen Beteiligten, diese hemmenden Entwicklungsbedingungen zu verändern.“ Ein reflektierter Umgang mit eventuell hindernden Aspekten basiert auf einer spezifischen Bildung, die die Behinderung in ein Gesamtkonzept integriert. Ihr Konzept, dem diese Prinzipien innewohnen, wird „Kompetente, integrierende Sexualpädagogik (KiS)“ genannt. Der kompetente Umgang mit der Behinderung in Bezug auf die eigene Sexualität und der Aspekt einer gesamtheitlichen Sexualpädagogik, die besondere Rücksicht auf potentielle Problembereiche richtet, die durch die Behinderung entstehen, bilden hier die Grundelemente.

Das Curriculum, welches Ortland zur Durchführung dieses Ansatzes entwickelt hat, richtet sich an die Lehrerschaft von Sonderschulen als auch an die Erziehungsberechtigten der betroffenen Menschen mit Körperbehinderung und/oder geistiger Behinderung. Es geht davon aus, dass die sexuelle Erziehung, die Menschen mit Behinderungen erhalten, unzureichend gestaltet ist und viel zu spät angesetzt wird. Menschen mit geistiger Behinderung wird auch in heutiger Zeit kaum sexuelle Bildung zuteil, da noch immer große Unsicherheit in Bezug auf die Relevanz wie auch den Umgang mit sexuellen Themen herrscht (ebd. 93). Ortland fordert daher: „Die Kinder und Jugendlichen benötigen ein sexualerzieherisches Angebot, das die möglichen Besonderheiten ihrer Lebenssituation im Sinne eines erweiterten

inhaltlichen Angebotes und entsprechender didaktisch-methodischer Konsequenzen aufgreift“ (ebd. 93).

Die Inhalte, die dieses Curriculum umfasst, sind spiralförmig aufgebaut, das bedeutet, dass Themen immer wieder (in den unterschiedlichen Schulstufen) aufgegriffen werden und denen andere inhaltliche Aspekte hinzugefügt werden. Sie nehmen an Komplexität zu und sind auf das Alter und die damit einhergehenden Interessen abgestimmt.

Im Folgenden werden die sexuellen Themen aufgelistet, die das Konzept umfasst und die behinderungsspezifischen Merkmale herausgestrichen (ebd.98ff):

- Körper und Sexualität: Hier steht vor allem der Umgang mit der Andersartigkeit des Körpers bei einer Behinderung im Vordergrund. Wie wirkt sich mein differentes Aussehen auf den Kontakt zu anderen aus? Wie kann ich mich trotz Behinderung wertschätzen? Ein Aspekt der bei pflegebedürftigen SchülerInnen auch Bedeutung zukommt, besteht in der Entwicklung des Schamgefühls.
- Beziehungen und Sexualität: Menschen mit Behinderungen haben oft keinen kontrollierten Umgang mit Mimik oder Gestik, was oft zu Irritationen oder Missverständnissen in ihrer sozialen Umwelt führt.
- Geschlechterrollen: Kinder und Jugendliche suchen sich oft Vorbilder, um ihre eigene Geschlechterrolle auszuformen und finden in Prominenten oft ein Idol. Menschen mit Behinderungen sollte man auch Rollenvorbilder (z. B. Paralympics-TeilnehmerInnen) präsentieren, die ebenfalls eine Behinderung haben.
- Familie und andere Formen des Zusammenlebens: Hier sollte vor allem bei Menschen mit Behinderungen auf eine Lebenssituation in einem Heim oder einer Wohngemeinschaft eingegangen werden, da sie oft das reale Umfeld nach der Familie darstellt.

-
- Sexuelle Gewalt und sexueller Missbrauch: Da Menschen mit Behinderung oft von körperlicher Pflege abhängig sind, gilt es in diesem Punkt zwischen adäquater Pflege und potentiell sexuellen Missbrauch zu unterscheiden und ganz klare Grenzen zu ziehen.
 - Empfängnisverhütung: Fragen, die sich zu diesem Punkt stellen werden, betreffen sicher die Praktikabilität, ob sie von der Betroffenen selbst verwaltet werden kann, oder ob hier Unterstützungsbedarf besteht. Auch darf hier eine gezielte Klärung der eigenen Wünsche nicht fehlen, jedoch muss auf die Folgewirkungen hingewiesen und darüber aufgeklärt werden.
 - Schwangerschaftskonflikte/ Kinderlosigkeit: Menschen mit Behinderungen sind sehr oft durch die gesellschaftlichen Vorurteile stigmatisiert, was sich auch auf ihre eigenen Vorstellungen auswirkt, weshalb hier auch über das grundsätzliche Recht nach Kindern, auch in Verbindung mit weiteren Pflichten und mit Pflegeunterstützungen aufgeklärt werden soll.
 - Sexuelle Orientierung und Identität: Bei diesem Aspekt sollen Vorurteile und Ängste abgebaut werden, die mit „anderen sexuellen Lebensweisen“ in Verbindung gebracht werden. Für Menschen mit Behinderungen würde das oft eine „doppelte Diskriminierung“ bedeuten (ebd. 101).

Obwohl dieses Konzept der sexuellen Bildung auf die Sexualerziehung innerhalb einer Schule ausgelegt ist, plädiert die Autorin, sexuelle Themen nicht nur auf Unterrichtsinhalte zu reduzieren, vielmehr sollten sexuelle Themen auch im Elternhaus und in Beratungsstellen ihren Platz haben (ebd. 93). Da sexuelle Bildung nie abgeschlossen werden kann und sexuelle Themen uns ein Leben lang begleiten, kann dieses sexualpädagogische Konzept auch auf die Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderung ausgeweitet werden. Die Spiralform, die das schulische Curriculum kennzeichnet, lässt sich so auf alle Lebensalter ausweiten.

3.5 Sexualpädagogische Materialien – Lebenshilfe

Die Bundesvereinigung der Lebenshilfe gab im Jahr 2009 ein sehr praxisnahes sexualpädagogisches Aufklärungskonzept heraus. Sie forciert eine reflektierte Auseinandersetzung mit sexuellen Themen für MitarbeiterInnen des Behindertenwesens, denn: „Das Problem ‘Sex` ist im allgemeinen kein Problem für die Behinderten, sondern für die Betreuer“ (ebd. 17). Nur mit einer gefestigten Einstellung über die eigene Sexualität könne man auch den zu betreuenden MitarbeiterInnen sexuelle Inhalte näher bringen. Hier offenbart sich ein weiterer Problembereich: Es existiert ein Mangel an adäquaten Materialien zur sexuellen Bildung im Erwachsenenbereich für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. „Alle Erfahrungen zeigen, daß Materialien für die sexualpädagogische Arbeit mit geistig behinderten Erwachsenen fehlen. Es gibt fast nur Kinderbücher, die dem Status des Erwachsenenseins dieser Personengruppe nicht gerecht werden, oder – das andere Extrem – Bücher für Erwachsene, die auf einem intellektuell sehr hohen Niveau gehalten sind. Diese Materialien können in ihrer bestehenden Form nicht in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit mit behinderten Erwachsenen eingesetzt werden“ (ebd. 31).

Die von der Lebenshilfe erarbeitete Materialiensammlung soll dieser Kritik entgegengestellt werden. Sehr viele durch Strichzeichnungen dargestellte sexuelle Themen - man findet beispielsweise porträtierte nackte Körper von Frauen und Männern, die man durch Ausschneiden von aufgezeichneter Kleidung stereotypisch ankleiden kann (ebd. 36ff) sollen auf einfache Weise einen Zugang zur eigenen Sexualität eröffnen. Auch stößt man auf Zeichnungen der Geschlechtsorgane, wo die Details bezeichnet werden. Ebenfalls so bildlich aufbereitet existieren Arbeitsblätter, die zum Nachdenken über die eigene Persönlichkeit und auch den Traumpartner anregen mögen. Sie sind sprachlich sehr einfach gestaltet und jeweils durch Piktogramme unterstützt. Neben diesen optischen Materialien werden auch für die Betreuer zahlreiche Tipps zu Körperübungen und Spielen didaktisch aufbereitet. Die sexuellen Themen, die besagte Materialien optisch wie auch spielerisch aufbereiten, umfassen: körperliche Entwicklung, Körperpflege, Freundschaft – Liebe –

Partnerschaft, Sex – Erotik – Lust und Leidenschaft, Kinderwunsch, Verhütung, der Besuch beim Gynäkologen, sexuell übertragbare Krankheiten, sexueller Missbrauch und sexuelle Selbstbestimmung (ebd. 5).

Das didaktische Mittel ist nicht auf eine intellektuelle Ebene oder auf Verbalität ausgerichtet, da Sexualität „immer etwas mit dem Körper und mit Gefühlen zu tun“ (ebd. 25) hat. Durch das Sich-Hineinversetzen in konkrete Rollenübungen, durch das Erfahren mittels Körperübungen und/oder mittels spielerisch gestalteten Arbeitsblättern soll in einer Intimsphäre an sexuelle Themen herangeführt werden, die den gesamten Körper ansprechen. Zudem soll die Atmosphäre, in der sexuelle Bildung nahe gebracht wird, so gestaltet sein, „daß sie von den Teilnehmer/-innen nicht als bedrohlich erlebt wird. Die Erwachsenenbildner/-innen haben die gegenseitige Wahrung der Intimsphäre abzusichern, persönliche Betroffenheit und Grenzen müssen respektiert werden. Und sie müssen bereit sein, gegebenenfalls auch selbst die Fragen zu beantworten, die sie stellen“ (ebd. 25). Die Lebenshilfe hat hier eine klare Leitlinie vorgegeben, wie sie sich die didaktisch – methodische Vermittlung von sexuellen Themen in der Erwachsenenarbeit mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vorstellt und auch welches Setting gewünscht wird.

4. Heranführung an das Forschungsvorhaben

Den einleitenden Kapiteln, die als Heranführung an die Grundlagen dieser Arbeit fungieren, folgen nun Erklärungen, wie fundamentale Begriffe in der Studie verstanden werden sollen. Hier werden zentrale Definitionen zu Behinderung und intellektueller Beeinträchtigung diskutiert, die Institution vorgestellt, auf die sich die Forschung bezieht und auch die Aspekte der Präsenz, des Umgangs sowie der Relevanz von sexuellen Themen vorgestellt. Eine Erläuterung, weshalb sich Sexualandragogik für die Zielgruppe der Arbeit wichtig und förderlich auswirkt, findet ebenfalls hier Erwähnung.

4.1 Behinderung

Der Begriff der Behinderung ist sehr weitreichend und nicht eindeutig definiert, da er in zahlreichen Gegebenheiten vorkommen und sich auf mehrere Ebenen beziehen kann (Speck 2008, 241). Behinderung – behindern – behindert muss nicht immer auf Menschen bezogen sein. So kann es beispielsweise auf einer Straße zu einer Behinderung in Folge eines Unfalls kommen, ein Gebrechen kann bei einer Maschine den Produktionsvorgang behindern oder auch eine Zufahrt behindert sein. Speck (ebd.) führt die Bedeutungen und Synonyme für Behinderung unter Bezug auf den „Großen Duden, Sinn- und sachverwandte Wörter und Wendungen“ wie folgt an: „*Hindernis, Erschwernis, Erschwerung, Fessel, Hemmschuh, Hemmung, Barriere, handicap*, im engeren Sinne des Produktionsablaufs mit *Engpass, Blockierung, Hürde, Sperre, Unberechenbarkeit, Verhinderung und Einschränkung*. [Hervorhebung im Original, T.T.]“ Es fällt auf, dass dem Begriff der Behinderung in diesen Zusammenhängen immer eine negative Konnotation zugeschrieben wird. Auch kommt es im Volksmund immer wieder zu Beleidigungen in Verbindung mit dem Terminus der Behinderung.

Dederich (2009, 15) weist auf eine weitere Problematik hin: „Eine allgemein anerkannte Definition von Behinderung liegt bis zum heutigen Tage nicht vor, obwohl

der Begriff seit einigen Jahrzehnten im allgemeinen Sprachgebrauch gängig und wissenschaftlich etabliert ist.“ Das Phänomen Behinderung ist in vielen wissenschaftlichen Fachdisziplinen präsent und erfährt jeweils eine andere Zuschreibung, welche als Grundlage für bedeutungstragende Theorien herangezogen wird. Mediziner haben einen anderen Zugang zu Behinderung als beispielsweise Soziologen (ebd.)

In der Medizin erlebte der Begriff der Behinderung anfangs eine defizitäre und funktionsorientierte Bedeutung. In der ICD (International Classification of Diseases and Related Health Problems) fand alles einen Platz, „was Mediziner/innen in ihrer diagnostischen Praxis feststellen können“ (Biewer 2009, 35). Diese Version orientierte sich lediglich am Begriff der Krankheit. 1980 wurde von der WHO als Komplementär die ICIDH Klassifikation (International Classification of Impairment, Disability and Handicap) eingeführt. In den ersten Versionen waren die Grundkategorien mit „impairment“ „disability“ und „handicap“ bezeichnet und prolongierten das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung (Biewer, 2009, 61). Dies änderte sich erst grundlegend mit der Überarbeitung der ICIDH. Es wurde nicht nur der Name des medizinischen Klassifikationssystems geändert von ICIDH auf ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), sondern auch die Grundbegriffe wurden durch „impairment, activity und participation“ ersetzt. „Ein wesentlicher Grund für diese Veränderung liegt in der stärkeren Beachtung sozialer und gesellschaftlicher Aspekte von Behinderung. Während die früheren Klassifikationen vom individuellen Defekt bzw. der individuellen Schädigung ausgegangen waren, rückt die neue Klassifikation unterschiedliche Rahmenbedingungen und Kontexte stärker in das Blickfeld und betrachtet das Individuum nur noch als Mitgestalter seiner Situation (Dederich, 2009, 16). Oder wie Biewer (2009, 61), der den Unterschied auf medizinischer Ebene formuliert: „Während die ICD die Klassifizierung von Krankheiten zum Ziel hatte, ging es bei der ICIDH um die Beschreibung von Behinderung als Krankheitsfolgephänomen“.

Auch die heilpädagogische Diagnostik bediente sich oft der medizinischen Terminologie und lehnte oft ihre Handlungen an den medizinischen Kategorien an.

Behinderung ist – laut Vernooij (2007, 8) - kein originärer Begriff der Heilpädagogik und fand erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts seinen Einzug in die Disziplin. Auch Biewer (2009, 39) pflichtet diesem Faktum bei und merkt an, dass der Begriff „seine Wurzeln im Sozialrecht [hätte, T.T.] und spielte bis in die 1960er Jahre kaum eine Rolle in pädagogischen Kontexten“. Eine in heilpädagogischen Fachwerken häufig zitierte Definition von Behinderung stammt aus dem Jahre 1974 und wurde vom Deutschen Bildungsrat (DBR) ausgearbeitet: „Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten soweit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 32 zitiert nach Biewer, 2009, 39).

Aktuellere Fachdiskussionen tendieren dazu, den Begriff der Behinderung aus mehreren Gründen zu meiden. Felkendorff (2003, 25f. zitiert nach Dederich, 2009, 18f.) arbeitete folgende Argumente dagegen aus:

- Argument der Stigmatisierung: Alleine die Zuordnung und die Benennung zur Gruppe der Behinderten führt zu einer stereotypen Zuschreibung des Individuums in die heterogene Personengruppe.
- Argument des Essenzialismus: Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Behinderung würden bei diesem Zugang ignoriert und Behinderung somit als biologisches Wesensmerkmal reduziert werden.
- Argument der Defizitarität: Dieses Argument manifestiert sich in der historischen Zugangsweise, dass Menschen mit Behinderungen Träger „individueller Mängel und Defizite [sind, T.T.] und macht die Menschen, die diese Negativmerkmale aufweisen zu menschlichen `Minus-Varianten`“ (Dederich, 2009, 19).

-
- Argument der Arbitrarität: Der Begriff der Behinderung sei willkürlich gewählt und vom jeweiligen Kontext abhängig.
 - Argument der fehlenden Trennschärfe: Der Begriff der Behinderung würde zahlreiche heterogene Symptomatiken subsummieren, was zu einer Unspezifität führen würde. Andererseits werden der Kategorie Behinderung so klare Grenzen gesetzt, dass sowohl Mischformen als auch Übergänge nicht berücksichtigt werden würden.
 - Argument der Individualisierung: Auch bei diesem Kritikpunkt werden im Behinderungsbegriff die sozialen und interpersonellen Aspekte negiert, und als ein individuelles Problem dargestellt. Die „sozialen Reaktionen auf Andersartigkeit, nicht gelingendem Umgang mit Verschiedenheit, dysfunktionalen Passungsverhältnissen zwischen Individuum und Umwelt“ werden außer Acht gelassen.
 - Argument der Segregation: Die Zuschreibung des Behinderungsmerkmals führt zu einer gesellschaftlichen wie auch institutionellen Ausgrenzung der Menschen.
 - Argument des Missbrauchs für politische Zwecke: Professionen, die der Beschäftigung mit Behinderung einen großen Stellenwert beimessen, beanspruchen die Gültigkeit und die Auslegung nach ihren Interessen.
 - Argument des Determinismus: Der Begriff der Behinderung wird mit sehr vielen Zuschreibungen assoziiert, mit denen sich auch viele Betroffene identifizieren (selbst erfüllende Prophezeiung).
 - Argument der fehlenden pädagogischen Aussagekraft: Der Behinderungsbegriff enthält keinen (sonder-heil-) pädagogischen Aufforderungs- oder Handlungscharakter und hebt lediglich Beschränkungen hervor.

Diesen Kritikpunkten wurde mit verschiedenen Theorien und Zugangsweisen von Behinderung begegnet. Manche Wissenschaftler plädieren für eine Neudefinierung oder für den vollkommenen Verzicht des stigmatisierenden Begriffes. Ich schließe mich in meinen Ausführungen der scientific community an, die Behinderung als ein multidimensionales Phänomen auffasst, das die Relativität der Zuschreibung in den Vordergrund stellt.

4.2 Geistige Behinderung

Da sich meine Studie mit dem sexuellen Umgang in Tagesstruktureinrichtungen für Menschen mit intellektueller Behinderung beschäftigt, will ich kurz darauf eingehen, was man unter dieser Art der Behinderung versteht und welche Implikationen das Verständnis davon auf das Leben der Betroffenen hat. Hier verweise ich auch darauf, dass ich in den historischen Erläuterungen den Begriff der „geistigen Behinderung“ beibehalten habe und dieser nicht abwertend zu verstehen ist. In meinen persönlichen Ausführungen werde ich jedoch den Begriff „Menschen mit intellektueller Behinderung“ wählen, da dies auch ein Anliegen der Betroffenen darstellt.

„Intellektuelle Behinderung“, ist für Weber (1997, 17) „ein Konzept, welches sich auf die systematische Beobachtung von menschlichem Verhalten bezieht, dies vor allem während der Periode der Entwicklung. Dabei kommt dem Versagen in der Entwicklung bzw. dem Versagen in der Aneignung von Wissensstrukturen, kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten und Problemlösungsverhalten eine besondere Bedeutung zu.“

Dieses Zitat streicht hervor, dass die intellektuelle Behinderung eine Zuschreibung darstellt, die sich rein auf die intellektuellen Fähigkeiten eines Menschen bezieht. Folgt man weiter, so kommt man zu dem Schluss, dass diese Behinderungszuschreibung keinen „Charakterzug“ eines Menschen darstellt. Weiters

kann man festhalten, dass die Definition weder medizinischen noch klinisch-psychologischen Ursprungs ist (vgl. ebd.).

Weber (1997) präferiert in seinem Werk die Formulierung der intellektuellen Behinderung, da sie enger als der Begriff der „geistigen Behinderung“ gefasst ist und den Personenkreis besser beschreiben würde. „Durch den Austausch des Wortes *geistige* gegen *intellektuelle* wird verschärft auf das persistierende Merkmal bei diesem Erscheinungsbild hingewiesen, nämlich auf die Beeinträchtigung intellektuell-kognitiver Funktionen“ (ebd., 14; Hervorhebungen im Original).

Nach Weber (ebd., 15) sind Menschen mit intellektueller Behinderung unter normalisierten Gegebenheiten dazu im Stande, größere Kompetenzen in sozialen Aspekten, wie beispielsweise in der Zwischenmenschlichkeit auszuformen oder sich berufliche Fertigkeiten anzueignen und persönliche Interessen zu äußern. Aus diesen Überlegungen heraus, erscheint ihm der Begriff der geistigen Behinderung zu weit gefasst und in der heutigen Zeit obsolet zu sein.

Nach Biewers (2009, 51) Verständnis ersetzt die Definition „intellektuelle Behinderung“ den der „geistigen Behinderung“, da dieser in der jüngeren Vergangenheit auf Grund seiner stigmatisierenden Wirkung weitest möglich gemieden und durch andere Definitionen ersetzt wird. Um den Personenkreis mit intellektueller Behinderung zu beschreiben, greift er trotzdem auf den älteren Begriff der geistigen Behinderung zurück und zitiert dazu Bach (1977):

„Als geistig behindert gelten Personen, deren Lernverhalten wesentlich hinter der auf das Lebensalter bezogenen Erwartung zurückbleibt und durch ein dauerndes Vorherrschen des anschauend-vollziehenden Aufnehmens, Verarbeitens und Speicherns von Lerninhalten und eine Konzentration des Lernfeldes auf direkte Bedürfnisbefriedigung gekennzeichnet ist, was sich in der Regel bei einem Intelligenzquotienten von unter 55/60 findet. Geistigbehinderte sind zugleich im sprachlichen, emotionalen und motorischen Bereich beeinträchtigt und bedürfen

dauernd umfänglicher pädagogischer Maßnahmen“ (Biewer 2009, 51 zit. n. Bach 1977, 92).

Analysiert man die Definition Bachs aus dem Jahre 1977, so stechen drei Merkmale besonders deutlich heraus. Die geistige Behinderung ist

- dauerhaft,
- umfänglich und
- der IQ liegt unter 55/60.

Die von Bach 1977 getroffene Charakteristik mittels des Intelligenzquotienten scheint antiquiert zu sein und lässt einen amerikanischen Einfluss nicht verleugnen. Der Begriff „Intellektuelle Behinderung“ als Weiterführung der „geistigen Behinderung“ darf jedoch nicht mit der im Amerikanischen gebräuchlichen Wendung „intellectual disability“ verglichen werden. Der englische Fachterminus bezieht sich auf einen durchaus weiteren Personenkreis, als sein deutsches Pendant. Die Zuschreibung einer „intellectual disability“ würde im deutschsprachigen Raum nämlich auch jene Menschen treffen, die unter die Klassifikation „Lernbehinderung“ fallen (vgl. ebd.).

4.3 Tagesstruktureinrichtungen

In diesem Unterkapitel will ich die pädagogische Institution eingehender vorstellen, auf die sich meine Studie beziehen wird. Tagesstruktureinrichtungen gliedern den Tag in eine Arbeits- und eine Freizeitphase. Sie geben so einen gewissen Rhythmus vor, der die Menschen mit Behinderung bei der Strukturierung ihres Alltages unterstützt.

Werkstätten, wie sich früher auch Tagesstrukturstätten nannten, verstehen sich als Ort der Arbeit und beschäftigen Menschen mit Behinderungen, die am sogenannten allgemeinen Arbeitsmarkt keine entsprechende Anstellung finden. Arbeit stellt im Leben eines erwachsenen Menschen eine Aufgabe dar, durch die man sich definiert und die viel Zeit in Anspruch nimmt. Sie hat einen gesellschaftlichen Wert (Biewer,

2009, 215) und ist auch persönlichkeitsstiftend, da man durch seine Tätigkeit auch sein Selbstbewusstsein stärken kann. Man nimmt Herausforderungen an und versucht, diese bestmöglich zu meistern. Speck (2009,492) definiert Arbeit wie folgt: „Arbeit ist eine fundamentale Äußerungsform menschlichen Lebens, ein Grundbedürfnis des Menschen, aber – normativ-anthropologisch – auch ein Antrag an den Menschen, die Natur, ihre Kräfte und Stoffe in den Dienst der eigenen und gemeinsamen Lebensbewältigung zu nehmen“. Arbeit ist nicht rein auf wirtschaftliche Prinzipien wie Gewinn und Leistungssteigerung ausgerichtet, sondern hat auch einen Stellenwert für die Person per se. Speck (ebd.) folgert weiter: „Arbeit muss zum `Wohl`, zum `Heil` des Menschen beitragen können. Arbeit muss gestaltete Humanität sein. Daraus ergibt sich für uns die Aufgabe, uns um menschengerechte Einrichtungen und um menschenwürdige Verhältnisse im Bereich der Arbeit zu bemühen.“

Nach Wolfenbergers Normalisierungsprinzip (Biewer, 2009, 215) stellt die Eingliederung in das Arbeitsleben einen wichtigen Aspekt dar. Tagesstruktureinrichtungen orientieren sich an den Bedürfnissen ihrer „betreuten Mitarbeiter“ und sind nicht nur auf Produktivität ausgerichtet. Fornefeld (2004, 124) schreibt der Werkstätte für Menschen mit Behinderung eine Brückenfunktion zu - nämlich: „ die Verbindung von ökonomischen Anforderungen und heilpädagogischen wie rehabilitativen Aufgaben“. An anderer Stelle formuliert Fornefeld (ebd. 127) diese Verbindung folgendermaßen aus: „Die Werkstätte für Behinderte versteht sich als Lernort, ein Ort der Bildung, der zu Entfaltung der Persönlichkeit von Menschen mit Behinderung dient, zugleich ist sie aber auch ein Ort von Leistung und Produktivität; ein Betrieb, in dem u.a. industrielle Fertigungsweisen zum Einsatz kommen.“

Generell, so Fornefeld (ebd.) kann man die Aufgabenbereiche einer Tagesstrukturstätte folgendermaßen umreißen:

- „Realisation des gesellschaftlichen Auftrags der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung,
- Dienstleistungsbetrieb und Lernort für Menschen mit Behinderung,

-
- Fertigungsbetrieb für Kunden mit allen Anforderungen, die diese an einen Wirtschaftsbetrieb stellen.“

Zusammenfassend möchte ich mich den Worten Specks (1999, 345 zit n. Fornefeld 2004, 132) anschließen: „Die in einer Werkstatt Tätigen sind nicht `Arbeitskräfte` schlechthin, sondern Menschen, Personen. Die Werkstatt muss ein Ort sein, an dem der Mensch mit einer geistigen Behinderung sich in seinem Personenwert bestätigt findet, indem er erlebt, dass seine Bedürfnisse Beachtung finden, dass auch seinen Urteilen und Entscheidungen Rechnung getragen wird, dass er nicht als lediglich abhängiges Rollenobjekt behandelt wird, dass ihm vielmehr auch Autonomie zugesprochen wird.“

Nachdem die theoretischen Grundlagen dargelegt wurden, stelle ich im folgenden Kapitel die Methode vor, nach der ich meine Studie gestaltet habe.

