Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung

E-Learning und Sexualpädagogik

Grundlagen und Konzeptideen

Expertise

Herausgeberin: Bundeszentrale
für gesundheitliche Aufklärung

Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung

Die Fachheftreihe **Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung** dokumentiert Studien und Expertisen sowie Ergebnisse aus Modellprojekten. Die einzelnen Bände zeigen den aktuellen Forschungsstand sowie Entwicklungen und Tendenzen auf. Die Bandbreite der Themen reicht von der Aufarbeitung grundsätzlicher Fragestellungen über die Diskussion ausgewählter Einzelthemen bis hin zur Unterstützung der praktischen Arbeit. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wird sowohl Material für die Praxis als auch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung angeboten.

Die Ergebnisse ausgewählter Studien und repräsentativer Wiederholungsbefragungen sind teilweise auch in Kurzfassungen erschienen. In Sonderbänden werden die Ergebnisse von Tagungen und Kongressen dokumentiert.

Dieses Faltblatt gibt einen Überblick über die bisher erschienenen Bände der Reihe **Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung.**

Die Publikation
ist über folgende Adressen
zu beziehen:

per Post BZgA, 51101 Köln
per Fax 0221 8992-257
per E-Mail order@bzga.de

Bestellnummer: 13300000

Band 33

Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung

E-Learning und Sexualpädagogik

Grundlagen und Konzeptideen

Eine expertise im auftrag der BZgA

von Prof. Jürgen Fritz und Prof. Uwe Sielert

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
Köln 2009

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter http://dnb.d-nb.de abrufbar.
ISBN 978-3-937707-69-3

Die Beiträge der Fachheftreihe Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung geben die Meinung der Autorinnen und Autoren wieder, die von der Herausgeberin nicht in jedem Fall geteilt werden muss.
Die Fachheftreihe ist als Diskussionsforum gedacht.

Herausgeberin:
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)
Ostmerheimer Straße 220, 51109 Köln
Tel. 0221 8992-0
www.bzga.de
www.sexualaufklaerung.de
www.forschung.sexualaufklaerung.de

Redaktion:
Birgit Gaschina-Hergarten
Oliver Schwenner

Lektorat, Satz:
CMC CUSTOM MEDIA CONSULT medien und beratung gmbh, Bonn

Druck:
Schiffmann, Rösrath

Auflage: 1.1.11.09

Alle Rechte vorbehalten.

Die Publikation wird von der BZgA gegen eine Schutzgebühr von 11 € abgegeben. Sie ist nicht zum Weiterverkauf durch die Empfängerin/den Empfänger oder Dritte bestimmt.

Bestelladresse:
per Post: BZgA, 51101 Köln
per Fax: 0221 8992-257
per E-Mail: order@bzga.de

Bestellnummer: 13300033

Inhalt

Vorwort 7

Einleitung 8

1 E-Learning und „Serious Games“ 11

1.1 Was ist E-Learning? 13
1.2 Ermöglicht E-Learning ein „besseres” Lernen? 16
1.3 Der Nutzen von Computerspielen 17
1.4 Was sind „Serious Games“? 19
1.5 Ermöglichen kommerzielle Computerspiele Lernprozesse? 20
1.6 Formen und Szenarien von E-Learning 21

2 Ausgewählte Beispiele von E-learning-Projekten 29

2.1 E-Learning-Projekte mit sexualpädagogischen Inhalten 31
2.2 E-Learning-Projekte zum „Sozialen Lernen“ 36

3 Filme: Anregungen für ein E-learning-Projekt 41

4 Sexualpädagogische Handlungskompetenz 47

4.1 Einführung 49
4.2 Der Kompetenzwürfel 51
4.3 Einschätzung der Vermittelbarkeit sexualpädagogischer Handlungskompetenz 70
4.4 Tabellarische Zusammenfassung 71

5 Curriculare Konzeptskizze 77

5.1 Konzeptionelle Eckpunkte 80
5.2 Einschätzung der Konzeptskizze: Vor- und Nachteile 88
5.3 Alternativen 90

6 Potenzielle Einsatzmöglichkeiten eines Sexualpädagogischen E-Learning-Projekts 93

6.1 Grundsätzliche Einstellungen zum Thema 96
6.2 Typische Nähe- und Distanz-Situationen im Sport 97
6.3 Tabuisierung von (sexueller) Gewalt im Sport 99
6.4 Voraussetzungen für die Akzeptanz eines sexualpädagogischen E-Learning-Mediums 101