5. Empirische Sozialforschung

5.1 Qualitative Sozialforschung

Der empirische Teil meines Forschungsvorhabens orientiert sich an der qualitativen Sozialforschung. Diese stellt nach Flick, Kardorff und Steinke (2008, 14) den Anspruch, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen (...)“. Lamnek (2005, 23) folgert weiter: „Ein zentrales Anliegen der qualitativen Sozialforschung betrifft den Prozess von Reproduktion, Modifikation und Deutung von Handlungsmustern. Die sozialen Akteure konstituieren durch diese Muster die Wirklichkeit und sie sollen daher dokumentiert, analytisch rekonstruiert und durch das verstehende Nachvollziehen erklärt werden“.

In meiner Arbeit soll ein Stück der Lebensrealität von Menschen mit Behinderungen erforscht werden – nämlich, ob und in welcher Form in Tagesstrukturstätten sexuelle Themen präsent sind, wie damit umgegangen wird und welcher Stellenwert ihnen zugeschrieben wird. Sexualität ist ein Thema, das in der Öffentlichkeit in unterschiedlichen Arten omnipräsent ist und sich auf die Individuen auswirkt. Mein Forschungsinteresse liegt in der Auseinandersetzung dieses Themas im Rahmen der Einrichtung von Tagesstrukturzentren. Dabei treffen die Meinungen der Menschen mit Behinderungen auf Aufklärungsmodelle der Betreuer. Durch die Interaktionen, die auf Grund von Kommunikation entstehen, werden auch Prozesse in Gang gesetzt, die zur sexuellen Selbstbestimmung führen sollen.

Ein weiteres Merkmal, das mir für meine Forschungszwecke wichtig erscheint und auf das ich bei der qualitativen Sozialforschung gestoßen bin, bezeichnet Lamnek (ebd.) wie folgt: „Qualitative Sozialforschung betrachtet die Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität. Sie sind keine statischen Repräsentanten eines unveränderlichen Wirkungszusammenhanges“.

Die Prozesshaftigkeit, die in obigem Zitat angesprochen wird, bezieht sich sowohl auf den Forschungsgegenstand als auch auf den Akt des Forschens per se. In der qualitativen Forschung wird der Forscher als Individuum mit einem gewissen Vorwissen anerkannt, welches es offenzulegen gilt. Qualitative Forschung geschieht in einem „natürlichen Umfeld“ und orientiert sich an einem Forschungsmilieu, das den normalen Bedingungen entspricht. Es wird nichts zu Gunsten von Einheitlichkeit verändert, so wie es unter Laborbedingungen oder genormten Richtlinien bei der quantitativen Forschung geschieht. Lamnek (2008, 24) fasst die Leitlinien der qualitativen Forschung in Bezug auf die Reflexibilität folgendermaßen zusammen: „Eine Reflexibilität der Methode setzt eine reflektierte Einstellung des Forschers wie auch die Anpassungsfähigkeit seines Untersuchungsinstrumentariums voraus. Für das qualitative Paradigma ist die Beziehung zwischen dem Erforschten und dem Forscher kommunikativ und reflexiv“.

Da die Besonderheiten des Forschungsfeldes im Vordergrund stehen und sie keinen Richtlinien folgen müssen, ist es notwendig, den qualitativen Forschungsverlauf so weit wie möglich darzulegen. „Das Explikationsprinzip ist kein Garant für die Gültigkeit von Interpretationen. Es sichert lediglich die Nachvollziehbarkeit der Interpretationen und damit die Intersubjektivität des Forschungsergebnisses“ (ebd).

Auch Flick (2008, 257) betont einen prozessualen Aspekt der qualitativen Forschung und streicht heraus, dass das Forschungsdesign genauestens dokumentiert werden muss. „Der qualitative Forschungsprozess lässt sich als eine Abfolge von Entscheidungen beschreiben. Dabei kann der Forscher bei der Realisierung seines Projekts in verschiedenen Stationen des Prozesses – von der Fragestellung über die Erhebung und Auswertung bis hin zur Darstellung der Ergebnisse – aus verschiedenen Alternativen auswählen“.

Steinke (2008, 324f.) fordert für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit qualitativer Studien die genaue Dokumentation des Forschungsprozesses die folgende Punkte umfasst:

-
- Dokumentation des Vorverständnisses – Mein Vorverständnis werde ich mit der Offenlegung der Literaturschau und der Heranführung an meine forschungsleitende Frage darlegen. Ich werde die heilpädagogischen Literaturquellen zusammenfassend präsentieren und daraus resultierend eine Forschungslücke aufzeigen, die ich mit meiner empirischen Studie zu schließen versuche.
 - Dokumentation der Erhebungsmethode und des Erhebungskontextes – Angaben zur Theorie des Interviewtyps, des problemzentrierten Interviews nach Witzel und zur konkreten Gestaltung meines Leitfadens werde ich eigene Unterkapitel widmen.
 - Dokumentation der Transkriptionsregeln – Auch diesem Aspekt ordne ich ein eigenen Absatz zu, in dem ich genau festhalte, nach welchen Kriterien ich die aufgenommenen Interviews zu Wort bringe.
 - Dokumentation der Daten – Diesem Punkt kommt eine große Bedeutung zu. Ich werde alle geführten Interviews transkribieren sowie anonymisieren und im Anhang dieser Arbeit veröffentlichen. Am Offenlegen dieses empirischen Materials kann nachvollzogen werden, ob der Interviewtyp, mit dem ich zu diesen Aussagen gekommen bin, adäquat gewählt wurde.
 - Dokumentation der Auswertungsmethode - Auch diese werde ich nachvollziehbar gestalten. Dabei hilft mir die Dokumentation meiner Datenbearbeitung durch die Computersoftware Atlas.ti, dessen Vor – und Grundzüge ich in einem Unterkapitel behandeln werde.
 - Dokumentation von Entscheidungen und Problemen – Diese Aspekte werde ich an verschiedenen relevanten Stellen meiner Arbeit thematisieren, um so die Transparenz zu gewährleisten.

-
- Dokumentation der Kriterien, denen die Arbeit genügen soll – Natürlich werde ich auch die Anforderungen, die an die Diplomarbeit gestellt werden, erfüllen und offen gebliebene Fragen sowie mögliche Anregungen für die weitere wissenschaftliche oder praktische Verwendung thematisieren.

Weiters empfiehlt Steinke (2008, 326) die Interpretation in Gruppen, die „durch eine diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretation“ gegeben ist. Als drittes Standbein legt Steinke (ebd.) die Anlehnung an ein kodifiziertes Verfahren nahe, da dem Leser so die Kontrolle und das Hineinversetzen in die Studie erleichtert werden. Als solch ein kodifiziertes Verfahren ist auch die Grounded Theory zu werten, die einen besonderen Stellenwert in der qualitativen Sozialforschung einnimmt.

Strauss und Glaser sehen in der qualitativen Sozialforschung keineswegs eine Vorstufe der quantitativen Forschung. Im Gegenteil: Sie richten ihre Kritik an diese, da sie das Theorieverständnis einenge. „Das Konzept der Grounded Theory von Glaser und Straus – hingegen [Einfügung T.T.] beruht von Anfang an auf einem direkten Bezug zur empirischen Wirklichkeit. Die Autoren wenden sich gegen die Überbetonung der Überprüfung bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Entdeckung neuer Theorien. Das oberste Ziel besteht in der Entwicklung gegenstandsbezogener und verständlicher Theorien, d.h. von Konzepten für einen bestimmten Gegenstandsbereich, die sich auf empirische Forschungen in diesem Bereich stützen. Diese Theorien dienen als Vorstufe für die Entwicklung der letztlich angestrebten formalen Theorien, die sich durch einen hohen Allgemeingrad auszeichnen“ (Lamnek, 2008, 116).

5.2 Grounded Theory nach Strauss /Corbin

Da ich in meiner Diplomarbeit einen Lebensweltbereich von Menschen mit Behinderungen - die Tagesstruktureinrichtung – in Bezug auf den Umgang mit sexuellen Themen fokussieren möchte, werde ich mich am praxis- und gegenstandsverankerten Forschungsstil der Grounded Theory nach Strauss und

Corbin orientieren. Dieser pädagogischen Institution wurde aus sexualandragogischer Perspektive betrachtet in der Fachliteratur noch wenig Bedeutung beigemessen, weshalb ich direkt ins Forschungsfeld gehen werde. Um qualitative Daten zu erhalten und daraus eine Theorie zu generieren zu können, die in ihrem Ursprung gründet, bin ich auf Erzählungen und Beschreibungen der Betreuerschaft angewiesen. „Auf der Basis von Erfahrungsdaten aus alltagsweltlichen Kontexten werden (...) theoretische Konzepte und Modellierungen entwickelt und dabei fortwährend rekursiv an die Erfahrungsebene zurückgebunden. Die entsprechende Theorie eines sozialen Weltausschnitts bzw. eines Problemthemas wird „gegenstandsgegründet“ herausgearbeitet“ (Breuer, 2009, 39).

Zur Entstehungsgeschichte dieser Forschungsmethodologie ist anzumerken, dass die Grounded Theory 1967 als „Kind einer Rebellion“ geboren wurde. Strauss und Glaser, zwei Soziologen, haben die gegenstandsbezogene Theorie für Studenten, die gegen die Routine und die Verkrustung des universitären Betriebs in den USA protestierten, geschaffen (Strübing 2008, 7). Anselm Strauss, der dem symbolischen Interaktionismus und der qualitativen Forschungstradition sehr zugetan ist, kam von der University of Chicago (Strauss, Corbin, 1996, 9). Barney Glaser entstammte einer ganz anderen Forschungstradition, die eher an einer quantitativen Orientierung angelehnt war. Doch „als er sich später mit qualitativer Analyse beschäftigte, erkannte er die Notwendigkeit einer Reihe gut durchdachter, ausführlich formulierter und systematischer Verfahren, um Hypothesen, die während des Forschungsprozesses aufgestellt werden, sowohl zu kodieren als auch zu testen“ (ebd. 10). Ihr Buch „The discovery of Grounded Theory“ (1967) stellt die Gründungsschrift der Grounded Theory dar.

Die Grounded Theory versteht sich als „konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben“ (Strübing, 2008, 7). Seit spätestens 1978 kann nicht mehr von „DER“ Grounded Theory gesprochen werden. Die Gründerväter sahen ihr Kind nicht als statisches Konstrukt an, sodass auch sie ihre Theorie adaptierten und

die Positionen von Strauss und Glaser bald nicht mehr kompatibel waren. Ihre Ansichten stimmten nicht mehr überein und so koppelten sie ihre Standpunkte voneinander ab. Strauss entwickelte seinen Ansatz weiter, „bemühte sich insbesondere um eine didaktische Aufbereitung, um die Methode lehr- und lernbar zu machen“ (Böhm, 2008, 484).

Die Grundgedanken, so wie sie von Strauss und Glaser aufgestellt wurden, fanden bei etlichen anderen Wissenschaftlern Anklang, die die Grounded Theory nach ihren Schwerpunkten modifizierten. „Eine Weiterentwicklung der *Grounded Theory* kann auch in der Verbesserung der Auswertungspraxis durch Nutzung spezifischer Computerprogramme gesehen werden. Programme wie Atlas/ti (Muhr, 1997) können eine Unterstützung des Auswertungshandwerks bieten und ermöglichen eine Qualitätssicherung dadurch, dass der Auswertungsprozess einzelner Forscher oder ganzer Teams lückenlos dokumentiert und reproduziert werden kann“ (ebd. 485).

Um das Wesen der Grounded Theory zu beschreiben, muss darauf hingewiesen werden, „dass Grounded Theory sich weniger als präskriptives >Verfahren< versteht, dem haargenau zu folgen wäre. Vielmehr ist Grounded Theory eher gedacht als eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben“ (Strübing, 2004, 7).

Anselm Strauss skizziert den Forschungsstil folgendermaßen: „Eine ‚Grounded‘ Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander.“ (Strauss, Corbin 1996, 7f).

In obigem Zitat werden zwei Grundpfeiler der Grounded Theory angesprochen: Erstens der praktische Bezug zum Forschungsfeld, auf den ich in der Zielsetzung meiner Arbeit bereits hingewiesen habe. Ein zweiter Eckpfeiler besteht in der Wechselwirkung von Datenerhebung und deren Analyse, die ineinander fließen. Beide Forschungsschritte sind als Prozesse zu verstehen, die einander bedingen und nicht gänzlich abgeschlossen werden können. Sie stehen in einer „zeitlichen Parallelität“, die „in Form eines kontinuierlichen Wechsels von Handeln und Reflexion (von statten geht, T.T.), wobei diese reflexive Prozesssteuerung ihre Entscheidungskriterien in den vorausgegangenen Prozessetappen findet“ (Strübing, 2004, 14 f.). Ein weiteres bedeutungstragendes Element der Grounded Theory stellt das theoretische Sampling dar, das mit dem „Ineinandergehen“ von Datenerhebung, -analyse sowie der Theoriegenerierung in Zusammenhang steht. Corbin (2008, 143) definiert das Prinzip des theoretischen Samplings folgendermaßen: „A method of data collection based on concepts/themes derived from data. The purpose of theoretical sampling is to collect data from places, people, and events that will maximize opportunities to develop concepts in their properties and dimensions, uncover variations and identify relationships between concepts.“

Beim Analysieren der Daten mit Hilfe der Grounded Theory steht ein Kodierprozess im Mittelpunkt, der vom Stilelement des „ständigen Vergleichens“ des Materials gezeichnet ist. Im Kodierprozess stößt man auf Bedingungen, Kontexte, Konsequenzen, Strategien, intervenierende Bedingungen, sowie auf Ursachen des zu erforschenden Phänomens (Strübing, 2004, 26). Diese verschiedenen Ausprägungen setzt man miteinander in Beziehung und man erhält eine Hauptkategorie, die den Kern der Arbeit darstellt. Diese Hauptkategorie sollte „gesättigt“ sein. Corbin (2008, 143) versteht unter theoretischer Sättigung (Saturation): „Saturation is usually explained in terms of „when no new data are emerging.“ (...) It also denotes the development of categories in terms of their properties and dimensions, including variation, and if theory building, the delineating of relationships between concepts“.

Forscher, die eine empirische Studie nach dem Stil der Grounded Theory durchführen, werden dazu angehalten, Memos zu verfassen. Memos, zeichnen sich dadurch aus, dass sie Gedanken während des Forschungsprozesses festhalten und man zu diesen je nach Bedarf zurückkehren kann, sie erweitern, ummodellieren oder aktualisieren kann. Sie stellen eine große Unterstützung bei der Systematisierung und der Theoriebildung dar (Strübing, 2004, 35).

5.3 Problemzentriertes Interview

Als Datenerhebungsinstrument des empirischen Materials dieser Diplomarbeit dient das problemzentrierte Interview nach Witzel. Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Fragen dabei auf Wissen über Sachverhalte und Sozialisationsprozesse ausgerichtet sind (Flick, 2009, 213). Weiters strebt es an, „subjektives Erleben gesellschaftlicher Probleme in theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation zu überführen“ (Reinders, 2005, 117). Methodologisch orientiert sich das problemzentrierte Interview an der Grounded Theory nach Strauss und Glaser und dem Symbolischen Interaktionismus, „wonach das Erkenntnisziel qualitativer Forschung die Generierung einer Theorie darstellt“ (ebd.).

Das problemzentrierte Interview weist sowohl induktive als auch deduktive Elemente auf. Das Vorwissen, das zur Erarbeitung eines Leitfadens dient, auf den der Forscher während des Interviews zurückgreifen kann, muss durch die Aussagen des Befragten modifizierbar bleiben (Lamnek, 2008, 364). Das induktive Element des problemzentrierten Interviews besteht in der Offenheit der Interviewfragen, sodass Inhalte, die dem Befragten wichtig erscheinen, innerhalb des Interviews Bedeutung beigemessen und in den Fragekatalog aufgenommen wird. „Vor allem die Ausblendung der von den Befragten als irrelevant erachteten Fragen und die Hinzunahme von Themenbereichen, die den Befragten als wichtig einstufen, werden genutzt, um das Erkenntnisziel der Studie zunehmend zuzuspitzen“ (Reinders, 2005, 118).

Neben dem Zusammenspiel von Deduktion und Induktion kann man drei Eckpfeiler des problemzentrierten Interviews ausmachen: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung.

Unter Problemzentrierung versteht Witzel (1985, 230) „die Orientierung des Forschers an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung“. Durch die Vorbereitungen des Forschers mit dem relevanten Wissenschaftsgebiet entwickelt sich der thematische Schwerpunkt, der im Leitfaden zum Ausdruck kommt. Dabei soll es sich ausschließlich um offene Fragen handeln, und einen leichten Einstieg in den Erzählfluss liefern.

„Mit der Gegenstandsorientierung wird die Ausrichtung an die Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes betont“ (Reinders, 2005, 118). Die Methode sowie die Reihenfolge, Gewichtung und Ausmaß der Antworten passen sich am Forschungsgegenstand an und können im Rahmen dessen modifiziert werden (Flick, 2009, 210).

Der dritte Pfeiler, die Prozessorientierung, drückt sich beim problemzentrierten Interview aus, indem der Forschungsprozess offen und variabel zu gestalten ist. Es besteht die Möglichkeit, den Leitfaden immer wieder zu überarbeiten. So können Fragen, die in ersten Interviews gestellt wurden an Relevanz verlieren und gestrichen werden und durch andere Aspekte ersetzt werden, die durch die Befragten thematisiert wurden. Auch ist die Interviewsituation flexibel zu gestalten. „Fragen werden nicht starr entlang des Leitfadens gestellt, sondern den Erzählungen der Befragten angepasst. (...) Mit dieser Flexibilität in der Befragungssituation hängt ferner zusammen, dass nicht nur Fragen des Leitfadens verwendet werden, sondern auch spontane Nachfragen zu einem Thema möglich sind, die zum besseren Verständnis der subjektiven Sichtweise einer Person dienen können“ (Reinders, 2005, 119).

Neben diesen drei Grundaspekten kann man die Interviewsituation in fünf Phasen einteilen. Zu Beginn wird ein sogenannter Kurzfragebogen durchgeführt, der Fakten

und Sozialdaten abfragt, auf die man sich während des Leitfadenteils beziehen kann. Um das eigentliche Interview zu beginnen, folgt eine offen gehaltene Einstiegsfrage, die die Erzählung zum Thema ins Laufen bringen und materialgenerierend wirken soll. „In der anschließenden Interviewphase werden jene Fragen behandelt, die im Leitfaden skizziert sind und der `Sondierung` des im Mittelpunkt stehenden Problemfeldes dienen. Diese Fragen werden nicht nach starrer Leitfadenstruktur gestellt, sondern sollen möglichst an das von den Befragten Erzählte anknüpfen“ (ebd. 121). Nach dem allgemeinen Sondieren folgt das spezifische Sondieren. „Im Unterschied zu den allgemeinen Sondierungen wird mittels der spezifischen Sondierung das bisher Gesagte diskursiv aufeinander bezogen“ (Mey, 2000, 141). Ziel dabei ist es, mittels Zurückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontationen in verschiedenster Intensität das Erzählte zu hinterfragen und in Zusammenhang zueinander zu setzen, wobei auch Detailäußerungen zu hinterfragen sind (ebd.). Dieser Phase folgen Ad-Hoc-Fragen, die noch unbehandelte Gebiete des Leitfadens abdecken sollen, was zu einer besseren Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews führen soll (ebd. 122). „Zu diesem Fragetypus werden all jene Fragen gerechnet, die für die Untersuchung zentral erscheinen, aber nachgelagert werden, um die Kommunikationssituation nicht unnötig zu (zer-)stören“ (Mey, 2000, 141). Witzel rät als weiteren Schritt, noch ein Postskriptum zu verfassen und darin „seine Eindrücke, über die Kommunikation, über die Person des Interviewpartners, über sich und sein Verhalten in der Situation, äußere Einflüsse, den Raum, in dem das Interview stattgefunden hat etc., zu notieren“ (Flick, 2009, 213).

5.4 Atlas.ti

Meine erhobenen qualitativen Daten werde ich mit Hilfe des Computerprogrammes Atlas.ti auswerten. Zunächst werde ich ein paar Grundgedanken zur computerunterstützten qualitativen Datenanalyse (CUQDA) darstellen. Nach Kuckartz (2009, 584) umfasst eine computergestützte Auswertung qualitativer Daten Verfahren, „die zwischen der Datenerhebung und der Analyse und Interpretation des Datenmaterials angesiedelt ist.“

„Erste Experimente, Computer in der Datenanalyse einzusetzen, fanden Anfang der 80er Jahre statt. Damals versuchte man sich Datenmanagement, - inhaltsanalytische und Textverarbeitungsprogramme für diesen Zweck zu Nutzen zu machen“ (Muhr, Friese, o.J., 1). Dann folgte die Phase des Methodenstreits und Computer wurden mit der quantitativen Forschungsrichtung in Verbindung gebracht. „`Computer gleich Rechner` und `Rechner gleich quantitative Methodik`“ (Kuckartz, 2009, 584). In der Gegenwart existieren schon einige verschiedene Programme für die Auswertung von qualitativem Material, sodass es dabei zu einer Spezialisierung kam. Festzuhalten gilt es jedoch: „Bei der computergestützten qualitativen Datenanalyse ist es nicht der Computer, der Texte automatisch analysiert, sondern weiterhin der Forscher bzw. die Forscherin. Die Programme erbringen eine *Unterstützerleistung* [Herv. I.O.], und zwar in mehrfacher Hinsicht“ (ebd.). „Die entsprechende Software hilft bei einer Vielzahl von Auswertungsoperationen, die ein zentraler Bestandteil des qualitativen Forschungsprozesses sind. Dazu gehören zum Beispiel: die Zusammenfassung von Schlüsselpassagen des Textes, das Codieren von Textpassagen nach bestimmten Kriterien, das spätere Auffinden von codierten Textsegmenten, (...)“ (Kuckartz, 2009, 584f.). Weiters können dem CUQDA noch weitere Vorteile zugesprochen werden: „Eine größere Anzahl von Interviews kann bearbeitet werden, das Datenmaterial und Teile desselben sind stets leicht und schnell zugänglich, die Kommunikation mit den Daten ist enger und intensiver und durch systematische Codierungsprozesse können die im Datenmaterial vorhandenen Informationen und Strukturen besser und vollständiger erschlossen werden. Auf diese Weise kann die interne Validität der qualitativen Forschung, deren Mangel Kritiker häufiger beklagen, beträchtlich erhöht werden“ (ebd. 593).

„Atlas.ti – die Wissenswerkbank wurde zwischen 1989 und 1992 im Rahmen des Forschungsprojektes ATLAS (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache) an der Technischen Universität Berlin als Prototyp und nach Ende des Projektes als kommerziell verfügbares Werkzeug weiterentwickelt“ (Muhr, Friese, o. J., 14). Methodologisch orientiert sich das Programm an der Grounded Theory nach Strauss und Glaser und „dient der visuellen qualitativen Analyse großer Mengen von Text-, Grafik-, Audio- und Videodateien“ (Schütte, 2007, 57).

Der Forschende transkribiert seine erhobenen Daten in ein Dateiformat, das mit der gewählten Software kompatibel ist. Um mit Atlas.ti zu arbeiten, ist es erforderlich in einem weiteren Schritt, eine „sogenannte hermeneutische Einheit“ (HU = hermeneutic unit) anzulegen. In dieser wird „die Gesamtmenge der zu einer Forschungsaufgabe anfallenden Befunde, Codes, Memos, Strukturen und Daten unter einem Namen versammelt und um eine zentrale Datei herum organisiert“ (ebd. 58). Die Primärtexte, die auch transkribierte Interviews enthalten, werden nach der im Forschungssetting gewählten Auswertungsmethode kodiert. Zusätzlich können Memos vergleichbar mit kleinen Notizzetteln verfasst werden, die eigenständige Objekte sind und in einer eigenen Liste abgespeichert werden (ebd. 59). Atlas.ti ermöglicht es, Codes mit anderen Codes, Memos oder Zitaten zu verbinden und sie in Gruppen oder Familien anzuordnen. „Kodierfamilien sind eine lose Ansammlung von konzeptuell auf einer Ebene zu verortenden Begriffen, ohne dass damit etwas über eine interne Beziehung der Begriffe untereinander ausgesagt wäre“ (ebd. 61). Zudem ermöglicht diese Software, „Kategorien und theoretische Konzepte in Form von Netzwerken nach graphentheoretischem Muster abzubilden (Kuckartz, 2009, 593).

Der Beitrag, den Atlas.ti für den Forschenden leistet, kann folgendermaßen auf den Punkt gebracht werden: „Atlas.ti begleitet den analytischen Arbeitsprozess über Kodierungen, Kommentare, Memos, aus denen sich der endgültige (lineare) Analysetext ableiten lässt“ (Schütte, 2007, 70).

6. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werde ich den Weg von der Auswahl der Interviewpartner bis hin zu den Transkriptionsregeln der erhobenen empirischen Daten darlegen. Ich werde dabei Schritt für Schritt vorgehen und auch auf etwaige Änderungen Rücksicht nehmen.

6.1 Sample - Auswahl

Meine Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Präsenz, dem Umgang und der Relevanz von sexuellen Themen in Tagesstruktureinrichtungen. Um über diese drei Aspekte profundes Material erheben zu können, suchte ich verschiedene Trägervereine von Tagesstruktureinrichtungen in Wien heraus. Ich achtete dabei, dass die Einrichtungen in ganz Wien lokalisiert sind und dass der Trägerverein mehrere Standorte bietet. Zunächst kontaktierte ich Mitte März via e-mail-Verkehr 7 LeiterInnen von Tagesstruktureinrichtungen und stellte mein Forschungsvorhaben mit folgenden Worten kurz vor:

Sehr geehrte Leiterin, sehr geehrter Leiter des Tageszentrums,

mein Name ist Tosca Tschanun und ich studiere Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt der Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien. Momentan schreibe ich an meiner Diplomarbeit zum Thema:

Sexualpädagogische Themen in Tagesstruktureinrichtungen/ Werkstätten

Aus diesem Grund bitte ich Sie oder eine/n Mitarbeiter/in um Ihre Mithilfe. Ich habe einen Interviewleitfaden erstellt und würde gerne in einem ca. 45 minütigen Gespräch einige Fragen zu diesem Thema an Sie richten.

Dürfte ich mich in einigen Tagen bei Ihnen zwecks Terminvereinbarung melden?

Vielen Dank im Voraus für Ihre Mithilfe!

Mit freundlichen Grüßen,
Tosca Tschanun

Ich bat nicht nur um Interviews mit LeiterInnen von Tagesstrukturwerkstätten, die mir vermutlich einen großen Überblick über die Einrichtung liefern können, sondern auch um ein Gespräch mit MitarbeiterInnen, da diese sicher mehr Zeit mit den zu betreuenden MitarbeiterInnen und eventuell geeigneteren AnsprechpartnerInnen darstellen oder eventuell sogar Maßnahmen im Bereich von sexuellen Themen durchführen.

Schon am nächsten Tag erhielt ich Antwortmails, die mich zu einer telefonischen Terminvereinbarung einluden. Insgesamt kamen von meinen ersten sieben Anfragen fünf Zusagen zurück. Ich hatte von drei LeiterInnen und zwei MitarbeiterInnen Interviews bestätigt bekommen. Zwei Institutionen antworteten nicht auf mein Mail, sodass ich telefonisch nachhakte und von beiden Absagen erhielt, da Sexualität in Ihrer Arbeitstagesstätte kein Thema sei. Da bei der Grounded Theory Datenerhebung und Analyse durchaus parallel zueinander verlaufen und ich nach den bereits geführten und analysierten Interviews noch Bedarf gesehen habe, die theoretische Sättigung zu erhöhen, startete ich einen weiteren Durchgang und schrieb abermals zwei Einrichtungen in Wien an. Auch weitete ich den geografischen Rahmen meiner Arbeit auf Niederösterreich aus, wo ich im Wiener Umkreis auch drei Institutionen angemailt habe. Schließlich hatte ich Zusagen von neun LeiterInnen und zwei MitarbeiterInnen, wobei ich eine Mitarbeiterin zusätzlich zur Leiterin befragen konnte. Diese Mitarbeiterin leitet eine Frauen-Runde und konnte mir Detailfragen zu Ihrer Planung, den behandelten Themen, der Vorbereitung und zum Setting beantworten. Somit konnte ich einen anderen Standpunkt in die Datenanalyse hereinholen und Interviewpassagen finden, die meine theoretische Sättigung vorantrieben. Ein Interviewpartner, der die Meinung vertritt, man solle die Betroffenen selber zu Wort kommen lassen, ermöglichte es mir dankenswerterweise, mit den Interessensvertretern der betreuten Mitarbeiter ein Gespräch zu führen. Dieses Gespräch war sehr kurz und von Unsicherheit gezeichnet. Die betreuten Interessensvertreter bestätigten jedoch, dass Sexualität in der Werkstatt kein Thema für sie sei und dies in der WG besprochen werde.

Die telefonische Kontaktaufnahme zwecks Terminvereinbarung mit der Zusage auf Anonymisierung verlief in allen Fällen sehr kooperativ. Alle Interviewpartner reagierten offen und schon in der Vorbesprechung des Themas sehr reflektiert. Viele Interviewpartner äußerten lebhaftes Interesse an den Ergebnissen und versicherte ihre Bereitschaft mein Forschungsvorhaben zu unterstützen, indem sie mir ihre Erfahrungen mitteilen. In einem Fall wurde sogar ein Kontakt zu einer weiteren Interviewperson in die Wege geleitet, was von mir gerne angenommen wurde.

Die Interviews, die alle in Büros stattfanden, verliefen in einer sehr ruhigen Atmosphäre. Ich erlebte meine Gesprächspartner als Menschen, die sehr offen und professionell mit der Thematik Sexualität in den Tagesstruktureinrichtungen umgehen. Von vier Institutionen, die sich aktiv mit sexuellen Themen auseinandersetzen und eigene Materialien anfertigen, erhielt ich jeweils ein Leichter Lesen Exemplar für meine Arbeit. Auch hatte ich immer kurze Gelegenheit, die Einrichtung in ihrem Alltag zu erleben und konnte somit ein eindrucksvolles Bild meiner gewonnen Daten einfangen.

6.2 Entstehung des Leitfragebogens

Als die adäquate Erhebungsmethode des empirischen Materials entschied ich mich für das Problemzentrierte Interview nach Witzel. Dabei erhebt man zunächst Fakten zur befragten Thematik. In meinem Fall wollte ich Allgemeines über die Tagesstruktur wissen.

Faktenfragebogen:

Wie viele Klienten besuchen Einrichtung? Geschlechterverhältnis?

Welche Behinderungen haben sie?

Gruppengröße? Betreuungsschlüssel?

Alltag der Tagesstruktureinrichtung?

Der Beginn des „eigentlichen“ Interviews gestaltet sich danach mit einer offenen Frage, die den Erzählfluss fördern soll. Die Fragen sollten keine Richtung vorgeben,

sondern lediglich Aspekte der spezifischen Lebenswelt anreißen und so Erzählstimuli liefern.

Offene Einstiegsfrage:

Wie wird in ihrer Tagesstruktur mit sexuellen Themen und der Sexualität der KlientInnen umgegangen?

Anschließend habe ich Fragen zu den drei zu bearbeitenden Aspekten – Präsenz , Umgang und Relevanz - meiner Arbeit formuliert.

Leitfragen:

Präsenz:

Dürfen sexuell besetzte Themen in den Arbeitsgruppen der Werkstätten zur Sprache kommen?

Welche Aufgaben verfolgt die Werkstatt, ist neben rehabilitativen und wirtschaftlichen Aspekten überhaupt Platz für Themen, die sich mit Sexualandragogik beschäftigen?

Gehören sexualpädagogische Inhalte in ihren Werkstättenalltag?

Sprechen Klienten ihr Bedürfnis nach sexueller Aufklärung von selber an?

Weshalb, glauben Sie, wollen die Klienten auch in der Werkstatt über sexuelle Themen sprechen?

Relevanz:

Nehmen Werkstätten den sexualpädagogischen Bildungsauftrag an oder delegieren sie ihn an die Wohngemeinschaften oder das Elternhaus?

Welche Leitidee vertritt ihre Werkstätte?

Welche Bedeutung hat sexuelle Bildung für Sie als LeiterIn?

Was verstehen Sie genau unter sexueller Bildung?

Wen sehen Sie als die verantwortliche Quelle zur sexuellen Bildung im Erwachsenenalter?

Wer klärt über sexuelle Themen auf, die im Erwachsenenalter aktuell werden?

Umgang:

Wie kann man in Werkstätten sexuelle Bildung für Betroffene verbalisieren?

Wird die sexuelle Aufklärung schon vorausgesetzt und als abgeschlossen betrachtet?

Werden innerhalb der Tagesstruktureinrichtung Gesprächsrunden zu sexuellen Themen oder gar eine Art Unterricht zu Sexualpädagogik angeboten?

Wie wird auf sexuelle Inputs der Klienten reagiert?

Kann man in der Sexualandragogik an Inhalte aus dem Sonderschulplan aufbauen?

Finden Sie die sexuelle Bildung, die in der Sonderschule geleistet wurde ausreichend?

Mit welchem Wissen kommen die Klienten in ihre Werkstatt?

Weshalb bieten Sie sexualandragogische Inhalte in ihrer Werkstatt an?

Welche Themen sprechen Sie dabei an?

Was ist der Ausgangspunkt der sexuellen Aufklärung?

Wie sehen diese Inhalte aus?

Werden sie geplant?

Sind sie situativ?

Können Sie Beispiele schildern?

Woher nehmen Sie die Materialien?

In welchem Ausmaß widmen Sie sich sexuellen Themen?

Was erwarten Sie sich von der sexuellen Aufklärung ihrer Klienten?

Wie sieht das Setting aus, in dem Sie sexuelle Aufklärung leisten?

Haben ihre MitarbeiterInnen auf diesem Gebiet eine Ausbildung, Schulung erhalten?

Wie stehen ihre MitarbeiterInnen zur Sexualandragogik?

Ist es schwierig für Sie, mit den Klienten offen über sexuelle Themen zu sprechen?

Schon während des ersten Interviews wurde mir klar, dass ich den Leitfaden modifizieren musste. Ich erkannte, dass es sehr selten eigene Konzepte oder Runden gibt, wo direkt sexuelle Themen verbalisiert werden können, weshalb auch die Fragen bezüglich Material, Setting und Aufbereitung wegfielen. Ebenfalls konnten meine Gesprächspartner nur selten darauf eingehen, woher die zu betreuenden Mitarbeiter ihr spezielles Wissen zu sexuellen Themen bezogen hätten.

Auf der anderen Seite durfte ich erfahren, dass eine der befragten Personen schwanger sei und demnächst in Karenz ginge. Dies hielt ich für einen interessanten Aspekt, der in meinen Leitfragebogen aufgenommen wurde mit der Frage:

Sollte eine Mitarbeiterin von Ihnen auf Karenz gehen, wird dies als „Aufklärungsanker“ genutzt?

Andere Interviewpartner betonten die Präsenz von Pärchenbildungen in ihrer Einrichtung, sodass dies auch in meinen Fragenkatalog Einzug hielt. Ähnlich verhielt es sich mit dem Umgang der MitarbeiterInnen mit Umarmungen. Beide Themen, die so in meine Arbeit eingingen, zeigten sich in allen Gesprächen sehr präsent.

Für die Transkription der mitgeschnittenen Audiodateien sicherte ich meinen Gesprächspartnern vollkommene Anonymisierung zu, was Ihre Person, die Trägerorganisation oder etwaige Fallbeispiele betrifft. Zur Absicherung schickte ich das abgetippte Interview mit einem erneuten Hinweis zum Durchlesen an die interviewten Personen.

6.4 Transkriptionsregeln

Die Transkription orientierte ich an den Richtlinien von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2007, 27ff):

1. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer. (etwa „B4:“).

-
2. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Auch wiederholte Wörter, abgebrochene Wörter und Sätze werden notiert.
 3. Dialekt wird in der Verschriftung möglichst ins Schriftdeutsche übersetzt, wobei der gesprochene Satz beibehalten wird, z.B. „ist“ statt „is“
 4. Aussagekräftige Dialektausdrücke, die besonderes Kolorit besitzen und ev. schwer übersetzbar sind, werden mit aufgenommen.
 5. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, das heißt dem Schriftdeutsch angenähert. So wird zum Beispiel aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ -> „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
 6. Werden Stimmveränderungen wahrgenommen, z.B. beim Simulieren und Nachspielen fremder Positionen oder eigener Gedanken, werden diese in Anführungszeichen gesetzt und in den dahinter stehenden Klammern kommentiert, z.B. „Du musst das tun.“ (laute fremde Stimmlage eines Freundes)
 7. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert. Die Anzahl der Punkte spiegelt die Länge der Pause wieder.
 8. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichung gekennzeichnet.
 9. Zustimmende oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
 10. Einwürfe einer anderen Person werden in Klammern gesetzt.
 11. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.

12. Die Kommasetzung folgt weitestgehend nach rhetorischen Gesichtspunkten zur Markierung von beim Sprechen entstehenden Pausen, der grammatische Verwendungszweck ist dem untergeordnet.

13. Nicht Verstandenes oder schwer verständliche Äußerungen werden mit drei Fragezeichen (???) versehen.

14. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste deutlich gemacht. Die so entstehende Leerzeile zwischen den Sprechern erhöht die Lesbarkeit deutlich.

15. Alle Angaben, die den Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Das folgende Kapitel stellt die Codes vor, die ich während der Bearbeitung der Interviews ausmachen konnte. Es umfasst somit den Teil der Datenanalyse, der mich zu einer gesättigten Theorie geführt hat.

7. Datenanalyse

Nach dem Paradigma der Grounded Theory sind die Schritte der Datenerhebung und –auswertung von Parallelität gekennzeichnet. Es ist ein ständiges Ineinandergreifen der beiden Schritte vonnöten, um zu Ergebnissen zu gelangen, die wirklich im Gegenstandsgebiet verankert sind. Zentrales Element der Datenauswertung ist das Erstellen von Codes, das durch das Sichten des Interviewmaterials vonstatten geht. Jedes einzelne Fragment, das für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist, wurde berücksichtigt, mit einem Schlagwort benannt und in einen Kategorienkatalog aufgenommen.

Strauss und Corbin unterscheiden zwischen drei verschiedenen Kodearten. Das primäre und basale Kodieren, das „offenes Kodieren“ genannt wird, besteht darin, Phänomene des Forschungsfeldes zu benennen und Zeile für Zeile vorzugehen (Strauss, 1998, 58). Es ist ein Aufbrechen der Interviewform in eine Struktur, die der Grounded Theory zu Grunde liegen wird. „Das Ziel dabei ist, Konzepte zu entwickeln, die den Daten angemessen erscheinen. Diese Konzepte und ihre Dimensionen sind bis dahin noch ganz und gar provisorisch; aber ihre Reflexion darüber bringt eine Menge von Fragen und ebenso vorläufigen Antworten mit sich, die sofort zu weiteren Themen bezüglich Bedingungen, Strategien, Interaktionen und Konsequenzen überleiten“ (ebd.). Mit dem ständigen Vergleichen der Interviewinhalte beim offenen Kodieren kristallisieren sich Schlüsselkategorien heraus, die ich Kodefamilien nennen möchte, da sie aus mehreren Dimensionen, also Einzelcodes bestehen. Gleichzeitig zur Entstehung dieser Schlüsselkategorien werden durch diese Art des Kodierens „die einzelnen Codes sowohl verifiziert als auch gesättigt“ (ebd. 62).

Die zweite Art des Kodierens wird „Axiales Kodieren“ bezeichnet. Hierbei wird „eine bestimmte Kategorie an einem bestimmten Punkt der Forschungsarbeit im Rahmen des Kodierparadigmas (...) intensiv analysiert“ (ebd. 63). Bei diesem Vorgang wird eine Kategorie intensiv bearbeitet und erfährt somit eine Intensivierung der theoretischen Sättigung.

Bei der dritten Dimension des Kodierens, dem „Selektiven Kodieren“ wird das gesamte Datenmaterial hinsichtlich der Schlüsselkategorien gesichtet und ausgewertet. „Die anderen Codes werden dem im Fokus stehenden Code untergeordnet. Selektiv kodieren heißt also, daß der Forscher den Kodierprozess auf solche Variablen begrenzt, die einen hinreichend signifikanten Bezug zu den Schlüsselcodes aufweisen, um in einer auf einen spezifischen Bereich bezogenen Theorie zu verwenden“ (ebd.).

Durch die Befolgung dieser Regeln, sind 66 Codes entstanden, die ich sogenannten Kodefamilien (Schlüsselkategorien) zuordne. Kodefamilien zeichnen sich dadurch aus, dass sie verwandte einzelne Codes inhaltlich zusammenfassen und etwas Gemeinsames zum Ausdruck bringen.

Die geführten Interviews liefern Aussagen zu acht unterschiedlichen Aspekten, die ich als Kodefamilien mit Unterkodes subsummiert habe. Diese lassen sich wie folgt einteilen:

- SEXUALITÄT
Wertung von Sexualität

Gesellschaftliche Norm
Pubertäre Zuschreibung
„behinderte Sexualität“

- SEXUELLE THEMEN

Genitalsexualität
Selbstbefriedigung
Homosexualität
Sexuelle Belästigung
Paarbeziehung
Geschlechterunterschiede

Männerthemen
Verhütung
Schwangerschaft
Kinderwunsch
Karenz

- PÄDAGOGISCHE INSTITUTIONEN

Elternhaus
Bezug auf Schule
Ort der sexuellen Aufklärung
Externe Kontaktpersonen
Experten
Zusammenarbeit mit WG
Weitergabe an WG
Zuteilung WG
Sexualassistenz

- STRUKTURELLES TAGESSTRUKTURSTÄTTE

Klientenanzahl
Geschlechterverhältnis
Grad der Behinderung
Gruppengröße
Tagesablauf
Fallbeispiel

- TAGESSTRUKTURSTELLE AUFGABEN

Relevanz in WK
Ablehnung in WK
Grund gegen Werkstatt
Aufgaben

Trennung Arbeitsleben und Beziehung
Beziehungsangebot
WK, als Ort der wo Partner findet
Integration

- UMGANG MIT SEXUELLEN THEMEN

Umgang mit Schwangerschaft
Umgang der Betreuer
Sexualität den Betreuer betreffend
Umgang mit sexuellem Bild
Regelungen im Umgang mit Sexualität

- SEXUALPÄDAGOGIK

Spezielles sexuelles Wissen
Verarbeitung sexueller Themen
Selbstständige Fragen zu sexuellen Themen
Sexualpädagogische Materialien
Situative Sexualpädagogik
Betreuer als Vertrauensperson
Sexualpädagogische Weiterbildung
Supervision
Sexualpädagogisches Konzept
Bekanntheit des sexualpädagogischen Konzeptes
Frauenrunde
Gestaltung der Frauenrunde
Männerthemen
Auslöser
Idee
Konzeption
Frequenz
Zeitraum

Auswahl der Teilnehmer

Wirkung durch sexualpädagogische Maßnahmen

- **KÖRPERLICHKEITEN IN WK**

Kuscheln

Umarmungen

Sexuelle Akte in WK

Körpergrenzen

Händchenhalten

Intimsphäre

Körperkontakt

Um meinen Auswertungsprozess und die Ergebnisgewinnung objektiv und transparent darzustellen, werden diese Schritte der bearbeiteten und anonymisierten Interviews auf einer beigelegten CD-ROM ersichtlich sein. In diesem Kapitel werde ich jeden Kode innerhalb der Kodefamilien einzeln definieren als auch im Kontext meiner Fragestellung behandeln und mit Zitaten aus den Interviews belegen, wo auch meine Memos indirekt einfließen werden. Als Memos können niedergeschriebene Erinnerungen oder notierte Geistesblitze verstanden werden, „oder der Forscher denkt einfach offen auf dem Papier nach, um neue Ideen hervorzulocken und abzuschätzen, wohin dieses Denken führt usw.“ (Straus, 1998, 151).

7.1 Tagesstruktureinrichtung Organisatorisches

Diese Kodefamilie enthält Passagen der Interviews, die sich mit organisatorischen Inhalten der Tagesstruktureinrichtungen auseinandersetzen: Die meisten Aussagen dazu entstammen dem Sozialerhebungs-Element meines Interviewleitfadens und betreffen nur das jeweilige Haus. Sie sind dennoch von Interesse, da sich die Situationen in anderen Einrichtungen ähnlich gestalten mögen. Ich bat um eine kurze Vorstellung der jeweiligen Tagesstruktureinrichtungen, um einen Eindruck zu

gewinnen, wie sich das Forschungsfeld gestaltet und sich das Selbstbild der Träger darstellt. Es ergaben sich dabei folgende Unterpunkte, die in fast jedem Interview zur Sprache kamen und auf die hier eingegangen werden soll.

Wie das Networkview (Abb. 1) dieser Schlüsselkategorie zeigt, stellen alle Codes einen organisatorischen Aspekt dar, die in einer Tagesstruktureinrichtung von Bedeutung sind. Ein besonderer Stellenwert in dieser Schlüsselkategorie kommt dem Code des Behinderungsgrades zu. Dieser wirkt sich sowohl auf andere Aspekte innerhalb dieser Struktur als auch auf die anderen Kodefamilien aus. So hat dieser Code auch eine Auswirkung auf das Wahrnehmen und die aktive Auseinandersetzung von Sexualität und Konzepte der Sexualandragogik.

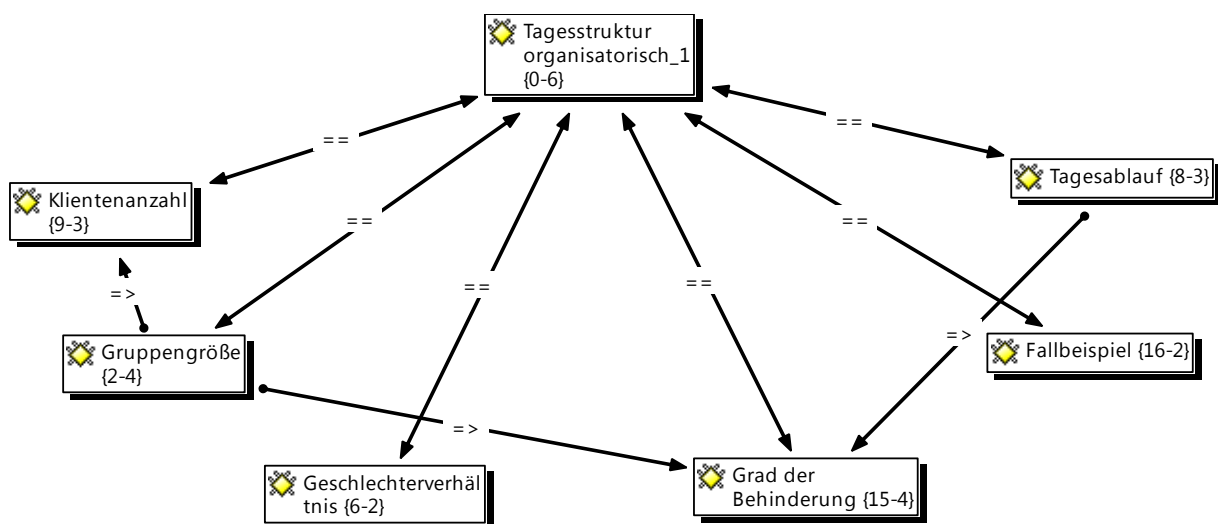


Abb. 1 Networkview Tagesstruktureinrichtung – organisatorisch

7.1.1 Klientenanzahl

Um einen Richtwert zu erlangen, wie viele betroffene Menschen mit Behinderungen meine Studie behandelt, stellte ich die Frage nach der Größe der Einrichtung. Mein Sample umfasst sowohl kleinere Werkstätten mit ca. 40 KlientInnen als auch große Einrichtungen mit an die 100 betreute MitarbeiterInnen. Eine Tagesstruktureinrichtung wird nur von 20 Personen besucht, da diese einer höheren

Pflege bedürfen. Insgesamt untersucht meine Studie den Umgang mit sexuellen Themen im Arbeitsbereich von knapp 600 Personen.

7.1.2 Geschlechterverhältnis

Mein Interesse galt auch dem Geschlechterverhältnis, um herauszufinden, ob einerseits geschlechtsspezifische sexuelle Problembereiche beziehungsweise auch ob männliche/weibliche Aufklärungsmethoden existieren. Mir fiel größtenteils auf, dass dem Geschlechterverhältnis nicht sonderliche Bedeutung beigemessen wurde. Dies verdeutlicht folgende Stelle aus Interview 1: „Geschlechterverhältnis - also es sind in allen Gruppen Männer und Frauen recht ausgewogen so auf die Schnelle. (Wirft einen Blick auf die Klientenordner und rekonstruiert so für jede Gruppe das konkrete Verhältnis.) (...) ist sehr durchgemischt, ich schätze so halb- halb“ (Z. 6). Auch in Interview 3 zeigte sich Ungewissheit. „Ich meine, dass sich das so ziemlich die Waage hält - Männer und Frauen. Es könnte sein, dass wir vielleicht ein paar Männer mehr haben, aber das ist unwesentlich“ (Z. 137). Auch die Aussage „80% Männer und 20% Frauen. Oder $\frac{3}{4}$ Männer und $\frac{1}{4}$ Frauen“ (Z. 504) zeugt davon, dass das Geschlechtermerkmal nur sekundären Wert hat. Lediglich in einem Gespräch (Interview 7) erfolgte eine konkrete Aussage: „6 Damen, 14 Herren“ (Z. 583). Zusammenfassend kann man für diesen Code festhalten, dass die Geschlechterparität durchwegs ausgewogen ist.

7.1.3 Grad der Behinderung

In diesem Code vereinen sich dreierlei Aspekte. Zum einen wurde der Grad der Behinderung herangezogen, um festzulegen, wer zum Klientel der einzelnen Tagesstruktureinrichtung gehört. Hierzu gehören Zuschreibungen wie „schwerst-mehrfach behinderte Menschen“ (Interview 1, Z. 4; 227), „teilweise erhöhten Pflegebedarf“ (Z. 141), oder präziser und differenzierter ausgeführt wie: „Die also in der Nähe einer Lernbehinderung sind bis runter zu Menschen mit schwerster Behinderung, die Mehrfachbehinderungen haben und im Rollstuhl sitzen, die intensive Pflege brauchen und nonverbal sind“ (Z. 286). Ein anderer Träger

beschreibt die Behinderungen der betreuten Mitarbeiter mit Hilfe des Kriteriums der Mobilität. „Wir haben schon psychische Behinderungen und körperliche und schon auch geistige. Aber nicht so schwere. Es kommt jeder alleine zur Arbeit“ (Z. 472).

Das folgende Zitat verbindet den Zielgruppen- Aspekt dieses Codes mit der zweiten Ebene, die eine Ausdifferenzierung innerhalb der Einrichtung trifft. Jede Tagesstruktureinrichtung umfasst mehrere Gruppen, die nach Interessen und Fähigkeiten zusammengestellt werden. So orientieren sich manche Gruppen eher am wirtschaftlichen Aspekt der Eingliederung am Arbeitsmarkt, andere intensivieren jedoch die Strukturierung des Alltages und wirken mit heilpädagogischen Maßnahmen beschäftigend. Wir sind eine „basale Erlebniswerkstätte, das Haus als Ganzes. Das heißt, es sind alles Klienten mit erhöhtem und sehr hohem Betreuungsbedarf und in der mobilen Gruppe sind (...) Leute, (...), die selbstständig essen können, die mobiler sind. Es sind zwar auch zwei Rollstuhlfahrer drinnen, aber generell sind sie einfach selbstständiger. Die zwei ganz basalen Gruppen, da ist es (...) so, dass hoher Unterstützungsbedarf herrscht bei der Hygiene, beim Essen, bei den Aktivitäten des täglichen Lebens“ (Z. 591). Eine andere Ausdifferenzierung innerhalb einer Einrichtung wird derart verbalisiert: „Der eine Bereich ist arbeitsorientiert für Menschen mit leichter Behinderung, leichter intellektueller Behinderung, minder leichte Lernbehinderung, Minderbegabung in diese Richtung und der zweite Bereich ist ein Bereich für Menschen mit schwerer Behinderung, mehrfache Behinderung und auch zum Teil mit psychischer Erkrankungen“ (Z. 508).