7 konsequenzen für die Ausformung eines E-Learning-Projekts 107

7.1 Nähe und Distanz als Hauptthema 109
7.2 Pädagogische Kontexte 113

8 Zusammenfassung und alternative Realisierungskonzepte 117

9 Anhang 125

9.1 Übersetzungen der englischen Zitate 127
9.2 Glossar 129
9.3 Literaturverzeichnis 133

Vorwort

Eine der zentralen Aufgaben der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung ist die Entwicklung von Aufklärungskonzepten und Informationsangeboten, die auf die Bedürfnisse von Jugendlichen zugeschnitten sind. Im Rahmen dieses Auftrags sollen Informationen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bereitgestellt werden, um diese dabei zu unterstützen, angemessen auf die Altersgruppe einzugehen. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist die BZgA auf wissenschaftliche Erkenntnisse über die Zielgruppe, ihre Themen und ihr Informationsverhalten angewiesen und fördert in diesem Rahmen Forschungsprojekte und Expertisen.

Die vorliegende Expertise wurde mit dem Ziel beauftragt, Informationen über die Einsatzmöglichkeiten von E-Learning im Hinblick auf die Vermittlung sexualpädagogischer Handlungskompetenz zu erhalten. Angestrebt ist hierbei insbesondere die Qualifizierung von semiprofessionell oder ehrenamtlich Tätigen – beispielsweise in Sportvereinen oder in der Betreuung von Jugendfreizeiten.

Obwohl E-Learning aus dem heutigen Bildungsangebot nicht mehr wegzudenken ist, ist die Zahl von Produkten, die für soziales und persönliches Lernen konzipiert wurden, im Gegensatz zu dem Bereich sachorientierten Lernens, sehr gering.

Wie die Expertise zeigt, sind grundlegende didaktische Fähigkeiten nur ansatzweise durch E-Learning erlernbar. Gleichwohl können darüber motivierende Anregungen zur Selbstreflexion gegeben und die Motivation zur Teilnahme an personalkommunikativen Fortbildungen angestoßen werden. Informationen aus dem Bereich der Sexualpädagogik, die dazu führen würden, die Verhaltenssicherheit der pädagogisch Tätigen in unterschiedlichen sexual- und gesundheitspädagogisch relevanten Situationen zu erhöhen, wären leicht durch ein E-Learning-Programm vermittelbar.

Im Rahmen der Expertise wurden Befragungen durchgeführt, um den Bedarf an einem sexualpädagogischen E-Learning-Produkt sowie dessen voraussichtliche Akzeptanz zu erheben. Dabei wurde deutlich, dass der Erfolg eines solchen Projekts in hohem Maße vom gewählten Thema, der sorgfältigen didaktischen Aufbereitung und Realitätsnähe des Materials abhängen wird.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
Köln 2009

Einleitung

In dem vorliegenden Fachheft werden Grundlagen und Konzeptideen für ein E-Learning-Projekt entwickelt, das sexualpädagogische Inhalte vermitteln soll.

Dazu werden die Begriffe „E-Learning“ und „sexualpädagogische Kompetenz“ näher beleuchtet, Anregungen aus anderen E-Learning-Projekten aufgegriffen und die Ausformungs- und Verwendungsmöglichkeiten für ein sexualpädagogisches E-Learning-Projekt dargestellt und bewertet. Als mögliche Adressaten eines solchen Projektes werden exemplarisch die Sportverbände herangezogen.

Der Nutzen dieser Veröffentlichung für die Leserinnen und Leser erwächst aus der Verschränkung sowohl von theoretischen Grundlagen und konkreter Konzeptbildung als auch von E-Learning und Sexualpädagogik. Die Publikation enthält Hintergrundinformationen, die bei Überlegungen zur Entwicklung von E-Learning-Projekten hilfreich sein können. Angesprochen sind auch diejenigen Leserinnen und Leser, die (noch) keine eigene Projektideen entwickeln wollen, sondern sich zunächst einen Überblick verschaffen möchten und noch mit der Frage beschäftigt sind, ob E-Learning geeignet ist, sexualpädagogische Themen zu vermitteln.

Insoweit richtet sich diese Schrift sowohl an Fachleute der Sexualpädagogik als auch der Medienpädagogik. Sie kann wichtige Impulse geben für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei den Verbänden und staatlichen Einrichtungen des Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwesens. Schließlich ist diese Veröffentlichung auch für Studierende pädagogischer Fachrichtungen interessant.