In den Tagesstruktureinrichtungen wird nach intellektuellen Leistungen unterschiedlich auf die Klienten eingegangen, was sich an der Aussage der „fitteren Klienten“ (Interview 1, Z. 4) festhalten lässt. Diese „Unterteilung“ findet sich auch in anderen Passagen wieder, die den Zugang zu sexuellen Themen reflektieren. Beispielsweise: „Das ist eine Frage der Wahrnehmung, da wird das nicht wahrgenommen, dass jemand geht, weil sie ein Baby bekommt. Oder da ist auch nicht das Verständnis dafür da, dass es überhaupt die Entstehung von Babys gibt. Wir haben auch sehr sehr intensive Leute, wo das kein Thema ist. Wo Sexualität ein

Thema ist, aber im Bereich der Selbstbefriedigung oder wenn sich Leute aneinander ankuseln. Aber im Sinne von Verständnis für Sexualität, was da passiert und was da vor sich geht, da kann man das nicht vermitteln“ (Z. 366). Es wird vom pädagogischen Personal die Haltung vertreten, dass das Thema der Sexualität sowie deren Aufklärung ein zu abstraktes Gebiet sei, das von der Bedeutung her dem Menschen mit intellektueller Behinderung nicht näher bringen kann (Z. 652).

Auch sei es vom Grad der Behinderung abhängig, wie die Klienten mit sexuellen Themen umgehen würden und diese in den Werkstättenalltag hineinbringen. So finden sich in den Interviews die diversen Stellen, die diese Meinung vertreten: „... weil es sehr unterschiedliche Kundinnen gibt, von den intellektuellen Fähigkeiten her, Möglichkeiten und Wünsche auszudrücken“ (Z. 342) KlientInnen in der basalen Tagesstruktureinrichtung wird eher nicht zugetraut, dass sie in den Besitz eines pornografischen Bildes kommen. Sollte es jedoch trotz der Erwartung vorkommen, so müsse man abwarten, wie der/diejenige darauf reagiert und dann individuelle Handlungen setzen (Z. 572).

Im folgenden Zitat wird die Aufgabe der pädagogisch geschulten Mitarbeiter angesprochen, wie der professionelle Umgang mit Sexualität in Tagesstrukturstätten gehandhabt werden soll: „Für unsere verbal kommunizierenden Klienten ist es natürlich kein Problem, allerdings betreuen wir auch nonverbale Klienten, beziehungsweise KlientInnen, die durch unterstützte Kommunikation ermutigt werden müssen, diese Themen anzusprechen. Aber da wir auch im Schwerbereich arbeiten, sind unsere Mitarbeiter natürlich auch geschult, im passiven Verhalten der Klienten gewisse Problematiken zu erkennen beziehungsweise einen Gesprächsbedarf zum Thema der Sexualität zu erkennen und diesbezüglich Zuwendung und Gespräche anzubieten“ (Z. 709). Eine Präzisierung auf den Bereich der Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung lässt sich im erhobenen Material finden: „Wie sieht der Umgang mit sexuellen Themen im Bereich der schwerer intellektuell beeinträchtigten Klienten aus? Darin haben wir zugegebenermaßen weniger Erfahrung. Es ist doch so, dass schwer intellektuell beeinträchtigte Menschen ihre Sexualität nur sehr stark eingegrenzt auch ausleben können. Trotzdem machen wir diesbezüglich

Beobachtungen und versuchen dahingehend zu unterstützen, nur das Auslegen der Sexualität im Schwerstbehindertenbereich ist sehr reduziert und dadurch haben wir sehr wenig Erfahrung damit. Es ist natürlich auch immer durch verschiedene Entwicklungsströmungen in der Arbeit mit behinderten Menschen durch das Angebot einer Sexualbegleitung Thema gewesen. Das praktizieren wir hier aus aktiven Gründen definitiv nicht“ (Z. 711-713).

7.1.4 Tagesablauf

Bei der Schilderung des Tagesablaufes decken sich die Angaben der Werkstätten. Es geht ihnen dabei um eine sinnvolle Beschäftigung und sie verstehen sich alle als Arbeitsplatz. Es wird nicht konkret auf sexuelle Themen als Tagespunkt eingegangen, auch wird bei der Frage nicht auf geschlechtsspezifische Aufklärungsangebote eingegangen. Ich leite daraus ab, dass Tagesstruktureinrichtungen die Begleitung von Problemen sexueller Art und Aufklärung über ihre Funktionen nicht als ihre Hauptaufgabe betrachten.

7.1.5 Fallbeispiele

Die Fallbeispiele zeigen zwar nur die momentane Situation einer einzigen Tagesstrukturstätte, verdeutlichen aber, dass sexuelle Themen nicht vor der Türe der Arbeitsstätte abgegeben werden können. Die in den Interviews gegebenen Beispiele berühren die unterschiedlichsten Bereiche von Sexualität und unterstreichen somit auch die Präsenz und Relevanz, die die Themen auch bei Menschen mit intellektueller Behinderung haben.

Die Beispiele verdeutlichen, dass Sexualität auch immer im öffentlichen Raum Auswirkungen und Implikationen zeigt. So steht in einer Werkstatt eine neue Paarbeziehung im Mittelpunkt und dient auch als Lernbeispiel für die anderen, die Interesse und Empathie für dieses Paar zeigen. „Momentan haben wir ein Paar in einer Gruppe, das uns so den ganzen Tag beschäftigt, weil immer irgendwo Streitereien sind. In der Gruppe vorne sind Computer und in der Pause will der Mann

mit Freundinnen chatten und die Frau sagt, sie ist eifersüchtig, sie will das nicht. Dann läuft sie in den Waschraum hinüber und weint. Und die anderen Männer aus der Gruppe laufen nach und trösten sie. Und das Ganze wird dann zu einem Drama, wo man dann mit den beiden sprechen muss. (...) Ja, oder auch ein Gespräch darüber, dass man als Frau mit Selbstbewusstsein nicht gleich so ausrasten muss, wenn der Freund halt einmal mit jemand Anderem chattet. Dass man mal das auch etwas zulassen kann, etwas tolerant sein kann. Also die Frau hat sehr wenig Selbstbewusstsein und wir versuchen auch immer, ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Dass sie mit solchen Sachen ein bisschen gelassener reagieren kann. (...) Es ist ganz lustig, denn die beiden stehen dann da beim Waschraum beim Fenster in der Pause und küssen einander und die anderen Frauen da in der Gruppe sind total begeistert, schauen dann da beim Fenster hinunter wie im Kino und sagen „Schau, die küssen sich!“, „Komm schnell her, die küssen sich schon wieder!“ Und der Mann von dem Paar, der ist so der Held in der Werkstatt. (lacht) Der ist ein begehrter Partner, den man im Moment nicht haben kann“ (Z. 147 – 160). Ein ähnliches Beispiel wird auch in einem anderen Interview geliefert, wo es weniger um eine sexuelle Paarbeziehung geht, sondern um einen „Familienanschluss“ (Z. 818 – 820).

Es werden Probleme aufgezeigt, die verdeutlichen, dass es auch in einer Paarbeziehung Momente gibt, an denen man arbeiten und lernen kann. Menschen mit intellektuellen Behinderungen bedürfen auch in solchen Fragen einer adäquaten Begleitung, die auch im Arbeitsbereich präsent sein darf. Auch wird in so mancher Tagesstruktureinrichtung darüber sinniert, wie man Paaren eine gesellschaftlich akzeptierte Beziehung ermöglichen beziehungsweise erleichtern kann, da Menschen mit Behinderungen noch immer große Hürden in den Weg gelegt werden. „ (...) Also die Mutter der Frau, die ist gegen die Partnerschaft und die Mutter des Mannes nicht. Und das Paar trifft sich alle 14 Tage bei dem Mann und da kann sie auch am Wochenende dort sein. Sonst können sie sich die ganze Woche nach der Arbeit nirgends in einem Raum aufhalten, sondern gehen dann spazieren oder stehen bei einem Bahnhof oder so. Und mich beschäftigt sehr, wie abhängig unsere Klienten sind, dass da auch in der Freizeit ein good will vorhanden ist, dass die Beziehung akzeptiert wird. Bei uns ist es irgendwie normal mit allen Problemen, die da draus

entstehen, weil da auch in der Freizeit nichts stattfinden kann. Ich denke mir, wenn ich eine Beziehung haben will, dann kann ich mir das selber irgendwie einteilen, aber die Klienten sind da auch immer von so vielen Faktoren abhängig. Und das ist irgendwie schade“ (Z. 235).

In Fallbeispielen wird auch auf einen gesellschaftlich-angepassten Umgang mit sexuellen Medien hingewiesen; so wird vermittelt, dass, wer nicht mit einem Pornoheft im öffentlichen Leben auftritt, eine größere Chance zur Integration hat. Der Umgang mit sexuellen Themen muss genauso erlernt werden, wie ein gepflegtes äußeres Auftreten (Z. 318).

Wie mehrere Beispiele aufzeigen, ist auch das Thema der Schwangerschaft repräsentativ – und dies auch auf die eigene Person bezogen. Die Klienten suchen aktiv Ansprechpartner und haben durchaus auch so ein starkes Vertrauensverhältnis mit ihren Betreuern in der Arbeit geschlossen, dass sie diese stark einbeziehen. „(...) großes Thema war es damals, wo dieses Paar, das da war, wo die Frau schwanger war und wo sie das Kind erwartet haben, (...) weil sie die Betreuer da eingespannt haben in das Ganze. Da war dann auch das Erste, was sie gemacht haben nach der Geburt, dass sie die Betreuer angerufen haben. Das war ein ganz starker Bezug. Man muss immer aufpassen, das sind dann spezielle Fälle. Das war dann ganz stark drinnen, weil das Kind ja dann auch betreut werden musste und das wurde dann sehr stark vom Wohnbereich abgedeckt“ (Z. 358).

Fallbeispiele, die häufig geschildert wurden, bezogen sich auch auf Selbstbefriedigung innerhalb der Tagesstrukturstätte. Sie sind entweder als eine psychische Folgeerscheinung und Problembewältigung oder als eine Art, mit der Sexualität umzugehen zu verstehen. „Ich kann ein Beispiel nennen: Ein junger Mann mit 18 Jahren, der aus seiner Jugendwohngemeinschaft ausziehen musste und in eine Erwachsenenwohngemeinschaft gewechselt hat, hat sich sexuell auffällig gezeigt, in dem er immer in die Gruppe kommt und zu Beginn war das so, zu onanieren begonnen hat. Da war die Begründung sehr schnell und relativ klar, er wurde nämlich seiner Sexualpartnerin beraubt, in dem er von einer

Wohngemeinschaft in eine andere musste“ (Z. 528). Es werden intern Verhaltensregeln ausgearbeitet, wie man dem Fall individuell aber auch pädagogisch-professionell begegnen kann, wie auch das nächste Zitat verdeutlicht: „Wir haben einen Klienten, der greift den Leuten gerne ins Gesicht und befriedigt sich dann selber. Und da haben wir dann gesagt, das wollen wir alle nicht. Also da gibt es dann schon eine einheitliche Linie, dass man dann sagt, wenn er mit der Hand kommt, nimmt man die Hand gleich, bevor sie im Gesicht ist und sagt gleich, du, das will ich nicht, bitte lass es, es ist nicht ok und fertig“ (Z. 625).

7.2 Tagesstruktur - Aufgaben

Wie das Networkview (Abb. 2) dieser Schlüsselkategorie darstellt, kann man erkennen, dass die Trennung von Arbeitsleben und Beziehung im Mittelpunkt steht. Die Tagesstrukturstätte stellt zwar einen Ort dar, wo man Freundschaften finden und auch eine innigere Beziehung eingehen kann, dennoch positioniert sich diese Institution eindeutig als Arbeitsplatz und weist sexuelle Angelegenheiten an andere Stellen weiter. Genitalsexuelle Akte werden abgelehnt und auch möchte man nicht mit der Aktivierung von sexuellen Themen in Zusammenhang gebracht werden, da man sich nicht in die Gefahr der Kuppelei begeben möchte. Generell wird betont, dass sexuelle Themen nur dann von Relevanz sind, wenn diese in den Arbeitsalltag hereingebracht werden. Allerdings werden diese dann als „eher störend“ wahrgenommen, da sie den Arbeitsfluss beeinträchtigen.

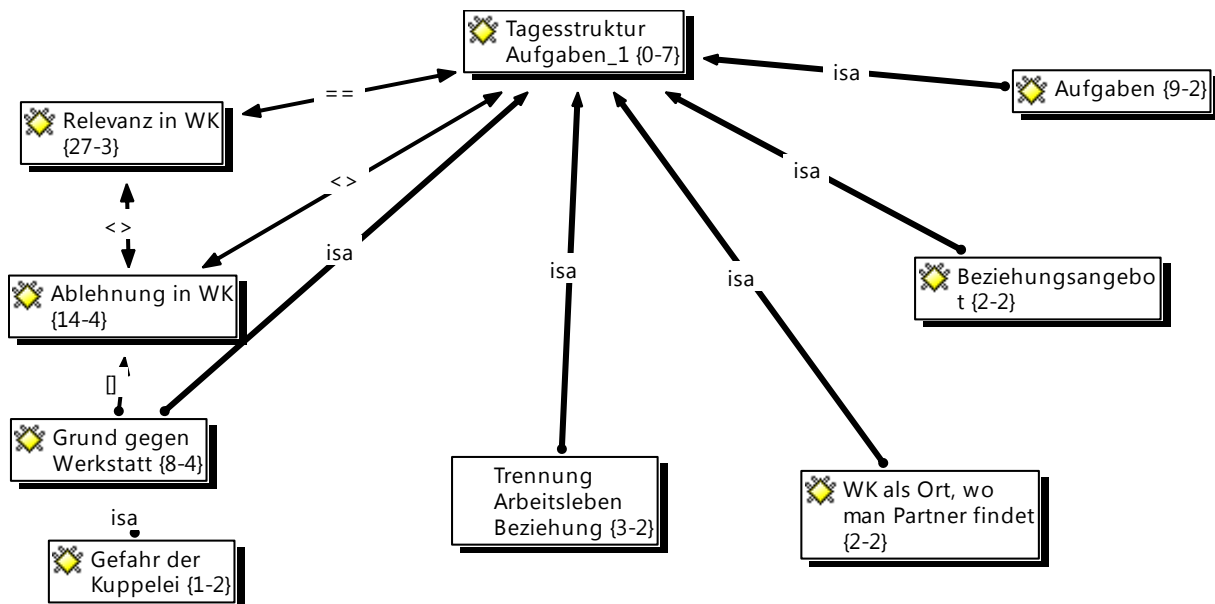


Abb. 2 Tagesstruktureinrichtung – Aufgaben

7.2.1 Relevanz in Werkstatt

In diesem Code werden alle Aussagen berücksichtigt, die Angaben dazu machen, von welcher Bedeutung sexuelle Themen in der Tagesstruktureinrichtungen sind. Von den LeiterInnen der befragten Stellen wird einstimmig die Meinung vertreten, dass die sexuellen Themen – vor allem, wenn sie in Probleme ausarten – auch in der Werkstatt zu behandeln sind. „Prinzipiell ist es uns schon wichtig, das Thema zwar wahr zu nehmen, aber auch ganz klar zu sagen, wir sind Arbeitsbereich“ (Z. 46). Oder anders formuliert: „Natürlich spielt es eine Rolle, es wird weder verheimlicht, noch verboten, wird auch nicht schön geredet, es ist schon ein sehr realistischer Blick drauf, aber Hauptthema sollte es im Wohn- beziehungsweise Freizeitbereich sein“ (Z. 126). Der Verweis, dass es nicht eine primäre Aufgabe der Tagesstruktureinrichtung sei, sexuelle Aufklärungsarbeit zu leisten, schwingt inhärent mit.

Die Tagesstruktureinrichtungen definieren sich alle als Arbeitsstätten, wo eine sinnstiftende, beschäftigende Aufgabe das zentrale Element darstellt. Sie weisen jedoch explizit auf die Wohngruppen hin, wo ein intimerer Rahmen und auch ein eigenes Zimmer zur Verfügung stehen. Wenn sich KlientInnen jedoch mit ihrer

Sexualität auseinander setzen und dies so einen hohen Stellenwert in ihrer momentanen Lebenssituation einnimmt, so ist es selbstverständlich, dass sie ihre Probleme nicht vor der Werkstättentüre deponieren können und sie diese erst nach Arbeitsschluss wieder beschäftigen (Z. 524). Diese Haltung wird auch von einer Interviewpartnerin vertreten, die in ihrer Werkstatt eine geschlechterspezifische Runde leitet und auf die ständige Möglichkeit hinweist, mit dem/der jeweiligen BetreuerIn ein „Gespräch unter vier Augen zu führen“ (Z. 887).

Ein Eingehen auf sexuelle Fragestellungen geschieht in den meisten Fällen jedoch nur situativ. „ (...) die Leute können einzeln kommen, wenn sie über sexuelle Probleme sprechen oder [etwas darüber, T.T.] wissen wollen. (...) Das ist ein normales Gesprächsthema bei uns. Es wird nicht versteckt oder so“ (Z. 168).

Alle Tagesstrukturstätten, die in meinem Sample vertreten sind, bieten Gespräche, die aufklärender oder begleitender Art sind, an, sofern ein Problem im Umgang mit der eigenen Sexualität besteht. Es würden alle Einrichtungen das Statement unterschreiben: „Wir bearbeiten sexuelle Themen passiv. Das heißt, wenn sie auf uns zugetragen werden beziehungsweise wenn wir bemerken, dass Klienten mit diesen Themen beschäftigt sind, bieten wir Unterstützung an“ (Z. 689-691, Z. 540; Z. 705; Z. 794; Z. 898; Z. 902).

Ein anderes Argument, das leise anklingt, bezieht sich auf das Alter der Werkstättenmitarbeiterschaft. Mit beispielsweise 40 Jahren habe das Thema Sexualität nicht mehr jenen Stellenwert, dem es im Schul- und Jugendalter beigemessen wird. „Es wird ja auch in der normalen Arbeitswelt ein Stück ausgegliedert“ (Z. 520).

Auch bei nonverbalen und schwerstbehinderten KlientInnen spielt die Sexualität in der Tagesstrukturstelle eine große Rolle. Sie finden eine andere Kommunikationsform und drücken ihre intimen Probleme eher mittels Körperlichkeiten aus. So zeigen sie ihr Bedürfnis nach Nähe im Suchen nach

Berührungen und Zuwendung von BetreuerInnen. Manchmal – so wird geschildert – kommt es zu Selbstbefriedigungen umso ein eindeutiges Zeichen zu setzen (Z. 598).

7.2.2 Ablehnung in Werkstatt

Was alle befragten Einrichtungen ablehnen, ist ein Überschreiten der sittlichen Normen und das Ignorieren der Grenzen der Mitmenschen. So ist „es (...) nicht ok, sich irgendwohin zurück zu ziehen und Sex zu haben“ (Z. 16; Z. 18; Z. 306; Z. 528).

Auch Selbstbefriedigung ist in den öffentlichen Räumen der Tagesstrukturstätte nicht gestattet. Sollte jedoch trotzdem einmal ein Fall auftreten, so wird auf die Intimsphäre Wert gelegt und der/ die Betroffene wird auf die Toilette geschickt und aufgeklärt, dass hier nicht der geeignete Raum sei (Z. 610).

Abgelehnt wird auch eine völlige Übernahme der sexualpädagogischen Bildung, „weil sonst machen wir den ganzen Tag nur sexualpädagogische Gruppe, das wollen wir nicht, das können wir nicht, weil wir nicht die Fachleute dafür sind“ (Z. 536). Dies wird an die Wohngruppen weitergeleitet, mit der auch Kontakt aufgenommen werden würde, sollte ein Klient /eine Klientin täglich mit auffälligen Sexualproblemen zur Arbeit kommen (Z. 572). Eine weitere Delegation an andere pädagogische Einrichtungen besteht darin, Sexualassistenz zu organisieren, so diese gewünscht sei (Z. 606), da es nicht im Sinne der Werkstätten sei, „die Klienten zu sexualisieren. Das heißt, mit sexuellen Themen aktiv zu konfrontieren“ (Z. 691, Z. 713).

Ablehnende Gründe für die Behandlung von sexuellen Themen in der Werkstatt

In dieser Kategorie habe ich all jene Aussagen vereint, die für die Ablehnung der Behandlung von sexuellen Themen in der Werkstatt eine Begründung liefern. Die Hauptgründe, die in den Interviews vermehrt genannt wurden, lassen sich wie folgt beschreiben:

-
- Fehlende Rückzugsräume, da Sexualität in einem Tageszentrum nicht das unmittelbare Anliegen wäre und als logische Konsequenz davon die Verlagerung der Thematik in das private Zimmer in der Wohngruppe (Z. 16; Z. 18;)
 - Kein primärer Bildungsauftrag an Tagesstrukturstätten, da diese in der Ausübung einer sinnvollen Tätigkeit und als Arbeitsplatz verstanden werden soll (Z.82; Z.290; Z. 435)

Eine weitere Begründung, weshalb keine aktive Sexualpädagogik in Werkstätten praktiziert werde, wurde derart formuliert: Wir wollen nicht in „Verdacht der Kuppelerei (...) gelangen, beziehungsweise uns nicht nachsagen lassen möchten, dass wir die sexuellen Wünsche unserer Klienten missinterpretieren und daraus falsche Schlüsse ziehen. In dieser Vorgangsweise glaube ich, ist eine große Vorsicht geboten, weil damit auch große Verantwortung einhergeht und wir Mitarbeiter in dieser Auslegung sexueller Wünsche beziehungsweise des sexuellen Auslebens der eigenen Befindlichkeit sehr vorsichtig sein müssen. Darum habe ich auch eingangs erwähnt, dass wir eher passiv zur Verfügung stehen und nur auf die ganz konkreten Wünsche der Klienten Bezug nehmen und eingehen. Dort, wo die Wünsche nicht deutlich formuliert sind, wollen wir nicht in irgendeiner Weise, die den Klienten überfordert, tätig werden“ (Z. 717).

7.2.3 Aufgaben

Tagesstruktureinrichtungen verstehen sich definitiv als Arbeitsplatz (Z. 302; Z. 792), „bei dem es um sinnvolle Arbeit, sinnvolle Beschäftigung“ (Z. 342) geht, der aber auch den heilpädagogischen Aspekt und das Zwischenmenschliche nicht außer Acht lassen. Die Beschäftigung besteht meistens aus Tätigkeiten, die im Haushalt von Nöten sind, umfassen aber auch kreative Tätigkeiten wie basten oder ein künstlerisches Handwerk, beispielsweise Schlosserei, Gärtnerei (Z. 4;) Andere Einrichtungen nehmen einfachere Industriearbeiten an: „also wir bekommen von

Firmen Arbeit angeliefert und fertigen die an und liefern sie wieder aus. Freizeitgestaltung haben wir weniger“ (Z. 387).

Falls ein großer Bedarf an Aufklärung aktuell ist, wird - wie in folgendem Zitat verbalisiert - auch ein kurzfristiges, bedarfsorientiertes Angebot dafür initialisiert. Es wurde wahrgenommen, „dass dieses Thema [sexuelle Aufklärung] so einen hohen Stellenwert bei uns in der Werkstätte bekommt, wo man eigentlich gesagt hat, dass es nicht wirklich unser Thema ist. Unser Thema ist immer für diese Menschen, dass sie vorbereitet oder einfach geschult werden, um ihr Arbeitsverhalten zu verbessern oder die Arbeitsleistung zu verbessern, oder Arbeitstugenden (...) - so wie Pünktlichkeit, Verlässlichkeit oder auch handwerkliches Geschick zu erlernen“ (Z. 532).

Aktive Sexualaufklärung verstehen die meisten Tagesstruktureinrichtungen nicht als permanenten Bildungsauftrag. Sollte jedoch ein/e KlientIn aktiv werden und Neugierde zeigen, so nehmen sie die Aufgabe an und „man informiert, man beantwortet Fragen, man wird versuchen, es zu vermitteln, und wenn man das Gefühl hat, einer versteht das gar nicht, dann wird man ihm das (...) erweitert erklären und schauen, dass er es versteht. Wenn jemand noch zusätzlich Fragen hat und so, und sagt, dass ihn das interessiert, dann wird man ihm die Sache näher erklären“ (Z. 560).

7.2.4 Beziehungsangebot

In einer Tagesstruktur treffen verschiedene Menschen aufeinander und stellen auch unterschiedliche Arten von Beziehungstypen dar – ArbeitskollegInnen, BetreuerInnen, diverse TherapeutInnen und PraktikantInnen. Jeder hat eine andere Art, auf Menschen zuzugehen und mit ihnen in Interaktion zu treten. „Es gibt Leute, die lassen mehr zu und dann gibt es welche, die lassen weniger Körperlichkeit zu. Und das hat etwas mit Lernen zu tun, soziales Lernen, dass es Grenzen gibt, die der

andere hat. Wenn ich von anderen mit Grenzen lerne, dann lerne ich auch, mit meinen Grenzen umzugehen“ (Z. 374).

7.2.5 „Partnerbörse“

Da die Werkstätte ein Ort der Begegnung vieler Menschen ist, die man jeden Tag um sich hat, kann man leicht Bekanntschaften schließen. So können auch Paarbildungen entstehen, die nicht in der gleichen Wohngemeinschaft leben. Da die Tagesstruktureinrichtung dann ein gemeinsames Element darstellt, ist man nicht auf die Unterstützung von persönlicher Assistenz angewiesen (Z. 290).

Eine interviewte Person berichtet auch den Standpunkt eines Klienten, den sie so wiedergibt: „Ich finde das super, wenn die Freundin (...) auch in der Arbeit ist, weil ich sie zu Hause nicht oft sehe. Ich wohne in einer WG da, sie wohnt in einer WG dort und ich kann während der Woche nicht hin und ich kann sie nur am Wochenende besuchen und so sehe ich sie auch in der Arbeit jeden Tag“ (Z. 540).