Die Veröffentlichung beantwortet insbesondere folgende Fragen:

- Was meint E-Learning? Welche Bereiche des E-Learning gibt es? Wie sind sie unter pädagogischen Gesichtspunkten zu beurteilen?
- Welche E-Learning-Konzepte sind für sexualpädagogisches Lernen in unterschiedlichen Kontexten nützlich?
- Was meint sexualpädagogische Kompetenz?
- Können E-Learning-Produkte sexualpädagogische Kompetenzen vermitteln? Wenn ja, welche Kompetenzen und in welchem Ausmaß?
- Können durch Verwendung von E-Learning-Produkten auch schwierige, teilweise tabubesetzte Präventionsthemen sinnvoll aufgegriffen werden? Wenn ja, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Botschaften?

- Was ist bei E-Learning-Projekten mit sexualpädagogischem Inhalt in Hinblick auf Konzeption, Realisierung und Implementierung zu berücksichtigen?

- Sind gut konzipierte E-Learning-Produkte auch für pädagogische Laien geeignet? Unter welchen Bedingungen?

- Wie können E-Learning-Projekte in die Arbeit mit Jugendlichen (z. B. in Sportverbänden) eingebunden werden?

1 E-Learning und „Serious Games“

1 E-Learning und „Serious Games“

1.1 Was ist E-Learning?

E-Learning (englisch *electronic learning* – elektronisch unterstütztes Lernen) bezeichnet alle Formen von Lernen, bei denen digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen.[1] Der Bereich des computergestützten Lernens hat sich mittlerweile in verschiedene Vermittlungsformen ausdifferenziert, von denen einige (für ein sexualpädagogisches E-Learning-Projekt möglicherweise wichtige) kurz skizziert werden sollen.[2]

- Zu den fast schon „traditionellen“ Formen gehören Software-Produkte, die als Lernmedien verwendet werden. Dazu zählen Lernsoftware (die speziell in schulischen Kontexten gebräuchlich ist), „Edutainment“ (Lernprogramme mit unterhaltendem Charakter) und CBT – Computer-based Trainings (Trainingsprogramme in beruflichen Zusammenhängen, die beispielsweise dazu dienen, technische Abläufe zu verstehen und anzuwenden).

- Daneben gibt es Produkte, die als Materialsammlungen über den Computer abgerufen werden können (Bilder, Filme, Texte, Musik, Sprachaufzeichnungen bis hin zu Powerpointpräsentationen) und die als Elemente eines multimedial angelegten Lernprozesses verwendet werden.

- Vereinzelt finden sich auch Computerspiele in geplanten Lernprozessen wieder. Beispielsweise gibt es schulische Projekte, die Inhalte von Spielen zum Unterrichtsgegenstand in Beziehung setzen oder unter medienkritischer Perspektive betrachten.

1 Seite „E-Learning“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=E-Learning&oldid=62986684 (Abgerufen 26. März 2009)

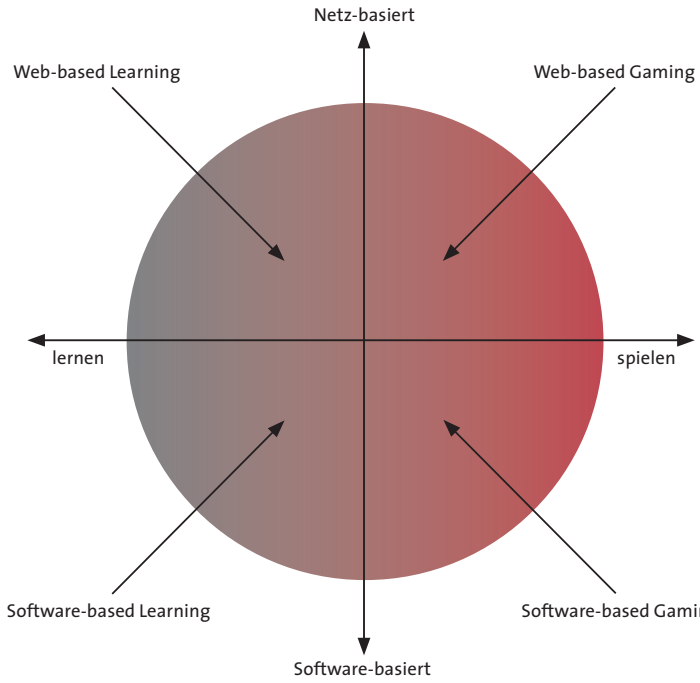
2 In der Fachliteratur finden sich verschiedene Systematiken, die die Typen von Lernspielen auflisten, so. z. B. bei Edegger, Francisca: Pervasive Gaming als ein neuer Weg zur Beeinflussung von Denken und Handeln, Gabler Edition Wissenschaft, Wiesbaden 2008, S. 28 ff.