7.2.6 Zusammenarbeit mit WG

Ähnlich der Delegation so mancher pädagogischen Aufgabe an die Wohngruppen, existiert auch ein Zusammenwirken zwischen Wohn- und Arbeitsbereich. Sexualität lässt sich nicht leicht abgrenzen und dies darf man auch nicht von Menschen mit intellektueller Behinderung erwarten. Es ist ein Thema, das in jeden Lebensbereich vordringen kann, weshalb er auch interinstitutionell behandelt werden soll. So erarbeitet man gemeinsame Konzepte, wie man mit dem /der Betroffenen umgeht, hält Rücksprache, forscht gemeinsam nach der Ursache oder besucht gemeinsame Weiterbildungen (Z. 524; Z. 606; Z.610, Z. 910).

Ganz besondere Bedeutung erfährt dieser Punkt beim nonverbalen Klientel. Es sei „oft schwierig, herauszufinden oder zu schauen, wie es ihm geht, oder was gerade wichtig ist. Dann gehört da die Kommunikation dazu und da gehört ja auch das Thema Sexualität (...) dazu genauso wie der trinkt zu wenig. Das ist einfach ein

Grundbedürfnis und so sehen wir das (...). Wir verstehen uns aber nicht als Erfüller dieses Grundbedürfnisses“ (Z. 673).

7.2.7 Trennung Arbeitsleben – Beziehung

Zu diesem Aspekt konnte ich in meinen Interviews zwei Aussagen finden. Die eine Position vertritt die Meinung, dass Klientin und Klient sich „als Paar vor der Werkstättentüre [trennen, T.T.], kommen herein, arbeiten hier und draußen ist die Paarbeziehung dann wieder aktuell“ (Z. 54). Die andere Passage enthält potentielle Fragen, die an das Paar gestellt werden, ob sie sich eine Zusammenarbeit überhaupt vorstellen könnten, da ein „Übergreifen“ von Privatem und Beruflichem oft zu größeren Konflikten führt (Z. 540). In dieser Tagesstruktureinrichtung ist die Haltung daher eher konträr, denn: „Unsere Klienten sagen da am ehesten, kann ich mir nicht vorstellen, wo da ein Problem sein soll. Ich finde das super, wenn die Freundin dann auch in der Arbeit ist, weil ich sie zu Hause (...) nicht oft sehe“ (Z. 540).

7.3 Pädagogische Institutionen

Diese Kodefamilie befasst sich mit Verweisen auf die Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Institutionen. Wie die Skizze (Abb. 3) zeigt, liegt der eindeutige Schwerpunkt auf der Zusammenarbeit mit der Wohngemeinschaft, die als der adäquatere Ort für sexuelle Aufklärung verstanden wird. Auch zähle ich das Elternhaus als pädagogische Institution dazu, da diesem auch erzieherische Elemente innewohnen. Dem Elternhaus ebenso wie der Schule kommt allerdings weniger Bedeutung zu. Viel wird von den Tagesstruktureinrichtungen an externe Fachleute delegiert, die als Experten zu verstehen sind. Auch wird auf das relativ junge Angebot der Sexualassistenz verwiesen.

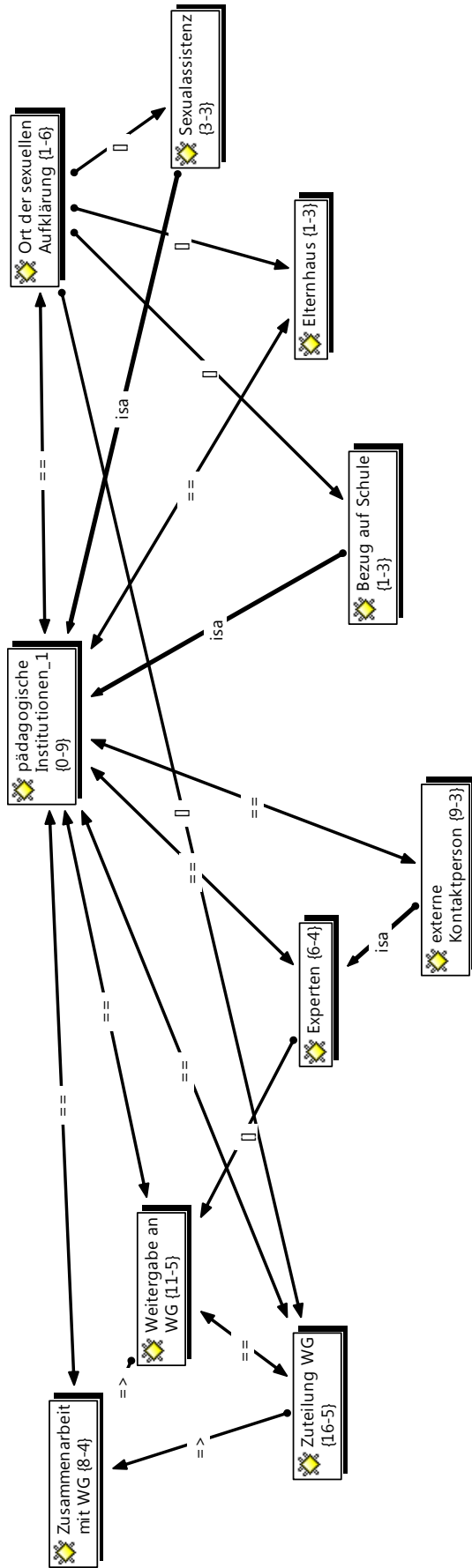


Abb. 3 pädagogische Institutionen

7.3.1 Elternhaus

Das Elternhaus prägt sehr stark, wie mit sexuellen Themen und Problemen umgegangen wird. Die Einstellung der Eltern wird an ihre Kinder weitergegeben und gerade Menschen mit intellektueller Behinderung können die tradierten Werte nicht selbstständig reflektieren oder nach ihren Vorstellungen adaptieren. Oft können sich Eltern nicht vom Bild des „ewigen Kindes“ lösen und stehen dann auch der Sexualität ihres schon erwachsenen Kindes nicht offen gegenüber. Es wird jede Initiative ergriffen, um es zu behüten. Zwar habe sich das im Laufe der Zeit schon etwas gelockert, dennoch wären noch immer Einzelfälle zu finden. In einem Interview wird gerade dieser Punkt mit Wehmut aufgegriffen. „Selbstbestimmung auf diesem Gebiet wird noch nicht von allen zugestanden. Dies hängt sicher auch mit den Ängsten vom Elternhaus zusammen. Wohnhäuser sind sicher pädagogisch reflektierter“ (Z. 237-239).

7.3.2 Bezug zur Schule

Kaum Bezug wurde von den Tagesstrukturstätten auf die Schule genommen. Dies führe ich darauf zurück, weil das Klientel altersmäßig sehr durchgemischt ist und nur vereinzelt „Neuzugänge“ aus der Schule dazu stoßen. Es wird stillschweigend angenommen, dass eine gewisse sexuelle Aufklärung noch in der Schule stattfindet und diese bis ins spätere Alter anhält, wie die folgende Stelle belegt: „Nach Beendigung der Schulpflicht kommen sie frühestens zu uns, (...). Dann ist vielleicht das Thema Aufklärung, Sexualität sowieso noch präsent“ (Z. 520).

7.3.3 Experten

Da sich die Werkstätten nicht explizit als Ort für sexuelle Bildung im Erwachsenenalter ansehen, verweisen sie gerne auch auf andere pädagogische und psychologische Angebote. Manche Tagesstruktureinrichtungen wirken multiprofessionell und haben eigene MitarbeiterInnen für sexuelle Themen

ausgebildet und eingestellt. „(...) wir haben Psychologen und Sonder-Heilpädagogen, die dafür besonders ausgebildet sind und es gibt auch Leute im Verein, die sich damit besonders beschäftigen und da kann man sich dann auch konkrete Hilfe holen, (...) dass ein Sexualtherapeut von Nöten wäre, da kann man sich dann wen auch als Supervisor holen, wenn zum Beispiel Sexualbegleitung anfallen würde. Das fängt ja auch schon langsam in Österreich an. Und da gibt es Leute, die haben schon gute Kontakte, wo man sich an Institutionen wenden kann, was der normale Betreuer nicht weiß“ (Z. 338). Ähnlich wird es auch in einem anderen Interview beschrieben, wo Fachkräfte „im Fall des Falles auch aufklärend“ (Z. 694) zu Rate gezogen werden können. Diese Experten zeichnen sich in den meisten Fällen durch eine besondere Schulung in den Gebieten der „Psychologie, Sonder-Heilpädagogik und Sexualpädagogik“ (Z. 745) aus.

7.3.4 Externe Kontaktpersonen

Wenn die betreuenden MitarbeiterInnen an ihre persönlichen Grenzen stoßen oder ihre Unzulänglichkeit erkennen, dann wird auch nicht davor zurück gescheut, Hilfe von externen Kontaktpersonen anzubahnen. „(...) wenn es wirklich ernsthaftere Probleme gibt, dann kann ich auch nur auf Fachleute überweisen. Ernsthaftes in dem Sinne gab es nicht, aber ebenso Fragen, wo ich vielleicht nicht so aufklären kann. Da schicken wir sie (...) ins Krankenhaus“ (Z. 435). Eine andere Möglichkeit, die in vielen anderen Interviews beschrieben wurden, stellt die Kontaktierung einer externen Person dar, die der Tagesstruktureinrichtung einen Besuch abstattet (Z. 902 – 906).

Externe Personen, die sich mit Sexualandragogik auseinandersetzen, bieten sowohl Schulungen für Menschen mit intellektueller Behinderung als auch für die Betreuer der Tagesstätten an, so wie aus Interviewstellen hervorgeht. „Wir haben vor zwei Jahren ein eigenes Programm gehabt bei uns hier in der Werkstatt und das war vom Frauenministerium für Frauengesundheit. Für Frauen mit geistiger Behinderung. Das war so ein Projekt und das hatte drei Säulen: Selbstverteidigung - Empowerment - und die dritte Säule war Sexualunterricht. Es hat First Love geheißen und wurde von

zwei Externen geleitet. Dies war eine angebotene Schulung für Kundinnen“ (Z. 324 – 326)

Das Angebot für ausgebildete BetreuerInnen besteht in Weiterbildungen und Supervision, auf die noch eingegangen wird.

Ein Grund, weshalb auch externe Spezialisten angefordert werden, lässt sich aus folgendem Zitat erkennen: „weil sonst machen wir den ganzen Tag nur sexualpädagogische Gruppe, das wollen wir nicht, das können wir nicht, weil wir nicht die Fachleute dafür sind“ (Z. 536). Hier wird deutlich gemacht, dass Tagesstrukturstätten sexuelle Bildung nicht als primären Aufgabenbereich definieren.

7.3.5 Ort der sexuellen Aufklärung

Auf die Frage, welche Einrichtung die geeignetste für sexuelle Bildung und für Probleme darstellt, bekam ich in einem Fall als Antwort: „Kann man so nicht wirklich sagen. Weil es gibt Leute, die leben in keiner Wohngemeinschaft. Also die wohnen alleine und haben keinen Betreuer im Wohnbereich. Und für die, die bei den Eltern wohnen, dort findet es kaum statt. Also insofern, kann man nicht sagen, das ist der Bereich dafür. Es kann auch sein, dass Leute in der Werkstätte mit Interessen oder Problemfeldern kommen, weil sie es in der Wohngemeinschaft nicht sagen wollen oder umgekehrt. Also hauptsächlich soll es so sein, dass man dafür offen ist, egal was kommt. Das, wo man nur aufpassen kann, aber das ist im Prinzip auch nicht schlecht, wenn es dann doppelt passiert - dass im Wohnbereich und in der Tagesstruktur aufgeklärt wird“ (Z. 334). Von der Hand lässt es sich nicht weisen, dass auch die Werkstätte manchmal als Ort der sexuellen Bildung fungiert. Es wird auf eine Zusammenarbeit und auf ein Ineinandergreifen der Aufgabenbereiche verwiesen. Auch hängt es viel vom Bedürfnis der Betroffenen ab, wie viel an Problemen und Interesse in Bezug auf sexuelle Themen sie in den Werkstättenalltag hineinbringen.

7.3.6 Sexualassistenz

Auf ein neueres Angebot, das in Österreich in den letzten Jahren Fuß gefasst hat, wird auch in einigen Interviewstellen Bezug genommen – es handelt sich dabei um die Sexualassistenz. „Ich denke, das ist schon eine Erleichterung. Das gibt es ja noch nicht so lange, aber bei drei Klienten wird das von der WG oder den Eltern aus organisiert und da merkt man schon, dass das irgendwie was Gutes für die Leute ist. Also das passiert nicht bei uns im Haus, aber es ist in der WG oder zu Hause, alle paar Wochen“ (Z. 668). Hierbei wird darauf verwiesen, dass es nicht Aufgabe der Werkstätte sei, dieses Angebot anzubahnen. Dies wird auch in einem anderen Interview bestätigt, dass sie Sexualbegleitung „hier aus aktiven Gründen definitiv nicht“ (Z. 713) anbauen.

7.3.7 Weitergabe an Wohngruppe

Da sich Tagesstruktureinrichtungen nicht als primärer Ort für Sexualität verstehen, ihre Klienten mit dem intimen Thema aber auch nicht alleine lassen wollen, stellen sie sich als Vermittlerfunktion (Z. 676) zur Verfügung. Sollten Auffälligkeiten zu Tage treten, oder sich eine nähere Freundschaft anbahnen, so wird dies an das zuständige Wohnhaus weitergegeben (Z. 16). Der Grundtenor lautet, dass sexuelle Bildung im Erwachsenenalter und gelebte Sexualität generell ins Private, das heißt in den Wohnbereich gehört (Z. 18; Z. 76; Z. 199, Z. 290; Z. 435). „Das sind eigentlich Themen, die im Wohnbereich behandelt werden. Die meisten unserer Leute wohnen in Wohngruppen (...) oder teilweise wohnen sie auch alleine und die haben aber alle Bezugsbetreuer. Und das wird hauptsächlich im Wohnbereich besprochen. Ich weiß zum Beispiel nicht, wer aller von unseren Leuten verhütet“ (Z. 191).

Ein weiteres Kriterium, das in einigen Interviews zur Sprache kommt, dass der pädagogische Austausch von sexualrelevanten Themen in mit Wohngemeinschaften intensiver gestaltet werden kann, als es der Fall ist, wenn der/die Betroffene bei den Eltern oder gar alleine wohnt. „Es ist natürlich immer einfacher, wenn KlientInnen in einer Wohngemeinschaft wohnen, weil wenn bei uns ein auffälliges Verhalten zu

Tage kommt, oder eine KlientIn ein Problem anspricht, dann können wir uns mit dem Wohnbetreuer in Verbindung setzen und die können geeignete Interventionsmaßnahmen in die Wege leiten. Wenn jetzt ein Klient alleine oder bei der Familie wohnt, dann ist die Sache ein bisschen schwieriger. Da gibt es dann oft nicht die Möglichkeit, dass sie sich zu Hause austauschen. Und da muss man vielleicht auch noch mal differenzieren, dass da die Interventionsmaßnahmen geringer sind. (z.126)

Auf eine Zusammenarbeit wird auch zwischen Werkstatt und Wohngemeinschaft gesetzt, sollte es zu sexuellen Auffälligkeiten kommen. Sollte beispielsweise jemand täglich mit einem Pornoheft in der Tagesstätte erscheinen, so würde das hinterfragt werden und gebeten werden, mit dem Klienten/der Klientin darüber zu sprechen, auffordern, es nur im privaten Bereich anzuschauen (Z. 572).

7.3.8 Zuteilung Wohngruppe

Die Tagesstrukturstätten, die sich als Arbeitsplatz situieren (Z. 792), schreiben neben einer Zusammenarbeit mit den Wohngemeinschaften jedoch auch eindeutig Bereiche des sexuellen Bereiches diesen zu, da jene den Privatbereich darstellen und jeder über einen separaten eigenen Raum verfügt. So stellen sie fest, dass „Wohngemeinschaften einen ganz anderen Aufklärungsauftrag haben, weil es einfach viel mehr ins Private passt“ (Z. 16; Z. 917). Auch wird bei den befragten Leiter/innen die Meinung vertreten, dass die betreuten MitarbeiterInnen sehr wohl wüssten, dass solche Themen eher im Wohn- und Freizeitbereich angesiedelt sind (Z. 106). „Natürlich spielt es [Sexualität, T.T.] eine Rolle, (...) aber Hauptthema sollte es im Wohn- beziehungsweise Freizeitbereich sein“ (Z.126).

„Sexuelle Themen im engeren Sinn gehören eher in den Wohnbereich, wo es mit den KlientInnen bearbeitet wird“ (Z. 46). Jedem Klienten / jeder Klientin wird ein/e BezugsbetreuerIn zur Seite gestellt, der auch in der Lage sein soll, intimste Fragen zu beantworten. „Sie haben Bezugsbetreuer in den Wohngemeinschaften und sie bekommen teilweise von den Wohngemeinschaften Fortbildungen und Seminare

auch zu diesem Thema, die sie besuchen können. Und es ist für sie Alltag. Also wir haben viele Klientinnen, die verhüten und wo natürlich Sexualität bei ihnen im Alltag vertreten ist“ (Z. 106).

Da sexuelle Themen eindeutig in den Bereich der Wohngruppen fallen, wären dort die Mitarbeiter auch anders darauf eingestellt. Weiters wäre auch „Material für sexualpädagogische Begleitung zu den unterschiedlichsten Schwerpunkten (...), vom Kleinkindalter bis hin zum Erwachsenenalter [vorhanden, T.T.]. Beim Wohnen ist es einfach ein großes Thema und da wird sehr viel fort- und weitergebildet. Und das ist in den letzten Jahren immer ein Schwerpunktthema gewesen“ (Z. 520). Es wird auch die Einstellung geäußert, dass der Wohnbereich dafür Sorge tragen sollte, sexuelle Bedürfnisse so zu unterstützen, dass in einem intimen Rahmen, diesen nachgekommen werden kann (Z. 524). Ebenfalls in Wohngruppen sollte – nach Meinung der Tagesstätten auf die richtige Wahl und die optimale Verwendung von Verhütungsmittel eingegangen und auch der Besuch beim Gynäkologen begleitet werden (Z. 792). Ein adäquater Umgang mit der Empfängnisverhütung sei auch eine Grundvoraussetzung für Projekte in den Wohngruppen, wie beispielsweise „Herzertage“, „wo Pärchen gemeinsam übernachten dürfen. Was auch immer da passiert. Das kann jetzt auch einfach nur ein miteinander im Bett-Liegen sein oder ein Streicheln“ (Z. 816).

7.4 Sexualität

Hier werden einzelne, vage Zuschreibungen zum Phänomen der Sexualität zusammengeführt. Auffällig ist, dass - obwohl sexuelle Themen im Zentrum stehen, - diese nie von meinen Interviewpartnern definiert wurden. Es finden sich lediglich Wertungen von Sexualität und Bedeutungszuschreibungen. Auch findet man Hinweise darauf, was die Sexualität von Menschen mit Behinderungen von „normaler“ unterscheiden kann. Ein unzusammenhängendes Bild mit keinerlei Querverbindungen zeigt auch das Networkview (Abb. 4). Die Zuschreibungen von Sexualität stehen alle nebeneinander und interagieren nicht.

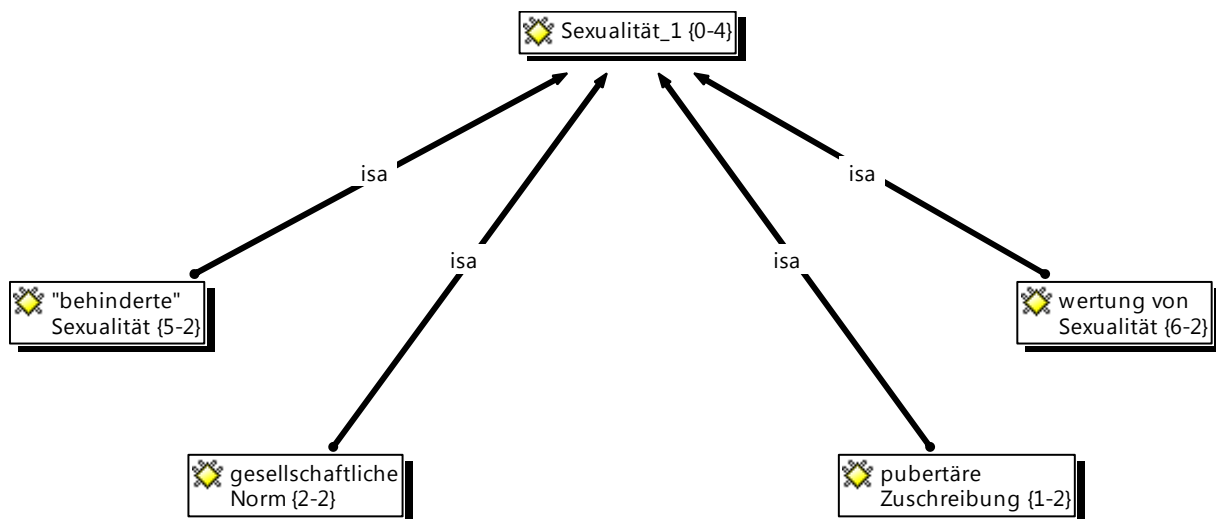


Abb. 4 Sexualität

7.4.1 Wertung von Sexualität

Einstimmigkeit herrscht darüber, dass Sexualität etwas Menschliches, Natürliches und Normales ist, das jedem zusteht. „Der Umgang soll einfach auch soweit Sinn machen (...), es soll nichts tabuisiert werden, es soll nichts schlecht gemacht werden, es soll jeder einfach die Möglichkeit haben, so normal wie möglich damit umzugehen“ (Z.572). Neben einer Wertung folgt immer der Verweis, welchen Stellenwert es in der jeweiligen Einrichtung hat. „In jeder Firma und in jedem Bereich wird es auch nicht anders sein“ (Z.572), dass Sexualität hineingetragen wird, da man den Menschen nur ganzheitlich wahrnehmen kann (Z. 702). Oder: „ dass Sexualität etwas Normales ist, dass jeder seine Sexualität leben soll und dass Sexualität am Arbeitsplatz nicht im Vordergrund ist. (...) und wenn es Thema wird, dann setzt man sich einfach damit auseinander “ (Z.520) beziehungsweise: „Das hat aber nichts damit zu tun, dass wir der Sexualität negativ gegenüberstehen, sondern weil es hier nicht stattfinden hat“ (Z. 290).

Eine ganz besondere Zuschreibung wird in einer Aussage getätigt, dass Sexualität für (junge) Herren auch als Herausforderung verstanden werden kann. Sie würden auf einer pubertären Ebene die Grenzen ausloten, wie weit sie mit dem/der

BetreuerIn gehen können. „Da ist das Thema Sexualität auf einer anderen Ebene aktuell, auf einer sehr (...) pubertären Ebene, wo Scherze gemacht werden, wo geschaut wird, welche Ausdrücke sie verwenden können, wie weit sie gehen können. Vielleicht auch etwas provozierend, wie reagieren die Betreuer darauf?“ (Z. 110).

7.4.2 Gesellschaftliche Norm

Ein anderer Aspekt, der von einer interviewten Person herausgearbeitet wurde, verdeutlicht, dass mit einem gesellschaftlich angepassten Sexualverhalten Integration am leichtesten gelingt. So wird man eher sozial angenommen, wenn man sich nicht mit einem Pornoheft ostentativ in der Öffentlichkeit zeigt. Es gilt hierbei aufzuzeigen, dass es nicht anerkannt sei, andere durch das so offene Sexualverhalten in ihrer Intimsphäre zu belästigen (Z. 318). Zur Veranschaulichung dieses Gedankenganges nennt eine befragte Person folgenden Vergleich: „(...) wenn ich zum Bäcker gehe und schreie und ich mich vordränge, dann werde ich mit der Integration Probleme haben. Wenn ich aber hineingehe und mich anstelle, relativ freundlich rede, dann werde ich auch angenommen werden“ (Z.318).

7.4.3 Behinderte Sexualität

Der Code „behinderte Sexualität“ befasst sich mit getätigten Äußerungen, die doch ein anderes Verhalten und einen anderen Umgang mit Sexualität und körperlicher Nähe zeigen. Es wird auch kein Hehl daraus gemacht, dass dieses Thema gesellschaftlich noch immer eher tabuisiert wird (Z. 391)

Es wird beschrieben, dass manche Menschen mit intellektueller Behinderung erschwerte Bedingungen finden, wenn sie sich nach einer Partnerin /einem Partner umsehen. Es würde ihnen schwerfallen, die Beziehung in „gelenkte Bahnen“ (Z. 548) zu richten, da sie oft nicht die Fähigkeiten besitzen, um eine Beziehung aufrecht zu erhalten (ebd.).

Ein anderes Merkmal, das „behinderte Sexualität“ auszumachen scheint, wird in einer vermehrten Suche nach Körperlichkeit festgemacht. Oft wird Menschen mit intellektueller Behinderung nachgesagt, dass sie distanzloser wären und auch eine Begrüßungsumarmung sexuell verstanden werden kann. Allerdings könnte damit aber auch eine Suche nach Aufmerksamkeit artikuliert werden (Z. 768).

In einem anderen Interview wird die Meinung vertreten, dass es gewisser Kompetenzen bedarf, um auch über Sexualität sprechen zu können und so auch einen adäquaten Begleitungsbedarf zu formulieren. „Es gilt immer auch zu fragen, wo der Mensch in seiner Biographie steht, welche Informationen kann er brauchen, wie geht er damit um, weil gerade das Thema Sexualität braucht eine gewisse Reife, um es mit anderen Menschen besprechen zu können. Die Frage ist die, bis wohin können wir gehen, dass wir die Menschen weder über- noch unterfordern“ (Z. 946).

7.5 Sexualandragogik

Die Kategorie Sexualandragogik umfasst all jene Inhalte aus den Interviews, die sich mit Konzepten, Materialien und Herangehensweisen befassen, wie sexuelle Bildung im Werkstättenalltag geleistet wird. Zum Zentrum der Grafik (Abb. 5) dieser Schlüsselkategorie avancierte der Unterkode „sexualpädagogisches Konzept“. Ihn könnte man in geplante sexualpädagogische Intentionen (geschlechtsspezifische Runden) und situative Sexualandragogik unterteilen. Hinsichtlich der geplanten sexualandragogischen Inhalte lassen sich weitere Dimensionen festmachen, da sie im Interviewmaterial ausdifferenziert wurden. Auch im sexualpädagogischen Konzept sind sexualpädagogische Weiterbildungen und Supervision der pädagogischen MitarbeiterInnen verankert. Eher als Randthema können selbstständig getätigte Fragen bezüglich Sexualität seitens der KlientInnen betrachtet werden und auch eine Verarbeitung derer. Ein implizites Wissen über Sexualität wird von den TagesstrukturleiterInnen stillschweigend angenommen.