- Während die bislang genannten Formen ohne Computernetzwerke auskommen könnten, sind Lernformen wie „Virtuelles Klassenzimmer“[3] (VC – Virtual Classroom) oder Teleteaching[4] auf funktionierende Netzwerke angewiesen.

- Auf das Internet und seine vielfältigen Lernmöglichkeiten stützen sich neuere Formen des E-Learning. Es existieren sowohl Websites, die Materialien, abrufbare Lernprogramme oder Möglichkeiten zur persönlichen Kontaktaufnahme anbieten als auch (meist ergänzend) tutorielle Angebote per E-Mail oder Chatrooms, in denen sich die Lernenden austauschen können.

E-Learning-Produkte bewegen sich also, wie auch die Abbildung veranschaulicht, in den beiden Spannungsfeldern softwarebasiert vs. netzbasiert sowie Lernen vs. Spielen (s. Abb. 1).

Abbildung 1: E-Learning-Landschaft



3 Ein virtuelles Klassenzimmer bezeichnet Lehrszenarien, in denen das Internet als Kommunikationsmedium für räumlich getrennte Lehrende und Lernende genutzt wird. Durch den Einsatz verschiedener Hilfsmittel kann sowohl eine Sicht-, Hör- und Sprechverbindung der Beteiligten, wie auch ein gemeinsames und gleichzeitiges Bearbeiten von Dokumenten ermöglicht werden.
Seite „Virtuelles Klassenzimmer“. In: e-teaching.org. URL: http://www.e-teaching.org/glossar/virtuelles_klassenzimmer (Abgerufen 26. März 2009)

4 Teleteaching ist die Live-Übertragung von Lehrveranstaltungen insbesondere von Vorlesungen über Videokonferenz-Systeme.
Seite „Teleteaching“. In: e-teaching.org. URL: http://www.e-teaching.org/glossar/teleteaching (Abgerufen 26. März 2009)

Erläuterung

Es gibt „reine“ Software-Lösungen und es existieren Produkte, die ausschließlich über ein Netzwerk zugänglich sind. In der Regel gibt es jedoch „Zwischenformen“: Es wird ein Software-Produkt zur Verfügung gestellt. Im Verbund damit kann man über das Netz weitere Informationen erhalten oder es nutzen, um sich mit anderen Lernenden über die Lerninhalte auszutauschen. Umgekehrt gibt es auch netzbasierte Projekte, die Zusatzmaterial in Form von Software zur Verfügung stellen. Die Software kann man als CD oder DVD beziehen oder aus dem Netz herunterladen.

Daneben gibt es ebenso „reine“ Lernprogramme wie „reine“ Spiele. Die meisten E-Learning-Produkte sind aber Mischformen: Zwar besitzen sie eine deutliche, vorgegebene Lernorientierung, gleichwohl ist es (aus motivationalen Gründen) häufig notwendig, für die angestrebten Lernprozesse spielerische Formen zu finden oder den Lernprozess als regelrechtes Spiel zu gestalten.

Idealtypisch können, unter Berücksichtigung des in der Abbildung 1 dargestellten Koordinatensystems, die Produkte vier Quadranten zugeordnet werden:

1) Web-based Learning (E-Learning-Projekte mit deutlichen Lernzielvorgaben, die sich auf Angebote im Netz stützen),

2) Web-based Gaming (Spielangebote im Netz wie z. B. „World of Warcraft“),

3) Software-based Learning (E-Learning mithilfe spezieller Lernsoftware, wie z. B. Mathematik - und Vokabeltrainer),

4) Software-based Gaming (klassische Computer- und Videospiele, die als CD oder DVD erhältlich sind).

Die Vor- und Nachteile der jeweiligen Formen werden in den folgenden Kapiteln noch deutlich werden.

1.2 Ermöglicht E-Learning ein „besseres“ Lernen?

> *„Metaanalysen vermochten keinen generellen und signifikanten Mehrwert von E-Learning gegenüber den traditionellen Lehr- und Lernformen zu identifizieren – das heißt: E-Learning führt nicht per se zu besseren Lernergebnissen.“*[5]

Die Qualität und Wirksamkeit eines Lernangebots wird nicht (allein) vom gewählten Medium bestimmt, sondern durch eine angemessene didaktische und methodische Aufbereitung des Inhalts:

> *„Zuerst kommen die inhaltlichen und pädagogisch-didaktischen Ziele unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, dann das didaktische Design, und dann erst kommt das Medium“.*[6]

Das Problem gerade der eher traditionellen Formen von E-Learning liegt in der geringen Flexibilität. Im Rahmen von Präsenzveranstaltungen kann viel eher auf die aktuelle Situation, auf die Wünsche, Vorstellungen und Fähigkeiten der Teilnehmenden eingegangen werden. Da dieses spontane Eingehen auf Befindlichkeiten bei E-Learning-Produkten nicht möglich ist, müssen sie sehr sorgfältig geplant werden.

Die Vorstellung, ein E-Learning-Produkt immer wieder mit geringem personellen Aufwand und hoher Effektivität für Lernprozesse einsetzen zu können, mag zwar verführerisch sein, missachtet aber häufig allzu deutlich werdende Grenzen. E-Learning ist bei der Planung von Lernprozessen nur eine Möglichkeit unter vielen und erfordert ggf. eine Kombination mit anderen Methoden des Lernens. In der aktuellen Diskussion besteht die Tendenz, Mischformen zu favorisieren, z. B. E-Learning-Programme und Präsenzveranstaltungen miteinander zu verbinden („Blended Learning“), weil ausschließliches E-Learning die sozialen Komponenten und hier insbesondere die Austauschprozesse zwischen den Lernenden nicht ausreichend berücksichtigen kann.

5 Miller, Damian: E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, 2005, S. 10.
6 Ebd.: S. 10.

1.3 Der Nutzen von Computerspielen

In der pädagogischen Diskussion wird (noch etwas zögerlich) über den Nutzen von Computerspielen gesprochen. Auch auf internationalen Tagungen taucht manchmal der Hinweis auf, dass Computerspiele neue Fähigkeiten trainieren[7]:

> *„What skills do these games teach? They teach the player how to manipulate virtual worlds, using iconic or direct-manipulation interfaces (...) They teach practical strategy and tactics. Many of these games embody many important strategic concepts (...) and through repeated playing the players learn them by experience. In fact, in some of the real-time games the players are taught to react tactically instinctively. (...) The networked games not only train the same tactical skills the single-player games do, they also train the ability to form teams and act together as a team."*[8]

Dabei bleibt die Frage des Transfers meist ungelöst: Werden Fähigkeiten erworben, die ausschließlich für virtuelle Spielwelten Gültigkeit haben, oder sind die Kompetenzen prinzipiell geeignet, auch in der realen Welt Anwendung zu finden? Dies bleibt (bislang noch) eine offene Forschungsfrage. Gegenwärtig liegen lediglich Forschungsergebnisse vor, die detailliert aufzeigen, dass bei bestimmten Spielen spezielle Fähigkeitsbereiche angesprochen und ausgebildet werden. Einige dieser Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Das Ergebnis einer aufwändigen empirischen Untersuchung von **Kraam-Aulenbach**[9] zeigt beispielsweise, dass Spiele, die dazu animieren, Problemlösungsschemata flexibel zu modifizieren, differenzierte kognitive Anforderungen an die Spielerinnen und Spieler stellen.

Noch weitgehender sind die Untersuchungen von **Gebel**.[10] Sie hat 30 populäre Computerspiele umfassend untersucht. Die Analyse ergab förderliche Potenziale für kognitive und persönlichkeitsbezogene Kompetenz sowie für Sensomotorik.

7 Die Übersetzung sämtlicher englischen Zitate finden Sie im Anhang.

8 Sandberg, Anders: Computer Generation: Visions and Demands. Paper presented at the third international conference on Litary Applications of Synthetic Environments and Virtual Reality, Sweden 1997 (http://www.nada.kth.se/).

9 Kraam-Aulenbach, Nadia: Spielend schlauer. Computerspiele fordern und fördern die Fähigkeit Probleme zu lösen; in: Fritz, Jürgen und Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2003 (auf der dem Band beigefügten CD).

10 Gebel, Christa: Schnell reagieren, cool bleiben, planen und probieren: Kompetenzpotenziale populärer Computerspiele; in: Dittler, Ullrich und Hoyer, Michael (Hrsg.): Machen Computer Kinder dumm? kopaed Verlag, München 2006, S. 147 ff.