7.5.1 Spezielles sexuelles Wissen

Interessant zu verfolgen war, wie die TagesstruktleiterInnen das Vorwissen ihrer Klientel wahrnehmen. Man geht davon aus, dass die KlientInnen generell ein spezielles Vorwissen besitzen, dies ergibt sich auch auf Grund ihrer Alters (Z. 439) und die LeiterInnen sind davon überzeugt, dass die betreuten MitarbeiterInnen auch andere Quellen finden, um Informationen über sexuelle Themen zu beziehen. Sicherlich hängt dies jedoch auch mit dem Grad der Behinderung zusammen (Z. 494). „Es gibt immer einen Zugang zu gewissen Zeitungen und natürlich sehen sie es in den Filmen. Es gibt auch Klienten, da weiß ich es, die einen TV im Zimmer haben und ganz genau wissen, wann in der Nacht die gewissen Sendungen ausgestrahlt werden. Und so wissen sie auch, wie man das praktiziert - wie man miteinander schläft. (...) Erstens weiß man das ohnehin trotz Behinderung und wenn nicht, dann holt man sich einen Input durch irgendwelche Filme“ (Z. 840).

7.5.2 Selbstständige Fragen zu sexuellen Themen

Eine Interviewfrage beschäftigt sich damit, ob es den KlientInnen möglich sei, selbstständig Fragen in Bezug auf sexuelle Themen zu stellen, ob sie sich auch an die Betreuerschaft wenden würden und was ihre Beweggründe dafür darstellen. „Das ist unterschiedlich. Wenn es gerade im privaten Bereich Probleme mit dem Freund gibt, dann kommt das natürlich mit in den Werkstättenbereich herein und dann ist es natürlich Thema“ (Z. 82). Sollte es für mehrere KlientInnen ein Thema sein, so wäre für sexuelle Themen sogar Platz in einer Besprechung (Z. 168). Andere berichten, dies wäre nicht so der Fall, da man zu verstehen gibt, dass dies der Arbeitsplatz ist und dieses Thema eindeutig im Privaten anzusiedeln ist. Sollte es dennoch zu Fragestellungen kommen, so hätte man Materialien zu diesem Fachgebiet, das jedoch noch nie verwendet worden ist (Z. 102). Weitere Zitate belegen, dass ein aktives Nachfragen eine Selbstverständlichkeit sei (Z.18; Z. 877, Z. 802). Konkretere Angaben kann auch die Betreuerin geben, die eine geschlechtsspezifische Gruppe leitet. Sie führt aus, dass es innerhalb dieses Angebotes immer wieder zu richtigen Diskussionsrunden kommt, wo ein reger gegenseitiger Erfahrungsaustausch stattfindet. „(...) es kommen auch von den Teilnehmerinnen immer wieder gezielte

Fragen oder auch Wünsche, Anregungen, was sie gerne besprechen würden, was sie gerne erarbeiten würden. Sie äußern sich dazu sehr wohl“ (Z. 877). Eine andere Interviewstelle belegt, dass offen über Beziehungswünsche gesprochen wird (Z.344).

Auffallend ist, dass auf Seiten der Betreuerschaft unterschiedliche Ansichten bezüglich des selbstständigen Fragens existieren, was das Geschlecht der Fragesteller betrifft. In einem Fall wird dies eher den weiblichen betreuten Mitarbeitern zugetraut, die sich an die Betreuerinnen wenden würden und nach Erfahrungsschilderungen bäten (Z. 441). In zwei anderen Fällen, wird den Herren diese Kompetenz zugeschrieben, da diese offener an sexuelle Themen herangehen und sich an Betreuer wenden. „Es gibt verschiedene Klienten, vor allem Männer, die sind es überwiegend, Frauen sind da etwas reservierter, zurückhaltend, aber unsere jungen Männer, die sind da ganz klar und deutlich. Die sagen zum Beispiel: „Ich wünsche mir eine Freundin!“, „Ich weiß auch, wie das so geht mit der Liebe.“ (Z. 934). Auch eine Vertrauensbasis ist für so ein intimes Thema Voraussetzung. „ (...) Beziehungen zwischen Klienten und Betreuer sind oft schon eng (...). Vereinzelt gibt es schon so eine starke Vertrauensbasis, wo auch sehr intime Inhalte besprochen werden. Burschen tun sich da oft leichter als Mädchen und sprechen auch offener darüber. Als Betreuer rechnet man damit, mit allen möglichen und unmöglichen Fragen (...) und dann spricht man auch drüber. Natürlich auch immer etwas eingefärbt vom eigenen Empfinden zu dem Thema. Aber an sich versucht man das schon neutral und sachlich anzugehen“ (Z. 852). Dieses Zitat ist sehr von einer Reflektivität der befragten Person geprägt, die es in jedem Fall anzustreben gilt und in Supervisionen und Fallbesprechungen eine wichtige Rolle spielt.

7.5.3 Verarbeitung sexueller Themen

Diese Unterkategorie befasst sich mit der durchaus kreativen Verarbeitung von sexuellen Themen. In einigen Einrichtungen werden gemeinsam in einer Gruppe Zeitschriften erstellt, die ein Thema behandeln, das gerade im Werkstättenalltag Präsenz hat. Auf diese Weise sind auch Themenausgaben über Sexualität und auch Beziehungen entstanden, die alle in „Leichter Lesen“ verfasst sind, damit alle

betreuten MitarbeiterInnen Zugang zu diesen Infos erhalten (Z. 172; Z. 322; Z. 691). Die Themen, die in den Zeitungen aufgegriffen werden, entsprechen zumeist den Vorschlägen der Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen (Z. 179).

Im Interviewmaterial lässt sich das Fallbeispiel einer Dame finden, die eine eigene Art des Umgangs mit der sexuellen Thematik gefunden hat. Sie arbeitet gerne mit Ton und stellt so die Szenen, die sie relevant erachtet, in Form einer Skulptur dar. So entstanden unter anderem ein nackter Mann sowie eine ebenso unbekleidete Frau (Z. 247).

7.5.4 Sexualpädagogische Weiterbildungen

Um den betreuten Menschen in einer pädagogisch sinnvollen Haltung auch auf dem Bereich der Sexualität begegnen zu können, werden von verschiedenen Trägern Weiterbildungen oder Workshops (Z. 74). zu diesem Themenkreis angeboten. Die Mitarbeiter hätten ein freies Kontingent an Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung, es besteht jedoch keine Pflicht, ein explizit sexualpädagogisches Angebot zu nutzen (Z. 338; Z. 90; Z. 427; Z. 741). Manche Vereine bieten auch Gruppenschulungen an, die vom gesamten Team besucht werden (Z.90). Eine Einrichtung baute zum Zeitpunkt der Befragung ein Gremium auf, das eine externe Schulung besuchen wird, um dann intern weiter zu bilden (Z. 910).

Die Inhalte solcher Weiterbildungen bestehen oftmals aus Fallbeispielen, wo konkrete Handlungen erarbeitet werden (Z. 16). Eine andere interviewte Person, die über Themen innerhalb der Ausbildung berichtet, nennt Fragen, wie man selber zur Sexualität steht, wo man seine eigenen Grenzen zieht, und was man im sexuellen Bereich wie gestalten möchte. Sie verweist ebenso darauf hin, dass das Verhalten bezüglich sexueller Themen im Arbeitsbereich wesentlich leichter sei, da es dort kein Primäranliegen ist (Z. 648).

7.5.5 Supervision

Um das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren, werden in allen Einrichtungen verschiedene Formen der Supervision angeboten. Dabei geht es speziell um das eigene Verhalten für den Fall, dass man als Vertrauensperson in intime Bereiche eingebunden wird. Es wird sowohl das Verhalten der MitarbeiterInnen als auch der Fall an sich reflektiert und weitestgehend bearbeitet. Externe Unterstützung und die aktive „Suche nach Lösungsansätzen“ (Z. 554) sind zentrale Elemente der Supervision. Meistens wird Supervision beansprucht, sollte ein auffälliges Verhalten auftreten (Z. 356; Z. 419; Z. 640; Z. 749).

7.5.6 Sexualpädagogisches Konzept

Manche in meinem Sample vertretene Einrichtungen verfügen über ein sexualpädagogisches Konzept, welches Leitlinien vorgibt, wie man auf sexuelle Problematiken reagieren soll, das der gesamten Mitarbeiterschaft geläufig sein sollte (Z. 14, Z. 691). Es werden dabei auch spezielle Anforderungen an die pädagogisch geschulten MitarbeiterInnen gestellt. So wird ihm /ihr abverlangt, Grundsätzliches zur sexuellen Aufklärungsarbeit beizutragen, denn dies sei das Recht der Klientel. Wie und in welchem Maße, das sei jedoch individuell verschieden (Z. 741).

Zum sexualpädagogischen Konzept zählt ebenso, ob zur situativen sexuellen Aufklärung zusätzliche Seminare (Z. 322) oder Gruppen für die KlientInnen angeboten werden. Dies variiert sehr, die meisten Tagesstruktureinrichtungen, die in meinem Interview porträtiert wurden, holen sich externe Unterstützung oder bieten auf einen Zeitraum begrenzt ein eigenes Setting dazu an. In einem Ausnahmefall, wird eine systematisch geplante geschlechterspezifische Runde angeboten, deren TeilnehmerInnen über einen längeren Zeitraum hinweg dieselben bleiben. Hierzu wurde ein eingehendes Interview geführt. Die Themen, die in solchen Angeboten behandelt werden drehen sich um Körpergrenzen, was ist angenehm, was nicht mehr, Sexualität, Partnerschaft und damit verbundene Probleme (Z. 330) auch werden häufig relevante Informationen dazu gegeben, wie der Körper funktioniert,

aber auch, wie die Umwelt, die Familie oder die Gesellschaft auf sexuelles Verhalten reagiert (Z. 914).

7.5.7 Sexualpädagogische Materialien

Sexualpädagogische Materialien unterstützen den Lerneffekt bei Menschen mit Behinderungen. Es wird sehr auf Praxisbezogenheit (Z. 745) Wert gelegt und auf eine adäquate Vermittlungsbasis, die den Fähigkeiten der Gruppe angepasst sein soll. Es existiert ein sogenannter Methodenkoffer, der auch in einer Werkstätte im Rahmen eines Workshops vorgestellt wurde und Anschauungsmaterial beinhaltet (Z. 94).

Zur biologischen Aufklärung ist immer auch die Verwendung eines Bild von einem nackten Mann wie auch einer unbedeckten Frau von großer Wirksamkeit. Man sollte immer bei der Gesamtheit des Menschen beginnen und erst in einem zweiten Schritt ein Detail herausnehmen, da sowohl die Zuordnung als auch die Orientierung für die Menschen mit intellektueller Behinderung besser gegeben sei (Z. 247).

Eine Zusammenarbeit der Werkstatt und der Wohngemeinschaft ist auch in Hinsicht auf Materialien von großem Nutzen. So wird in einem Interview darauf verwiesen, dass sich in den Wohngruppen vielfältige Literatur befände, die auch auf das Entwicklungsalter der Betroffenen Rücksicht nähme (Z. 560). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass relevante Sexualprobleme des Erwachsenenalters nicht behandelt wären.

Für die geschlechtsspezifische Runde bereitet die Leiterin Materialien vor, die sie „aus dem Internet oder in Büchern oder (...) speziellen Ratgebern, auch für Menschen mit Behinderung“ zusammensammelt (Z. 867). „Das ist natürlich immer pädagogisch aufgearbeitet von mir, dem Niveau der Klientinnen angepasst, dass das gut verständlich ist und gut verinnerlicht werden kann, in einfacher Sprache beziehungsweise in einfachen Texten. Oftmals auch mit Bildunterstützung, dass sich das die Klientinnen besser vorstellen können“ (Z. 859).

7.5.8 Situative Sexualpädagogik

Unter situativer Sexualpädagogik versteht man, wenn auf Bedürfnisse von Klienten eingegangen wird und diese spontan in ihrem Anliegen begleitet. Dieser Art von sexueller Bildung wird in jeder Tagesstruktureinrichtung entgegengekommen (Z. 23-24; Z. 568; Z. 848). Der situativen steht die systematisch geplante Sexualpädagogik gegenüber.

7.5.9 Frauenrunde

In diesem Code stelle ich die ausführlich behandelte Frauenrunde einer Einrichtung vor, die als Vorreiterrolle bezeichnet werden kann und betone, dass auch andere Träger ebenfalls Angebote haben. Die Frauen-Runde ist als Projekt 2008 ins Leben gerufen worden (Z. 859) und wird seither von Frauen für Frauen gestaltet (Z. 46). In der ersten Einheit werden mit den Teilnehmerinnen die Themen besprochen, wo sie auch mitbestimmen dürfen (Z. 66). Bei jeder Gruppe sei das Thema Sexualität präsent gewesen (ebd.). Die Leiterin charakterisiert ihre Frauenrunde folgendermaßen: „Es ist ein frauenspezifisches Angebot (...) und bietet Platz für 5 bis 7 Klientinnen und es geht um typische Frauenthemen. Also einerseits Themen, die von den Klientinnen kommen, eingebracht werden, aktuelle Themen, die sie interessieren, die sie wo aufgeschnappt haben, in der Gruppe oder im Fernsehen, in Zeitschriften aber andererseits auch von mir vorbereitete und vorgegebene Themen und das ist wirklich von A-Z. Angefangen von Sexualität, Besuch beim Frauenarzt, Liebe, Partnerschaft, Beziehung, Frauen im Beruf, Frauen im Alltag, Frauenbilder im Wandel der Zeit, aber es geht manchmal auch um (...) typische Frauenthemen, wie Mode, Körperpflege, was trage ich gerne für Kleidung, was benutze ich gerne für Hygieneartikel“ (Z. 859). Die Atmosphäre wird gemütlich, vertrauensvoll gestaltet, wobei auch Kaffee und Kuchen serviert wird (Z. 62).

Die Konzeption dieser Frauen-Runde sieht zwei monatliche Termine (Z. 270) für diesen Workshop vor, der für zwei Stunden die unterschiedlichsten Themen im Bereich sexueller Bildung bearbeitet. Es werden dabei auch Plakate gestaltet. Das Angebot findet in einer Kleingruppe von 5-7 Damen statt (Z. 58-66), die durch ein

ganz aufgeklärtes System in die Gruppe aufgenommen werden. „(...) das Frauen-Treffen startet meistens im Herbst, (...) und so im August, September machen wir eine Umfrage, wer denn Interesse hätte, und ich schaue, dass die Gruppe, (...) dass sie von ihren Fähigkeiten her und dem Niveau (...) ähnlich sind. Es gibt Damen, die haben schon Beziehungen gehabt, andere Damen, die sind noch ganz unerfahren oder auch vom Alter her, wir schauen, dass da die Gruppe einigermaßen zusammenpasst. Die Damen, die (...) Interesse haben, die werden zu einem Informationsgespräch eingeladen, wo man ihnen erklärt, worum es dabei geht beim Frauen-Treffen und ob sie gerne mitmachen würden. Dann wird auch ein sogenannter Vertrauensvertrag mit ihnen durchgegangen, wobei es darum geht, dass nichts ausgeplaudert werden darf und an die Öffentlichkeit dringt. Also das Intime, speziell Intime, also Erzählungen oder Berichte von den Teilnehmerinnen, das darf dann nicht in die Werkstatt hinaus getragen werden. Also das Frauen-Treffen ist nicht dazu da, um die Gerüchteküche brodeln zu lassen oder so und da ist wirklich Vertrauen ganz wichtig. Wenn dann Interesse besteht und die wollen mitmachen, dann können sie sich in eine Anmeldeleiste eintragen, und somit ist dann eigentlich auch die Teilnahme fixiert. Und dann startet man meistens im Oktober“ (Z. 863).

In einer anderen Einrichtung gestaltet eine klinische Psychologin eine Frauen-Runde, da sich in der Tagesstruktureinrichtung vermehrt Frauen befinden (Z.694). „Sie erstellt auch jährlich eine Teilnehmerinnen-Liste und das dazugehörige Programm beziehungsweise die Themenvielfalt und Themenauswahl, die in diesem Jahr bearbeitet werden soll. Auch die Besucherinnen können aktiv Themen einbringen. Diese Frauen-Gruppe wird in 3 verschiedenen Gruppen angeboten - Jüngere, Ältere, eher Menschen mit leichter Behinderung. Es gibt auch ein Forum für schwerer intellektuell beeinträchtigte Frauen, dass auch diese das Angebot nutzen können“ (Z. 698).

Eine Tagesstruktureinrichtung, in der sich Fälle von sexueller Auffälligkeit gehäuft haben, wurde eine kurzzeitige Maßnahme initiiert und Informationsbedarf gedeckt. Diese Intervention zeigte insofern Wirkung, da die Teilnehmer keine Witze und

Blödeleien mehr zu sexuellen Themen starteten. Das Thema ist durch den Informationsgewinn, die Aufklärung verebbt und nun in der Einrichtung kaum mehr präsent (Z. 536).

Auch in einem vierten Interview wird von einem kurzfristig geplanten sexualandragogischen Angebot berichtet. Dieses wurde über einen Zeitraum von 14 Tagen eine Stunde lang abgehalten, wo die Teilnehmerinnen die Möglichkeit erhielten, sexuelle Fragen zu stellen. Doch bei dieser Passage wird gleich wieder darauf aufmerksam gemacht, dass der Hauptschwerpunkt dieses Bildungsauftrages im Bereich des Wohnens angesiedelt ist (Z. 792).

Die Idee von geschlechtsspezifischen Gruppen besteht in den meisten befragten Einrichtungen, allerdings sind diese eher noch in Planung (Z. 18) oder bereits abgeschlossen, wenn kein aktueller Bedarf mehr festgestellt wird (Z. 530; Z. 784).

7.5.10 Männergespräche

Was die Angebote einer systematischen Sexualandragogik betrifft, so wurden immer nur Frauen-Gruppen hervorgehoben oder bestenfalls Workshops für Frauen und Männer genannt. Doch es existiert auch eine Herrenrunde, die an das Konzept der Frauengruppe angelehnt ist, und sich ebenfalls geschlechtsspezifischen Themen widmet (Z. 113).

7.6 Sexuelle Themen

Diese Kodefamilie liefert das Spektrum der sexuellen Themen, die in Tagesstruktureinrichtungen zur Sprache kommen, was auch durch einen breiten Fächer in der Netzwerkansicht (Abb. 6) verbildlicht wird. Aussagen dazu finden sich sowohl als Unterhaltung unter der Klientenschaft als auch in aufklärenden zur Seite stehenden Gesprächen zwischen Betreuerschaft und Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung oder sind einfach als Phänomene in der Werkstatt präsent.

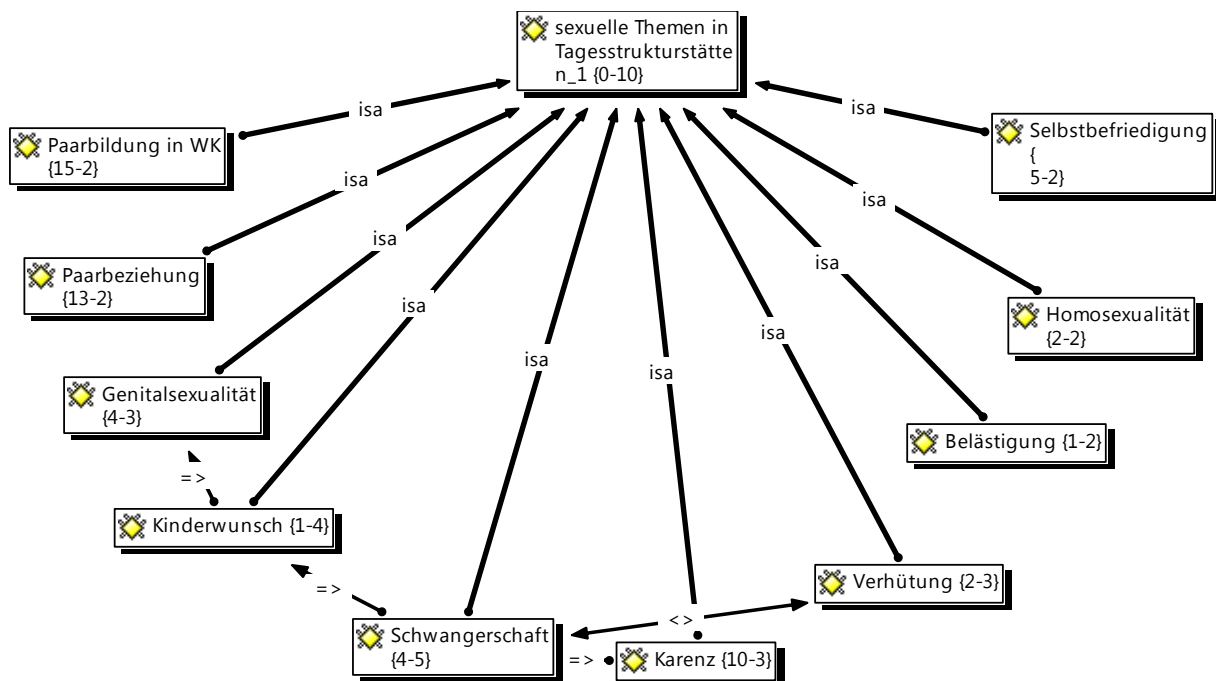


Abb. 6 Sexuelle Themen in der Tagesstrukturstätte

7.6.1 Genitalsexualität

Genitalsexualität wird in der Werkstätte generell abgelehnt (Z. 290; Z. 302, Z. 306). Der Akt gehört schlichtweg in den privaten Bereich, da er in der Öffentlichkeit Ärgernis erregen kann und so die gesellschaftlichen Grenzen in Gefahr bringt.

7.6.2 Selbstbefriedigung

Onanie kommt in Werkstätten manchmal vor und wird so geahndet, dass man den /die Betroffene auf die Toilette schickt, oder es findet bereits auf dem WC statt, so wie diese Aussage verdeutlicht: „Das andere ist, das Verschwinden aufs WC und zu onanieren, das wird einfach so sein. Das ist nicht etwas, was wir beobachten, aber ganz sicher ist es so, dass manche die Türe nicht zusperren und wenn man dann zufällig die Türe aufmacht, wenn man als Betreuer auch aufs WC gehen muss, dann steht man vor einem nackten Menschen und das in eindeutiger Situation. Das ist

etwas, das sich auch in der Werkstätte nicht verhindern lässt (...) wo Sexualität einfach ausgelebt wird“ (Z. 824). Es wird aufklärerisch begegnet und darauf hingewiesen, dass dies einer Privatsphäre bedarf, die am Arbeitsplatz nicht gegeben ist. Für Menschen mit schwererer intellektueller Beeinträchtigung und bei Nonverbalität, kann Selbstbefriedigung eine Suche nach Nähe darstellen (Z. 598, Z. 614). „Bei unserem Klientel ist Sexualität zu 99% einfach Selbstbefriedigung und vielleicht zu einem Prozent dieses Pärchen-Bilden, dass man zu wem hin geht und den umarmt (...). Wie gesagt, wir sind eine basale Einrichtung“ (Z. 656).

7.6.3 Homosexualität

In einem Interview wurde kurz der Aspekt der Homosexualität erwähnt. Es wird geschildert, dass sich Klienten im Schwimmbad auch an männliche Betreuer klammern würden und man dabei vielleicht homosexuelle Träume befriedigt, oder dass es auch manchmal vorkommt, dass zwei Klienten desselben Geschlechtes Händchenhalten (Z. 824).

7.6.4 Paarbeziehung

Dass sich zwei Menschen am Arbeitsplatz gefunden haben, kam in fast allen Tagesstruktureinrichtungen vor (Z. 145; Z. 395; Z. 540; Z. 721; Z. 764) und wird auch als ein schönes Ereignis gewertet. Die Art der Beziehung variiert von Fall zu Fall, es reicht von losen Freundschaften, wo es um ein Nähegefühl geht bis hin zu fixen Paaren, die gemeinsame Kinder haben (Z. 618, Z. 816).

Den Pärchen ist es auch erlaubt, in der Werkstätte, solange sie ihren Aufgaben nachkommen, Händchen zu halten oder sich kurz zu küssen. Alles was darüber hinausgeht, wird angehalten, in den Privatbereich zu verlagern, da es nicht sittlich ist und die Mitmenschen belästigen könnte (Z. 259; Z. 540; Z. 725). Falls es während der Arbeitszeit zu Paarproblemen kommen sollte oder diese in den Werkstättenalltag hereingenommen werden, so findet auch eine „Art Paarbegleitung“ statt, wo Streitigkeiten, oder Eifersüchteleien bearbeitet werden (Z. 145).

7.6.5 Verhütung

Verhütung ist eines jener sexuellen Themen, die in der Werkstätte kaum Raum finden. Es handelt sich um einen so persönlichen Bereich, dass auch die Betreuer nicht wissen, ob die Klientinnen verhüten. Eine leitende Person der Arbeitsstätte wünschte sich, wenn sie in einer Wohngemeinschaft tätig wäre, dass verhütet wird, denn man könne nicht 24 Stunden lang jeden Bewohner kontrollieren (Z. 840), was ebenso für den Arbeitsbereich gilt.

7.6.6 Schwangerschaft und Karenz

Dies sind Themen, die präsent sind, falls ein konkreter Bezug hergestellt werden kann. Sollte die Karenzzeit einer Betreuerin ins Haus stehen, so wird erwähnt, dass sie ein Kind erwartet (Z. 29-30; Z. 455; Z. 560; Z. 656; Z. 946), was durchwegs Freude auslöst, jedoch nicht unbedingt als Aufklärungsanker genutzt wird (Z. 98; Z. 652; Z. 737). Auch erzählen die Paare, die bereits Kinder haben über diese, was bei noch kinderlosen einen Wunsch nach eigenem Nachwuchs auslöst (Z. 350). In einem Beispiel wurde die Schwangerschaft einer Klientin von der gesamten Tagesstrukturstelle begleitet, da sie dort auch festgestellt wurde. An dem Beispiel wurden innerhalb der Tagesstruktur auch immer wieder Gespräche aufgehängt und dargestellt, dass Kinder zu haben nicht ausschließlich im Spielen besteht, sondern, dass damit Verantwortung und einige Pflichten einhergehen (Z. 806 – 812).