Marc Prensky hat – ausgehend von der Erkenntnis, dass man spielend gut lernen kann – Lernmöglichkeiten durch Computerspiele für unterschiedliche Berufe (bis hin zum Militär) umfassend zusammengestellt.[11] Für konkrete Computerspiele zeigt er auf, welchen Nutzen verschiedene Berufsfelder von diesen Spielen haben könnten und dass Spiele einen wesentlich höheren Motivationsfaktor aufweisen als die traditionellen Formen des Lernens:

> *„It´s fun – not like learning a lesson is fun, but like having the best city, or theme park, or sim family is fun."*

In einer neueren Veröffentlichung unternimmt **Marc Prensky** den Versuch, das Spektrum der Lernmöglichkeiten durch Computerspiele zu umreißen.[12] Er benennt „Five Levels of Learning in Games": 1) Learning How, 2) Learning What, 3) Learning Why, 4) Learning Where, 5) Learning When and Whether. Mit dieser Systematik werden weniger die Kompetenzbereiche umrissen, die durch Computerspiele erreicht werden können, als vielmehr die Kennzeichen, mit denen sich das „Digital Game-based Learning" von traditionellen Formen des Lernens unterscheidet. Deutlich wird auch, dass die Lernprozesse in allgemeine Erziehungsziele und Lernprozesse außerhalb der virtuellen Spielwelt einmünden müssen:

> *„This comparison of the when and whether learning in the game with the when and whether learning in the rest of life is the reason why shooting games can help kids learn to aim, without their learning to kill."*

11 Prensky, Marc: Digital Game-Based Learning, Selbstverlag 2000 (http://www.twitchspeed.com/).

12 Prensky, Marc: What Kids Learn from Video Games (http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/prensky.html).

1.4 Was sind „Serious Games“?

Unter dem Begriff „Serious Games“ werden „ernsthafte“ Computerspiele verstanden, deren Ziele nicht ausschließlich in der Unterhaltung und dem Spaß bestehen:

> *„The simplest definition of serious games, then, is games that do not have entertainment, enjoyment or fun as their primary purpose.“*[13]

Vielmehr geht es darum (mit Spaß und Freude, wenn es denn der Inhalt zulässt), ein vorgegebenes Lernziel in einem *Spielprozess* zu erreichen, Kenntnisse zu erlangen, Fähigkeiten auszubilden. Der Vorteil dieser Spiele besteht darin, die Erfahrungen, die man nur durch Handeln erlangen kann, in einer virtuellen Umgebung machen zu können, von der keine „ernsthaften“ Gefahren oder Risiken ausgehen.

Die Bereiche, in denen Serious Games entwickelt werden, sind vielfältig: Sie reichen von militärischen Simulationsmodellen über Trainings spezieller Berufsgruppen (z. B. der Feuerwehr), Unternehmensplanspielen, Lernspielen im Gesundheitswesen bis hin zum Politischen, Religiösen und Künstlerischen. Auch der Bereich der Erziehung bleibt nicht ausgespart, haben doch „Educational Games“ zunehmend Eingang in die Schulwirklichkeit gefunden. Bei all dem geht es darum, durch geeignete Software das professionelle Handeln in komplexen Situationen zu verbessern.

Serious Games sind im Gesamtgefüge von E-Learning-Software der Versuch, „ernsthafte“ Zielvorstellungen im Rahmen eines Spielprozesses zu erreichen. Ob die Balance zwischen vorgegebenen Zielen und Dynamik des „Gameplay“ gelingt, hängt sehr von der Adressatengruppe, ihren Motivationen, Erfahrungen und Wünschen ab. Steht das Lernziel eines Educational Game zu stark im Vordergrund, kommt möglicherweise keine Spielfreude auf.

Auch der gegenteilige Fall ist denkbar: Vor lauter „Gimmicks“ und Lernspielereien wirken die vorgegebenen Lernziele „aufgesetzt“, belanglos oder nicht ernsthaft umgesetzt. Es bleibt ein schwieriges Unterfangen, eine angemessene Balance zu finden, damit die Lernenden die angestrebten Ziele motiviert und mit Freude in einem für sie attraktiven Spielprozess erreichen.

13 Michael, David und Chen, Sande: Serious Games. Games that educate, train and inform, Thomson Course Technology, Boston 2006, S. 21.

1.5 Ermöglichen kommerzielle Computerspiele Lernprozesse?

Eignen sich kommerzielle Computerspiele, die zur Unterhaltung produziert wurden, als Software für Lernprozesse in der Schule oder in außerschulischen Kontexten? Lassen sich Computerspiele als E-Learning-Software so „umfunktionieren", dass aus ihnen Serious Games werden?

Die motivierende Wirkung des Spiels haben sich Pädagoginnen und Pädagogen zu allen Zeiten zunutze gemacht, um Kinder zu „überlisten", das zu lernen, was sie lernen sollen. So fehlt es auch nicht an Versuchen, ausgewählte Spielsoftware im Schulunterricht einzusetzen.[14]

Ein umfassendes Projekt zur Verwendung von Computerspielen im Unterricht haben **Angela McFarlane** u. a. an englischen Schulen entwickelt, durchgeführt und dokumentiert.[15] Lehrkräfte wirkten an der Auswahl der Computerspiele mit, die in den Unterricht integriert wurden. In der Einschätzung der Lernbereiche durch die befragten Eltern überwogen eindeutig die schulischen Lerngegenstände wie „Maths", „Spelling", „Reading". Im Mittelfeld lagen „Logical Training" und „Computer Literacy". Ein etwas differenzierteres, grundsätzlich aber ähnliches Bild erhält man durch die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer. Neben „Personal and Social Development" waren die Bereiche „Language and Literacy", „Mathematical Development", „Creative Development", „Knowledge and Understanding of the World" und schließlich „Physical Development" relevant.

Bei diesen Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass die Auswahl an Spielen, die für schulische Kontexte geeignet sind, sehr begrenzt ist. Generalisierungen über das Kompetenzspektrum, das durch Computerspiele gefördert werden kann, sind deshalb nicht möglich. Als Ergebnis der Evaluation kann jedoch festgehalten werden, dass bestimmte, zuvor ausgewählte Computerspiele sinnvoll in den Unterricht von Grund- und weiterführenden Schulen einbezogen werden können und dass sie in bestimmten Bereichen möglicherweise Lernfortschritte bei den Schülern auslösen.

Deutlich abgehoben vom traditionellen schulischen Lernen, das sich bemüht, Computerspiele in den Lernkontext Schule zu integrieren, sind die Vorstellungen von **Shaffer**.[16] Spielend und unter Verwendung spezieller Software sollen die Kinder und Jugendlichen in „professionelle Rollen" schlüpfen und so die für ihr späteres Leben wichtigen Kompetenzen erwerben:

14 Die Zeitschrift „Computer + Unterricht" (Friedrich Verlag), bringt in verschiedenen Ausgaben, so in Heft 19 (1995) und Heft 36 (2000), entsprechende Unterrichtsbeispiele.

15 McFarlane Angela, Sparrowhawk Anne, Heald Ysanne: Report on the educational use of games, teem, department for education and skills, Cambridge 2001 (http://www.teem.org.uk)

16 Shaffer, David Williamson: How Computer Games Help Children Learn, Palgrave Macmillan, New York 2006.

„Each profession owns and operates a tool kit of knowledge, skills and values (...). If we can entice kids to role-play such professions, they´ll get school-based skills and learning for innovation all in one go. (...) Let them take on the identity or role of a professional. Let them produce the products professionals produce ...“[17]

Shaffer stellt verschiedene komplexe Computerspiele vor, die geeignet sein können, diese Vorstellungen umzusetzen: von „Civilization“ bis zu „SimCity“, „Urban Science“ und „Zoo Tycoons“. Er prägt dafür den Begriff „Epistemic Games“, um deutlich zu machen, dass die Spieler mithilfe dieser Software professionelle Erkenntnismodelle erwerben.

1.6 Formen und Szenarien von E-Learning

Die Vielfalt der E-Learning-Formen macht eine Differenzierung notwendig, um die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Produkte einschätzen zu können.

Grundsätzlich kann zwischen sachorientierten und problemorientierten Lernangeboten unterschieden werden.[18]

• Sachorientierte E-Learning-Projekte
Bei den sachorientierten E-Learning-Projekten steht die Vermittlung bestimmter Inhalte, Stoffe und Kenntnisse im Mittelpunkt. Es geht z. B. darum, bestimmte Kenntnisse über biologische Sachverhalte zu erwerben, mathematische Aufgaben lösen zu können, Vokabeln zu lernen oder die Funktionsweise einer Maschine zu verstehen. Es wird etwas vorgegeben, und der Lernende ist aufgefordert, dies zu verstehen und sich anzueignen.