In einem Interview wird darauf verwiesen, dass Karenz durchaus für Klienten ein Begriff sei und der Sinn in einem Betreuerwechsel gesehen wird, da Menschen mit Behinderungen in ihrer Laufbahn sicher an die 50 BetreuerInnen erleben (Z. 362).

7.6.7 Belästigung

Sexuelle Belästigung wurde in den geführten Interviews äußerst selten angesprochen. Es wurde nur darauf hingewiesen, dass ein Herumlaufen mit einem Pornoheft als eine Belästigung aufgefasst werden könnte und dies keineswegs gewünscht noch erlaubt sei (Z. 318). In einem anderen Fall klang es an, dass man in eine andere Werkstätte versetzt würde, wenn sich eine Mitarbeiterin belästigt fühle (Z. 451).

7.7 Körperlichkeiten in der Werkstätte

In dieser Kategorie fasse ich alle Aussagen zusammen, in denen der Körper eine besondere Bedeutung erfährt. Der physische Körper spielt bei Sexualität eine große Rolle und deshalb sollte der Umgang damit auch reflektiert werden und in der Öffentlichkeit immer eine gewisse Grenze gewahrt werden. Körpergrenzen sind, wie auch die Verbildlichung dieser Kodefamilie zeigt (Abb. 7), enorm wichtig. Ein aufgeklärter Umgang damit trägt viel zur Selbstbestimmung bei. Welche Berührungen möchte ich in Form einer Umarmung zulassen, was geht zu weit? In dieser Schlüsselkategorie kommt es auch zu einem Widerspruch - es wird des Öfteren auf Intimsphäre verwiesen, jedoch passieren dennoch gelegentlich sexuelle Akte in der Tagesstruktureinrichtung.

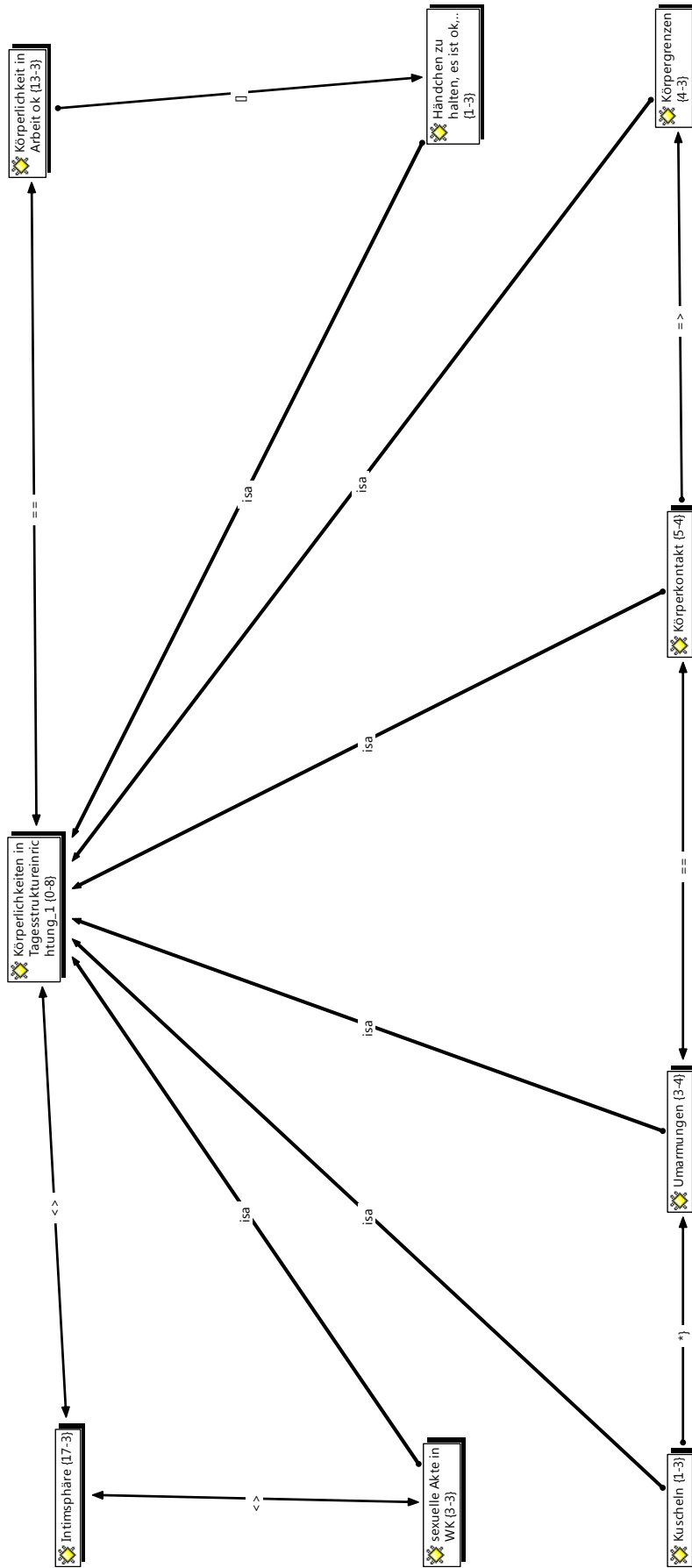


Abb. 7 Körperlichkeiten

7.7.1 Kuschn und Umarmungen

Dass sich so manche Klienten aneinander kuscheln oder sich umarmen, kommt in allen Werkstätten vor. Doch ob dies sexuellen Ursprungs ist, bleibt zu hinterfragen. In vielen Fällen suchen Menschen mit intellektueller Behinderung Nähe und Aufmerksamkeit, indem sie Berührungen suchen (Z. 614). „Es kommt ständig vor, dass Klienten andere Klienten oder auch MitarbeiterInnen umarmen. Ich werde auch sehr viel umarmt (...). Ich versuche immer zu unterscheiden zwischen verschiedenen Arten und dies gelingt ziemlich gut, wenn man die Leute kennt. Ich versuche zwischen sexuellen und freundschaftlichen Umarmungen zu unterscheiden und wenn mir etwas zu viel ist, dann sage ich einfach „Das ist mir zu viel!“. Das verstehen unsere Leute auch ganz gut und können das auch annehmen“ (Z. 222). MitarbeiterInnen gehen unterschiedlich mit Umarmungen um, da sie individuelle Toleranzschwellen haben. Die Trägervereine geben zwar keine Richtlinien vor, dennoch sollte sich das Team bei manchen Fällen einig sein, um eine einheitliche pädagogische Linie zu vertreten (Z. 625).

7.7.2 Händchenhalten

Diese körperliche Verbindung zwischen zwei Menschen ist gesellschaftlich akzeptiert und stellt auch kein Problem in den Tagesstruktureinrichtungen dar, wenn dieses offen gezeigt wird, solange es nicht die Tätigkeiten des Arbeitsprozesses beeinflusst (Z. 407).

7.7.3 Sexuelle Akte in der Werkstätte

Ganz gleich ob Genitalsexualität oder Onanie, beides hat keinen Platz in der Tagesstruktureinrichtung und ist daher auch zu unterlassen. Trotzdem kommt es gelegentlich vor, dass ein Intermezzo auf den Toiletten oder in einer Nische im Gang passiert. Hierbei wird auf Aufklärung gesetzt und eine Verlagerung in den privaten Bereich angestrebt (Z. 290). Falls ein Klient/eine Klientin so einen großen Bedarf an sexueller Befriedigung zeigt, dann kann man auch eine Lösung finden, wie in einem

Beispiel folgendermaßen beschrieben wird: „(...) Da wusste ich schon, dass ein Mensch im Laufe des Tages immer wieder einmal Zeiten hatte, wo die verdeckten Triebe zu Tage gekommen sind. Da haben wir einerseits versucht, einen Raum zu schaffen, (...) wo sich dieser Mensch zurückziehen kann und diesem Moment einen Freiraum geben kann ohne Unterdrückung, was auch würdig ist für ihn selbst. Es muss nicht eine publike Angelegenheit sein, das wäre ja dann voyeuristisch und es war eine Möglichkeit. Die andere war natürlich auch, dass man verstärkt darauf geschaut hat, was dieser Mensch sonst noch tun [kann, T.T.], um diese Impulse, Triebe zu bändigen, ein Gleichgewicht herzustellen. Da gibt es natürlich verschiedenste Möglichkeiten von Laufen, Malen, Zeichnen bis hin zu Steinhauen, also die Kräfte umzulenken. Aber alles nicht im Sinne einer Unterbindung, um es richtig zu verstehen, damit man nicht obsessiv, zwanghaft wird und die ganze Zeit daran denkt. Also das ist schon auch etwas, was den Menschen unfrei machen kann für die anderen Dinge des Lebens. Sexualität ist ein Teil des Lebens, aber nicht alles“ (Z. 922).

7.7.4 Körperkontakt, Körpergrenzen und Körpererfahrungen

Körperkontakt ist nicht nur intimen Erfahrungen vorbehalten, sondern auch bei pflegerischen Tätigkeiten unumgänglich. Mit dem basalen Klientel wird sehr viel in Richtung Körpererfahrungen gearbeitet, um ein Gefühl für den eigenen Körper zu erhalten (Z. 4; Z. 18; Z. 225; Z. 619). Diese Tatsache erfordert einen geschulten Umgang mit den eigenen Körpergrenzen, jedoch auch mit denen des Gegenübers. Man ist automatisch dazu angehalten, zu reflektieren, wie viel Nähe für einen ok und zumutbar ist (Z. 18; Z. 374; Z. 62; Z. 648). Der Umgang mit Körpergrenzen erfordert sowohl soziales Lernen (Z. 374) als auch Empathie, um festzustellen, was für das Gegenüber noch akzeptabel erscheint. Auch Umarmungen sind eine Suche nach Körperkontakt, doch welche Ursache sie haben, ist zu differenzieren (Z. 222). Folgende Aussage verdeutlicht dies exemplarisch: „Die Frage ist, wie weit lasse ich es zu. Das kann jetzt einmal eine Umarmung sein, dann geht es mal wieder in eine spielerische Balgerei rüber und in ein gegenseitiges Untertauchen, aber ich denke

mir halt, die beeinträchtigten Menschen haben den Wunsch nach Ausleben der Sexualität“ (Z. 824).

7.7.5 Intimsphäre

Ein wichtiger Bereich, der der Tagesstruktureinrichtung zugetragen wird, ist das Verweisen und die Wahrung eines privaten Raumes. So ist es oft nicht selbstverständlich, dass die KlientInnen die Türe schließen, wenn sie auf der Toilette sind. Um die betreuten MitarbeiterInnen immer wieder an ihre Intimsphäre zu erinnern, wurden an allen Türen zu den WCs Stopp-Schilder angebracht (Z. 16). Auch kommt es manchmal vor, dass einzelne KlientInnen nicht ordnungsmäßig gekleidet diesen stillen Ort verlassen. Hier wird eingegriffen, um die Intimsphären aller zu wahren (Z. 227).

Auch bei Gesprächen ist auf eine Aufrechterhaltung der Privatsphäre zu achten, da man das Vertrauensverhältnis nicht missachten sollte. So wird immer gemeinsam entschieden, in welchem Setting das Problem behandelt wird, und wer davon in Kenntnis gesetzt werden darf (Z. 486; Z. 883; Z. 934).

Ein generelles Bestreben jeder Tagesstruktureinrichtung ist es, sexuelle Akte in den geschützten Bereich des eigenen Zimmers der Wohngruppe zu verlagern, denn bei der Platzaufteilung der Arbeitsstätten sei für kleine abschließbare Kämmerchen kein Raum und ein sexuelles Ausleben gehört auch nicht unbedingt in den Arbeitsbereich (Z. 290; Z. 306 - 310; Z. 602; Z. 648; Z. 725)

7.8 Umgang mit sexuellen Themen

In dieser Überkategorie habe ich Verhaltensweisen und Regelungen im Umgang mit sexuellen Themen festgehalten. Sie beziehen sich sowohl auf die BetreuerInnen als auch auf die Menschen mit intellektuellen Behinderungen. Das Netzwerk (Abb. 8)

zeigt einzelne in sich abgeschlossene Bereiche, die jeweils auf eine spezifische Situation abzielen. Innerhalb der Codes finden sich sehr viele unterschiedliche Zugänge, die in den folgenden Aufschlüsselungen dokumentiert werden.

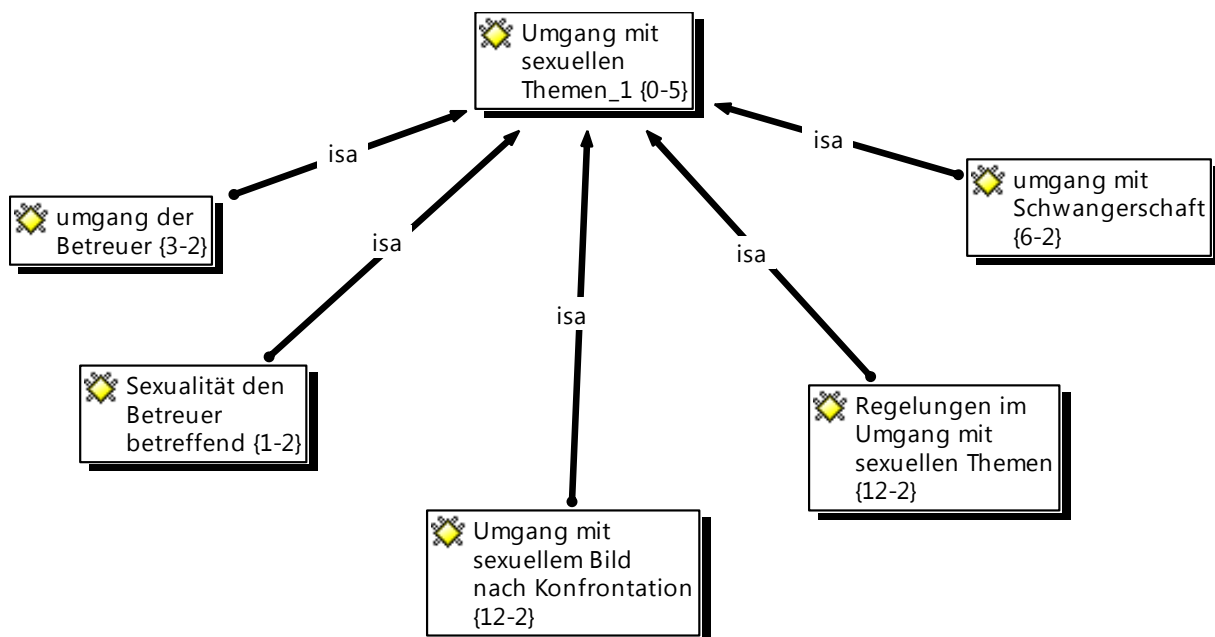


Abb. 8 Umgang mit sexuellen Themen

7.8.1 Umgang der Betreuer

Der Stil der Mitarbeiter sollte was sexuelle Themen betrifft, immer ruhig und reflektiert geschehen. Sie haben Ausbildungen absolviert und sollten somit auch auf intimere Themen im Werkstättenalltag gefasst sein. Diese Haltung wird in einem Interview folgendermaßen verbalisiert: „Wir haben lauter ausgebildetes Personal hier (...), die (...) einen normalen Zugang haben zu Sexualität und dann setzt man sich mit dem auseinander und findet (...) auch Lösungen“ (Z. 520).

Wie MitarbeiterInnen mit Umarmungen von KlientInnen umgehen, das ist eine sehr individuelle Angelegenheit und hängt mit der Toleranzschwelle der jeweiligen Person zusammen. Manche erachten Umarmungen als eine Form der Kommunikation und der Aufforderung nach mehr Aufmerksamkeit, andere gehen auf „Kuschelkurs“ mit den KlientInnen und balgen sogar etwas herum. Es liegt an der Toleranzschwelle der

Interaktionspartner, wie weit man sein Gegenüber heran lässt und wie man die Körpergrenzen gestaltet. In der einen Werkstatt gibt es keinen ausformulierten Verhaltenskodex, jedoch setzt man auf eine kollegiale Absprache, sodass man eine klare und verständliche Linie findet, die auf die zu Betreuenden abgestimmt ist und pädagogische Ziele verfolgen kann (Z. 634).

Es gilt immer, ein Vertrauensverhältnis zwischen den Betreuenden und den zu Betreuten aufzubauen, eine gemeinsame Gesprächsbasis zu finden, so wie es nachstehendem Beispiel verdeutlicht wird: „Dann rede ich ein wenig mit diesem Klienten und dann frage ich auch, ob ich mit jemandem aus dem Wohnbereich darüber sprechen darf, dass er auch dort einen Ansprechpartner findet, damit wir ihn begleiten können. Ja oder nein und dann entsprechen wir dieser Richtung“ (Z. 934). Konsens und Diskretion, aber auch ein vermittelndes Gespräch gerade bei intimen Inhalten werden immer angestrebt, um die Privatsphäre des Menschen mit intellektueller Behinderung zu wahren, auch wenn er/ sie um Unterstützung bittet.

7.8.2 Sexualität den Betreuer betreffend

Ein Interviewpartner äußerte mir gegenüber den Eindruck, dass auch Sexualität gegenüber der Betreuerschaft gelebt werden würde. So beschreibt er eine Szene im Schwimmbad, wo ein Klient bei ihm Nähe sucht und sich sowohl mit Armen und Beinen um die Betreuerperson schlingt und sich so festhält (Z. 827). Hier gilt es in einer Supervision die Hintergründe zu erfragen, ob dieses Verhalten wirklich mit einem sexuellen Wunsch in Zusammenhang gebracht werden kann, oder nur ein ängstliches Festklammern beziehungsweise eine Art Spiel sei.

7.8.3 Regelungen im Umgang mit Sexualität

Wo Menschen aufeinander treffen und es ein Miteinander gibt, dort sind Regelungen und Richtlinien ein Tool, um Niemandes Grenzen zu verletzen. Dies wird in folgendem Zitat eindeutig postuliert: „Allerdings bestehen wir darauf, dass die Freiheit des Auslebens der Partnerschaft und auch der Sexualität nur bis zu dem Punkt geht,

wo sich andere Klienten nicht eingeschränkt fühlen“ (Z. 725). In Tagesstätten wird es vorausgesetzt, dass Genitalverkehr unterlassen wird, da es sich ja um einen Arbeitsplatz handelt (Z. 290; Z. 302). Auch gibt es Eckpfeiler oder sogenannte Spielregeln, was Paarbildungen während der Arbeitszeit erlaubt ist. So ist es in den meisten Fällen erlaubt, kurzzeitig Händchen zu halten oder sich ein Küsschen zu geben, es darf aber nicht Überhand nehmen und schon gar nicht die Mitmenschen stören (Z. 46; Z. 86; Z. 145).

In den Pausen dürfen Pärchen nebeneinander sitzen und sich nahe sein, Zärtlichkeiten austauschen, jedoch darf sich auch hier niemand gestört fühlen und Intimeres ist für den Tagesbereich nicht gewünscht (Z. 540; Z. 756).

Sollte es zu „Regelverstößen“ kommen, so wurde in Interviews darauf hingewiesen, dass es keine Sanktionen gäbe, man aber Aufklärungsarbeit zu leisten hätte, indem man darauf hinweist, dass die Arbeitsstätte kein geeigneter Platz für solche Intimitäten sei. Dies gilt sowohl für Geschlechtsverkehr als auch für Onanie (Z. 294; Z. 830 – 836).

7.8.4 Akzeptanz der Anderen

Dieser Code ist sehr eng mit den Regeln und Umgangsformen verbunden und es kommt zu Überschneidungen. Oberstes Gebot ist es, dass das Verhalten von Pärchen nicht die anderen in der Gruppe stört oder gar verstört (Z. 540). Und das „Ausleben der Partnerschaft und auch der Sexualität nur bis zu dem Punkt geht, wo sich andere Klienten nicht eingeschränkt fühlen“ (Z. 725). Positiv formuliert heißt dies: „(...) was der Akzeptanz aller Betroffenen entspricht, ist alles ok und möglich. Dazu gehört auch Händchenhalten und sich auch ab und zu mal einen Kuss zu geben. Natürlich. Allerdings der gute Geschmack kennt auch seine Grenzen und das heißt, wenn das Ausleben der Sexualität andere in irgendeiner Form beeinträchtigt oder stört, dann werden wir sicher korrigierend eingreifen und auch aufklärend eingreifen“ (Z. 727 – 729).

Wenn es Paarbildungen innerhalb einer Werkstattgruppe gibt, dann werden diese schnell zu einem zentralen Thema (Z. 548) und meist willkommen aufgenommen. Das Paar wird oft als Idol betrachtet. Allerdings kommen manchmal leichte Eifersüchteleien oder Träumereien auf und man wäre gerne Teil dieser Beziehung, da man sich Hoffnung gemacht hätte, auch diesen Partner / die Partnerin zu finden (Z. 544).

Sehr aufschlussreich war die Schilderung, des rücksichtsvollen Umgangs einer Werkstattengruppe mit einem Klienten, der immer wieder den Hang zur Selbstbefriedigung hatte. „Die Gruppe von Menschen, die ich damals hatte, die hatten einen ganz verschiedenen Umgang damit. Aber meistens mit einem unglaublichen Verständnis. Die eine, die Sachen etwas genauer aussprechen konnte, die die Gabe der Sprache hatte, die sagte: „Der braucht jetzt seine Ruhe, das ist schon richtig so“. Die hatte ein großes Verständnis, obwohl sie nicht genau wusste, was jetzt passiert. Andere haben ruhig weiter gearbeitet, wo es für sie nicht so sehr ins Gewicht gefallen ist, dass der Kollege nicht da war und sie sich gefragt haben, wo der Mensch hinget, wieso er nicht jetzt nicht da ist. Dann gab es eine dritte Gruppierung der Werkstattmitarbeiter, die ein ganz anderes Bewusstseinsfeld haben und da haben sie nicht diese Wahrnehmung für diesen direkten Moment (Z. 926).

7.8.5 Umgang mit Schwangerschaft

Wenn es in der Tagesstrukturwerkstätte zu einer Schwangerschaft kommt, dann wird dies natürlich thematisiert und auch über den Grund des „großen Bauches“ geredet (Z. 30). Erwartet eine pädagogische Mitarbeiterin ein Kind, so wird darauf verwiesen, dass sie in Karenz geht und ein Kind bekommen wird. Es wird jedoch nicht als „Aufklärungsanker“ genutzt und auch auf den Weg zur Schwangerschaft wird nicht im Detail eingegangen (Z. 30). Jedoch nehmen die KlientInnen regen Anteil und freuen sich schon auf den angekündigten Besuch der Mitarbeiterin mit ihrem Baby (Z. 215).

Viele betreute MitarbeiterInnen entwickeln dann auch einen Kinderwunsch, insbesondere, wenn sie Erzählungen von ihren Kolleginnen hören, die von ihren Kindern berichten (Z. 350; Z. 470).

7.8.6 Umgang mit sexuell angehauchtem Bild

Auf ein Bild, das sexuell angehaucht ist, beispielsweise eine leicht bekleidete oder nackte Frau zeigt, wird in den Tagesstrukturstätten sehr unterschiedlich eingegangen. In manchen Zentren wird es kurz fachlich besprochen, erklärt, was es zeigt und nicht weiter behandelt (Z. 22). Eine andere Reaktion war Entsetzen, dass es so etwas in der Einrichtung nicht gebe, dies die KlientInnen nicht machen würden, da sie die Regeln kennen und wüssten, dass dies in den Privatbereich gehöre (Z. 86). Bei einem anderen Träger wird ganz locker und humorvoll mit diesem Thema umgegangen: „(...) solche Sachen passieren oft (lacht) - dass Leute mit der Kronen Zeitung Seite zu uns kommen - unsere Männer und die reden dann auch manchmal sehr machomäßig drüber. Und ich habe dann mal so eine Besprechung mit ihnen gemacht und habe gesagt, „ich finde es eine Schweinerei, dass da nie nackte Männer drinnen sind und immer nur nackte Frauen“ und dann haben mir alle Frauen aus der Gruppe Recht gegeben (lacht). Sie haben auch gemeint, dass sie endlich auch einmal eine Zeitung mit nackten Männern haben wollen. Aber unsere Männer waren dann ganz schön betroffen (Z. 229- 231). Ein anderer Interviewpartner bezieht sich auf eine Zeitung, welche ein Bild zeigt, das eine in Szene gerückte entblößte Dame darstellt. Diese Art von Darstellung besonders in diesem Blatt würde in der Öffentlichkeit kein Aufsehen mehr erregen (Z. 318). Eine weitere Reaktion bestand darin, dem solange keine Bedeutung beizumessen, solange es für alle Beteiligten kein Problem darstellt, sonst müsse man eine Lösung finden, die möglicherweise sogar eine Versetzung in eine andere Werkstatt zur Folge hätte (Z. 449). Auch als Jux kann eine solche Konfrontation interpretiert werden (Z. 570). In anderen Tagesstruktureinrichtungen wird dieses Beispiel nur theoretisch beantwortet, da bis jetzt noch kein derartiger Fall eingetreten sei, man würde jedoch erst nach mehrmaligem Auftreten und gezeigtem Interesse darauf reagieren (Z. 664). Zu dieser Frage wurde mir jedoch auch von einem Fallbeispiel erzählt, wo das Bild als tägliche

Provokation genutzt wurde, um die Reaktion eines anderen Klienten zu testen (Z. 771). Die weite Palette der Reaktionen wäre noch mit der Position komplettiert, nach dem Grund des Zeigens zu fragen (Z. 942).

8. Ergebnisse

Im Rahmen dieses Kapitels werde ich sowohl die Kodefamilien mit der daraus folgenden Grounded Theory zusammenfassend wiedergeben als auch meine Forschungsfrage

„Wie wird in Tagesstrukturen mit sexuellen Themen umgegangen?“

beantworten. Des Weiteren wird auf die Bezugsbegriffe im Titel: Präsenz, Umgang und Relevanz eingegangen und Rückschlüsse auf die in der Literatur gefundenen Modelle herstellt.

8.1 Kodefamilie: Tagesstruktureinrichtung – Organisatorisches

Wie präsentiert sich die Tagesstruktureinrichtung? Wie gestaltet sich der Arbeitsalltag? Und wie setzt sich die Klientenschaft zusammen? Dies sind Fragen, die diesen Kategorien zu Grunde liegen. Man könnte dieser Kodefamilie einen basalen Wert zuschreiben, denn in ihr kommen die sozialen Daten des beforschten Feldes zum Ausdruck. Die vertretenen Tagesstruktureinrichtungen stellen für rund 600 Menschen mit unterschiedlichen Ausprägungen von intellektueller Beeinträchtigung einen Arbeitsplatz dar, der eine sinnstiftende Tätigkeit mit rehabilitativen Unterstützungsmaßnahmen verbindet.

8.2 Kodefamilie: Tagesstruktureinrichtung – Aufgaben

Fragen wie: Welche Aufgaben erfüllen Tagesstruktureinrichtungen in Bezug auf sexuelle Erwachsenenbildung oder welche Relevanz wird sexuellen Anliegen der Klienten beigemessen? - können diese Kategorie umschreiben. Diese kann als eine Konkretisierung der vorherigen Kodefamilie verstanden werden, da sie gezielter das Thema der Sexualität aufgreift. Werkstätten erachten sich als einen Ort, wo verschieden Beziehungsangebote offeriert werden, was nicht ausschließt, dass sich

Pärchen finden. Dennoch wird Sexualität eindeutig nicht als primäres Anliegen der Institution deklariert. Es findet eine vehemente Delegation an den Wohn- und Freizeitbereich statt, da dort die Intimsphäre gewahrt werden kann und der Arbeitsplatz weder sexuellen Akte duldet noch ausschließlich sexualaufklärerischen „Unterricht“ leisten möchte. Da Sexualität jedoch nicht aus einem Lebensbereich ausgeklammert werden kann, herrscht ein reger Informationsaustausch und professionelle Zusammenarbeit mit den Wohnstätten der KlientInnen.

8.3 Kodefamilie: Pädagogische Institutionen

Diese Kodefamilie ist regelrecht aus der Zuweisung sexueller Themen in den Freizeitbereich und als Resultat der vorherigen Codes entstanden. Es stellte sich die Frage, welcher anderen Institution die sexualaufklärerische Arbeit mit sexuellen Themen zukommt. Als Antwort definierte sich klar die Wohngruppe. Des Weiteren wurde angegeben, dass sich so manche Tagesstruktureinrichtung Unterstützung bezüglich sexueller Themen bei externem Fachpersonal holt und in geminderter Form Sexualandragogik dennoch Raum gibt.

8.4 Kodefamilie: Sexualität

Was ist das Verständnis von Sexualität innerhalb der Tagesstruktureinrichtung? Diese Frage liegt dieser kleinen, jedoch bedeutungstragenden Kategorienfamilie zu Grunde. Auffallend ist, dass keinerlei Definitionsversuch von Seiten der Befragten getätigt wurde. Es herrscht ein allgemeines unausgesprochenes Verständnis von Sexualität der Gesellschaft vor und wird nicht eindeutig definiert. Dies bezieht sich auch auf die befragten Tagesstruktureinrichtungen, die den Begriff der Sexualität nicht hinterfragen, ihm jedoch gesellschaftliche Wertungen zuschreiben, beispielsweise, dass sich die Sexualität vom Menschen mit intellektuellen Behinderungen besonders und andersartig ausdrückt. Diese Wertung würde sich in mehr Offenheit und ostentativerem Handeln äußern, jedoch wäre „behinderte Sexualität“ auch durch erhöhte Schwierigkeiten in der Partnerfindung gekennzeichnet.

8.5 Kodefamilie: Sexualandragogik

Diesen Kategorien, die zum Zentrum der Forschungsarbeit avancierten, liegt die Frage nach einem sexualpädagogischem Konzept der Institution zu Grunde. Sexualität könne man nicht vom Menschen abkoppeln, weshalb diese auch in Settings wirkt, wo ihr kein primärer Stellenwert beigemessen wird. Es zeigt sich ein Trend, dass als Resultat dieser Erkenntnis, sexualandragogische und geschlechtsspezifische Gruppen eingerichtet werden, die einen offenen Umgang mit sexuellen Themen propagieren und auch beratend zur Seite stehen. Dieser systematisch organisierten und durchaus einem Konzept folgenden sexualpädagogischen Maßnahmen kann die situative Aufklärung entgegen gestellt werden, die als klare Aufgabe anerkannt wird. Pädagogisch ausgebildete Mitarbeiter sollen in allen lebensnahen Bereichen der Klientel beratend zur Seite stehen. Dieser Umgang geschieht reflektiert und wird sowohl in Weiterbildungen als auch Supervision thematisiert.

8.6 Kodefamilie: Sexuelle Themen

Diese Kategorien, die einen breiten Fächer von Aspekten der Sexualität repräsentiert, geht der Frage nach, welche dieser Aspekte werden auch in der Werkstätte zur Sprache gebracht? Das Ergebnis zeigt, dass Menschen mit Behinderungen an jedem normalen Aspekt genauso Interesse zeigen, wie die gesamte Gesellschaft. Kinderwunsch und deren Folgen sind ebenso Gesprächsthema wie Homosexualität, Selbstbefriedigung oder sexuelle Belästigung. Diese Kategorien spielen auch in der Gestaltung der Sexualandragogischen Angebote eine Rolle, wo Informationen dazu geboten werden. Auch in die Kategorienfamilien „Körperlichkeiten in der Tagesstruktureinrichtung“ und „Umgang mit sexuellen Themen“ spielt diese Gruppierung hinein.

8.7 Kodefamilie: Körperlichkeiten in der Tagesstruktureinrichtung

Forschungsfragen, die aus dieser Kodefamilie gewachsen sind, lauten: Wie geht man mit Körpergrenzen um und wie reagiert man auf Interaktionen, die diese Körpergrenzen ignorieren? Ein individueller Umgang mit seinen Körpergrenzen ist hier eine wichtige Voraussetzung und wird daher auch in den meisten Werkstätten gefördert. So sind beispielsweise pädagogisch geschulte MitarbeiterInnen dazu angehalten, adäquat zwischen sexuellen und freundschaftlichen Umarmungen zu unterscheiden. Sollte es Paarbildungen in der Einrichtung geben, so werden diese auch dazu aufgefordert, nur solche Zärtlichkeiten auszutauschen, die von der Gesellschaft öffentlich akzeptiert werden wie etwa Händchenhalten.

8.8 Kodefamilie: Umgang mit sexuellen Themen

Diese Kodefamilie stellt eine Umschau von Reaktionen dar, wie mit konkreten sexuellen Themen umgegangen wird. Durch potentielle Vorkommnisse, die im Interview hypothetisch erfragt wurden, war sowohl Kreativität als auch ein rasches Reflektieren der Interviewpartner über eigene Umgangsformen zu sexuellen Themen vonnöten. Forschungsfragen, die aus dieser Kodefamilie entstanden sind, lauten: Wie wird reagiert und wie ist dies mit dem institutionseigenen Konzept über Sexualität vereinbar? Das Spektrum der Handlungen reichte von strikter Negierung bis hin zu einem sehr selbstverständlichen Umgang. Daraus kann man folgern, dass diese Kategorien trotz eines vorhanden sexuellen Konzeptes sehr individuell geprägt sind. Diese Kodefamilie kann somit als individuelle Verarbeitung sexueller Themen verstanden werden und dies sowohl auf Seiten der KlientInnen als auch der pädagogisch ausgebildeten Mitarbeiterschaft.

Abschließend möchte ich meine Forschungsfrage mit Referenz auf die im Titel angeführten Bezugsbegriffe wie folgt beantworten:

„Wie wird in Tagesstrukturen mit sexuellen Themen umgegangen?“

8.9 Präsenz

Sexuelle Themen sind eindeutig in der Tagesstruktureinrichtung vertreten und werden auch dort ausgelebt. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung fällt es sehr schwer, sexuelle Probleme nicht mit in den Arbeitsalltag zu nehmen, denn Sexualität ist Teil des Individuums und kann nicht einfach vor einer Türe abgegeben werden. Eine besondere Präsenz finden sexuelle Themen, wenn sie von den Betroffenen als problematisch erlebt werden. Sie versuchen ihren Leidensdruck zu minimieren, indem sie sich vertrauensvoll an ihre BetreuerInnen wenden, die ihnen beratend zur Seite stehen.

Oft wird die Werkstätte als eine Art „Partnerbörse“ erlebt, da man immer auf seine vertrauten MitarbeiterInnen stößt und sich so Freundschaften bilden, die oft in eine beständige Paarbeziehung übergehen. Obwohl es nicht gerne gesehen wird, finden auch sexuelle Akte im Gebäude der Tagesstruktur statt – sei es nun Selbstbefriedigung oder das Intermezzo eines Pärchens in einer verborgenen Nische des Ganges oder auf der Toilette. Eher akzeptiert sind Körperlichkeiten wie Umarmungen, KuscheIn Händchenhalten oder gelegentliche Küsschen.

8.10 Umgang

Wie verhält man sich in Tagesstrukturen bei der Konfrontation mit sexuellen Themen oder Ausdrucksweisen? Sofern sie geäußert beziehungsweise gezeigt werden, nimmt man sie an und reagiert situativ mit aufklärenden Gesprächen. Geplante geschlechtsspezifische Gesprächsrunden, wo auch ein aktiver Umgang mit Sexualität und Austausch über Erfahrungen angestrebt wird, stellen noch eher eine Ausnahme dar. Es lassen sich jedoch Bestrebungen der Tagesstruktureinrichtungen erkennen, diese Angebote zu intensivieren.

Die pädagogisch ausgebildeten MitarbeiterInnen sollten sich mit ihrer eigenen Sexualität und ihren Körpergrenzen auseinandergesetzt haben, damit sie sexuellen Themen offen gegenüber treten können. Auch werden Teamsitzungen abgehalten und Supervisionen in Anspruch genommen, um jeder Konfrontation adäquat

begegnen zu können. Ein wesentlicher Faktor scheint hierbei das Wissen von seinen eigenen Körpergrenzen zu sein, die es auch in einem sozialen Lernen den Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen beizubringen gilt. Ein breites Spektrum wurde in den Interviews dargelegt, was den Umgang mit einem sexuell angehauchten Bild betrifft. Die Reaktionen reichen von einem lockeren, humorvollen Zugang bis hin zu Ablehnung, und der Meinung, dass dies in der Werkstätte nicht vorkäme.

Für Paarbildungen werden Richtlinien aufgestellt, die man beachten sollte, um die eigene sowie fremde Intimsphäre nicht zu verletzen. So sind gesellschaftlich anerkannte Körperlichkeiten wie Händchenhalten oder sich ein Küsschen zu geben erlaubt, Intimeres ist jedoch der Privatsphäre vorbehalten, worauf immer wieder verwiesen wird.

8.11 Relevanz

Sexuelle Themen in allen Facetten – Beziehungen, Schwangerschaft, Karenz, Kinderwunsch, sexuelle Belästigung, sowie verschiedene Arten der Sexualität - die in den Werkstättenalltag hereingetragen werden, wird Relevanz zugesprochen. Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn die KlientInnen sie aktiv ansprechen und aufgreifen. Tagesstrukturstellen verstehen sich primär als Arbeitsplatz und wollen sich nicht ausschließlich mit sexueller Erwachsenenbildung beschäftigen, noch als Erfüller sexueller Bedürfnisse fungieren. Primäres Bestreben und Anliegen der Tagesstruktureinrichtung ist und bleibt es, eine sinnvolle Beschäftigung zu bieten.

Ein Anliegen der Tagesstrukturstätte besteht jedoch auch darin, die sexuellen Themen, die in den Arbeitsalltag getragen werden, an die Wohngruppen weiter zu delegieren, da dort die erste Anlaufstelle für sexuelle Erwachsenenbildung sei. Es würde ein reger Austausch zwischen den meisten Werkstätten und den Wohngruppen existieren, wo man auch kooperieren würde.

8.12 Anbindung an die Literatur

Explizite Verweise auf die theoretische Fachliteratur wurden in den Interviews nicht gegeben. Es herrscht eine Kenntnisnahme, dass sexualpädagogisches Material speziell für Menschen mit geistiger bzw. intellektueller Beeinträchtigung existiert. Die Themen, die in diesen Aufklärungsbüchern aufgegriffen werden, sind auch in der Tagesstrukturstätte vertreten. Der Bildungsauftrag für sexualpädagogische Inhalte, den Walter (1987) an die Tagesstruktureinrichtung heranträgt, wird von den wenigsten Einrichtungen angenommen. Eine Zusammenarbeit zwischen Wohn- und Arbeitsbereich, so wie sie Bosch und Suykerbuyk (2007) fordern, wurde in den meisten Fällen bestätigt. Den Richtlinien, so wie sie von Bach (1981) formuliert worden sind, kommen die meisten MitarbeiterInnen mehr oder weniger bewusst nach. Diese reflektierten Verhaltensweisen werden auch durch Supervisionen gestützt.

9. Resümee

Meiner Arbeit durfte ich das Grundverständnis der Sexualpädagogik zu Grunde legen, dass Sexualität einen Teil des Menschen darstellt und etwas vollkommen Natürliches ist. Etwas Selbstverständliches war das Ausleben sexueller Bedürfnisse für Menschen mit Behinderungen lange Zeit nicht. Das Recht auf Sexualität wurde sehr oft in Frage gestellt und konnte sich erst nach und nach mit sehr viel Beharrlichkeit und viel Aufklärungsarbeit in der Gesellschaft durchsetzen. In der heutigen Zeit hat sich die gesellschaftliche Haltung derart geändert, dass in Medien über Sexualbegleitung für Menschen mit Behinderungen problemlos berichtet werden kann. Einen enormen Beitrag leistet auch die wissenschaftliche Arbeit der Sonder-Heilpädagogik, die sich für Sexualität von Menschen mit Behinderungen einsetzt und Konzepte zur adäquaten Aufklärung bereitstellt. Auf einige Beispiele dieses Schaffens konnte ich eingehen und als Vergleichsmaterial für meine Studie heranziehen.

Als Forschungsmethode wählte ich die Grounded Theory nach Strauss/ Corbin, da ich mit dieser recht unbefangen in mein Forschungsfeld – die Tagesstrukturstätte gehen konnte und wertfrei Fragen zum Umgang mit sexuellen Themen stellen durfte. Durch die Strukturierung meines erhobenen Material in Codes gelangte ich zu den Hauptergebnissen, dass:

- sich Tagesstruktureinrichtungen primär als Arbeitsplatz verstehen
- sexuelle Themen dort zwar präsent sind,
- ihnen in den meisten Fällen Relevanz jedoch nur dann zugeordnet wird, wenn sie in den Werkstättenalltag mit herein genommen werden
- der sexualpädagogische Bildungsauftrag, so wie ihn Walter (1987) fordert, in den wenigsten Fällen angenommen wird,
- trotzdem eine leichte Tendenz zur Aufnahme solcher sexualpädagogischer Maßnahmen besteht
- eine rege Zusammenarbeit mit den zuständigen Wohngruppen herrscht.

Da nicht allzu viele sexualandragogische Angebote geplant sind und eher situative Sexualaufklärung vorherrscht, konnten nicht viele Zusammenhänge zwischen den Konzepten, die in der Fachliteratur publiziert wurden, hergestellt werden. Der heilpädagogische Wirkungsbereich in den Tagesstrukturstätten favorisiert andere Themen als sexueller Natur. Sexuelle Themen werden sehr oft an Wohngruppen oder externe Fachleute delegiert, weshalb ich in meinen Interviews auch kaum Details zur Planung und Ausführung solcher Workshops auffinden konnte.

Fragen, die diese Arbeit aufwirft, sind, wie sexualandragogische Maßnahmen wirklich in Wohngruppen gestaltet werden, welchen Stellenwert sie dort besitzen. Wie sich die Zusammenarbeit in Bezug auf sexuelle Themen zwischen Arbeits- und Wohnbereich gestaltet. Wie Wohngruppen den Beitrag zur Sexualandragogik seitens der Tagesstrukturstätten einschätzen. Eine Gegenansicht dieser Diplomarbeit könnte darüber Aufschluss bringen, ob und wie genau die sexuelle Bildung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Erwachsenenalter geschieht.

Meine Diplomarbeit stellt einen momentanen Bericht dar, wie in einer kleinen Auswahl von 10 Werkstätten qualitativ mit sexuellen Themen umgegangen wird. Da sich die Tagesstrukturstätten in Wien und Niederösterreich verteilen, ist doch eine gewisse Repräsentativität gegeben. Ich hoffe, mit meiner Arbeit einen kleinen Beitrag zu größer angelegten Studien geben und eine fachpädagogische Relevanz aufgezeigt zu haben.

10. Literaturverzeichnis

- Bach, Heinz (1981): Sexuelle Erziehung als Eingliederungshilfe bei geistiger Behinderung. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin, 3. Auflage
- Baert, Trees (1974): das Problem aus pädagogischer Sicht. Theoretische Betrachtungen. S.58 – 70. In: Sporken, Paul (Hrsg.) (1974): Geistig Behinderte, Erotik und Sexualität. Patmos-Verlag, Düsseldorf
- Beijaert, Jost (1974): Die Sorge für geistig Behinderte. Einleitende Betrachtungen. S. 15-42. In: Sporken, Paul (Hrsg.) (1974): Geistig Behinderte, Erotik und Sexualität. Patmos-Verlag, Düsseldorf
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Böhm, Andreas (2008): 5.13 Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. S.475-485. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): (2008): Qualitative Forschung. Rowohlt, Reinbeck
- Bosch, Erik; Suykerbuyk, Ellen (2007): Aufklärung – Die Kunst der Vermittlung. Methodik der sexuellen Aufklärung für Menschen mit geistiger Behinderung. Juventa Verlag Weinheim und München, 2. Auflage
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.) (2009): Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Juventa Verlag Weinheim und München, 5. aktualisierte Ausgabe
- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm (2008): Basics of Qualitative Research 3 e. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory, SAGE, Los Angeles, 3rd edition

-
- Dederich, Markus (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. S.15-39. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.)(2009): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbeck bei Hamburg, 2. Auflage
- Flick, Uwe (2008): 4.1 Design und Prozess qualitativer Forschung. S.252-265. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, Reinbeck
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, Reinbeck
- Fornfeld, Barbara (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Reinhardt Verlag, München, Basel, 3. aktualisierte Auflage
- Friske, Andrea (1995): Als Frau geistigbehindert sein. Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischem Handeln. Reinhardt Verlag, München, Basel
- Haeberlein, Dietrich (1978): Grundsätzliche Überlegungen zur Sexualerziehung in der Schule für Geistigbehinderte. S. 78 – 86. In: Hartmann, Nikolaus (Hrsg.) (1978): Sexualpädagogik bei Behinderten. Eine Sammlung von Beiträgen. Schindele Verlag, Rheinstetten
- Hopf, Arnulf (2008): Fächerübergreifende Sexualpädagogik. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 63. Schneider Verlag, Hohengehren
- Hoyler-Herrmann, Annerose; Walter, Joachim (1983): Sexualpädagogische Arbeitshilfe für geistigbehinderte Erwachsene. Schindele Verlag, Heidelberg
-

-
- Kluge, Norbert (2008): Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. S. 115-124. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Kuckartz, Udo (2009): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software S. 584-595. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2009): Handbuch Qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag München
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Kuffer, Heinrich (1978): Anspruch und Möglichkeiten der Sexualerziehung unter kritischem Aspekt. S. 12-27. Hartmann, Nikolaus (Hrsg.) (1978): Sexualpädagogik bei Behinderten. Eine Sammlung von Beiträgen. Schindele Verlag, Rheinstetten
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch, Belz Verlag, Weinheim, Basel, 4. Vollständig überarbeitete Auflage
- Martin, Beate (2008): Körper- und Sexualaufklärung. S. 639- 652. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Mey, Günter (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 1, 135-151.

Moormann, Paul (1974): Die geistig behinderte Frau. S. 83-103. In: Sporcken, Paul (Hrsg.) (1974): Geistig Behinderte, Erotik und Sexualität. Patmos-Verlag, Düsseldorf

Muhr, Thomas; Friese, Susanne (o.J.): Computergestützte Qualitative Datenanalyse <http://www.quarc.de/fileadmin/downloads/Computerunterstuetzte%20qualitative%20Datenanalyse.pdf> online am 30.01.12

Offit, Avodah: (1979): Das sexuelle Ich. Ullstein, Stuttgart

Ortland, Barbara (2008): Behinderung und Sexualität. Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik. Kohlhammer Stuttgart

Reinders, H. (2005). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. Oldenburg, München

Schütte, Wilfried (2007): ATLAS.ti 5 – ein Werkzeug zur qualitativen Datenanalyse. In: Gesprächsführung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 8/2007, S. 57-72, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2007/px-schuette.pdf> online am 30.01.12

Sielert, Uwe (1993): Sexualpädagogik. Konzeption und didaktische Anregungen, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

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

Sielert, Uwe; Valtl, Karlheinz (2000): Sexualpädagogik lehren: Ein didaktisches Modell für die Aus- und Fortbildung. S. 11 – 126. In: . In: Sielert, Uwe; Valtl, Karlheinz (Hrsg.) (2000): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Weiterbildung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

-
- Sielert, Uwe; Schmidt, Renate-Berenike (2008): Einleitung: Eine Profession kommt in die Jahre. S. 11-22. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Sielert, Uwe (2008): Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. S. 39-52. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Speck, Otto (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag, München, 6. Auflage
- Sporken, Paul (1974): Sexualethik und geistig Behinderte. Befreiung oder Bevormundung. S. 157- 188. In: Sporken, Paul (Hrsg.) (1974): Geistig Behinderte, Erotik und Sexualität. Patmos-Verlag, Düsseldorf
- Steinke, Ines (2008): 4.7 Gütekriterien qualitativer Forschung. S.319-331. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, Reinbeck
- Strauss, Anselm; Corbin, J. (1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Psychologie Verlags Union, Weinheim
- Strübing, Jörg (2004) : Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung., VS Verlag, Wiesbaden, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage
-

-
- Ten Thij, Ton (1974): Das Problem aus pädagogischer Sicht. Die Praxis. S. 71-82. In: Sporcken, Paul (Hrsg.) (1974): Geistig Behinderte, Erotik und Sexualität. Patmos-Verlag, Düsseldorf
- Theunissen, Georg (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Lambertus, Freiburg i. Brsg.; 2. aktualisierte Auflage
- Valtl, Karlheinz (1998): Sexualpädagogik in der Schule. Didaktische Analysen und Materialien für die Praxis. Primar- und Sekundarstufe. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Valtl, Karlheinz (2000): Theorie der Sexualerziehung. S. 127-188. In: Sielert, Uwe; Valtl, Karlheinz (Hrsg.) (2000): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Weiterbildung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Valtl, Karlheinz (2008): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Vernooij, Monika A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. 8. Überarbeitete und erweiterte Auflage, Quelle Meyer Verlag, Wiebelsheim
- Walter, Joachim; Hoyler-Herrmann Annerose (1987): Erwachsensein und Sexualität in der Lebenswirklichkeit geistigbehinderter Menschen. Biographische Interviews. Edition Schindele, Heidelberg

Weber, G. (1997): Intellektuelle Behinderung. Grundlagen, klinisch-psychologische Diagnostik und Therapie im Erwachsenenalter. WUV-Universitätsverlag: Wien

Wendeler, Jürgen (1993): Geistige Behinderung. Pädagogische und psychologische Aufgaben. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

11. Anhang

11.1 Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht die Situation der sexuellen Bildung in Tagesstrukturstätten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Wien und Niederösterreich. Sexualpädagogik und Heilpädagogik überlappen einander in diesem Themenbereich und liefern einige Theorien zu Sexualität und Behinderung. Auf Grund der unzureichenden Forschungslage in Bezug auf Tagesstruktureinrichtungen wurde im Rahmen der qualitativen Sozialforschung die Grounded Theory nach Strauss/Corbin gewählt, um so Daten zu erhalten, die im konkreten Forschungsfeld verankert sind. Demnach verstehen sich Werkstätten lediglich als Arbeitsplatz und behandeln sexuelle Themen in den meisten Fällen nur passiv, wenn Probleme in den Werkstättenalltag hereingetragen werden. Angebote für sexuelle Erwachsenenbildung bestehen nur sporadisch. Der Trend zur sexualpädagogischen Gruppe, die lebensbegleitend auf relevante Themen eingeht, existiert nur in Sonderfällen oder befindet sich im Aufbau.

11.2 Abstract

This thesis examines sexual education in “segregated facilities” (Theunissen, 2009, 328) with vocational workshops (op. cit. 310) for people with intellectual disabilities in Vienna and Lower-Austria. Sexual pedagogic and special needs education offer theories on sexuality and disability. Due to a lack of publications on this topic especially for these “segregated facilities“, the Grounded Theory of Strauss/Corbin has been used to raise grounded data. These facilities definitively provide jobs, but do not always deal with sexual problems of the participants. Largely, there is neither active sexual education nor any offer for adequate discussions on these topics are an exception or are just about to be developed.

Lebenslauf

Sozialdaten: geboren am 02.09.1986
in Freiburg i. Brsg./ Deutschland

Schule:

1993 – 1997: Schönbergschule – Grundschule in Ebringen/ Deutschland
1997 – 1999: St. Ursula – Gymnasium in Freiburg/ i. Brsg./ Deutschland
1999 – 2005: BG/BRG Schwechat mit Latein ab der 3. Klasse
Juni 2005: Matura mit Fachbereichsarbeit in Deutsch

Studium:

WS 05 – WS 06: IDS der Internationalen Entwicklung/ Uni Wien
SS 06 – WS 12: Studium der Bildungswissenschaft/Uni Wien

Praktika:

Juli 2007: Mitarbeit bei der Kinderuni Wien
August 2008: Praktikum in der ÖHTB Werkstätte Braunhubergasse und
Besuchsdienst
Dezember 2008 –
Juni 2009: Wissenschaftspraktikum: Projekt „Brücken schlagen“
geleitet von Dr. H. Fasching u.A.
Oktober 2008 –
Februar 2010: Wissenschaftspraktikum: Projekt „Wiener Kinderkrippen-
Studie“ geleitet von Prof. Dr. W. Datler u.A.

Fremdsprachen:

Englisch
Französisch

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer andern Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im August 2012