• Problemorientierte E-Learning-Projekte
Die an Problemen orientierten Lernangebote besitzen häufig auch sachorientierte Anteile. Im Mittelpunkt steht jedoch nicht der Nachvollzug des Vorgegebenen, sondern ein selbst gesteuerter Lernprozess und eine gemeinsame Problembearbeitung in der Gruppe. Dies fußt auf der Erkenntnis, dass relevantes Handlungswissen nicht durch Vorgaben und Belehrungen vermittelt wird, sondern durch eine aktive Selbstaneignung.

17 Shaffer, David Williamson: How Computer Games Help Children Learn, Palgrave Macmillan, New York 2006, S. xi (Vorwort von James Paul Gee).

18 In ähnlicher Weise differenzieren auch Döring, Nicola und Fellenberg, Franziska: Soziale Beziehungen und Emotionen beim E-Learning; in: Miller, Damian: E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, 2005, S. 135 ff.

Im Folgenden sollen konkrete Ausformungen von E-Learning-Angeboten sowie einzelne Aspekte des E-Learning dargestellt und zugleich bzgl. ihres Erstellungsaufwands bzw. ihrer Vor- und Nachteile beurteilt werden.

E-Learning-Angebote in Präsenzveranstaltungen

E-Learning-Angebote können als Phasen des Selbstlernens in Präsenzveranstaltungen eingebunden werden. Dabei kann es sich sowohl um Lernsoftware handeln als auch um Inhalte, die im Internet für den speziellen Lernprozess verfügbar sind (z. B. die Homepage der Lehrenden, auf der sich Lehrmaterialien, weiterführende Dokumente usw. befinden). Bestimmte Themen eignen sich für freiere Selbstlernprozesse. Sinnvoll könnten gemeinsame Web-Recherchen sein (z. B. über Google), das Erstellen von eigenen Websites, das Einrichten von E-Mail- und Chatkontakten sowie das Führen von Online-Tagebüchern.

Die Bedeutung von „Avataren“[19]

In manchen E-Learning-Produkten gibt es interaktive Figuren (Avatare), die den Lernprozess begleiten, Hinweise und Kommentare geben. Sie treten mit den Nutzerinnen und Nutzern des Programms durch Texte und/oder gesprochene Sprache in Beziehung und reden sie in der Regel direkt an. Diese Avatare besitzen verschiedene Vorteile gegenüber rein textlichen Instruktionen. Empirische Untersuchungen belegen, dass die Lernleistungen besser ausfielen, wenn die Lernenden über Avatare angesprochen wurden.[20] Offenbar erzeugen Avatare weniger Angst der Lernenden vor Bewertungen, sie wirken unendlich „geduldig“ und reagieren vorurteilslos. Avatare provozieren Neugier und reizen dazu, ihre Reaktionsmöglichkeiten spielerisch auszutesten. Bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen ist allerdings ein hoher Aufwand bzgl. der Programmierung notwendig, um Avatare sinnvoll einzubeziehen.

19 Ein Avatar ist eine künstliche Person oder ein grafischer Stellvertreter einer echten Person in der virtuellen Welt, beispielsweise in einem Computerspiel.
Seite „Avatar“ (Internet). In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Avatar_(Internet)&oldid=63022875 (Abgerufen: 26. März 2009)

20 Vgl. Döring, Nicola und Fellenberg, Franziska: Soziale Beziehungen und Emotionen beim E-Learning; in: Miller, Damian: E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, 2005, S. 145 ff.

Die Dramaturgie von E-Learning-Angeboten

Um die emotionale Seite in die Lernprozesse zu integrieren, kann bei manchen Projekten die dramaturgische Aufbereitung von Lehrinhalten sinnvoll sein. Die von **Frank Thiesen** konzipierte D.E.S.-Methode (Dramaturgische E-Learning-Strategie) basiert auf Geschichten, deren Verlauf die Lernenden selbst beeinflussen können.[21] Es geht sowohl um authentische Situationen als auch um Geschichten, die Elemente aus Mythen oder Märchen enthalten. Grundpfeiler dieses Ansatzes ist die „Methode des geheimen Wissens": Die Lernenden erarbeiten ihr Wissen spielerisch. Nach Bewältigung einer bestimmten Aufgabe erhalten sie als Belohnung wichtige Informationen, die zur Lösung weiterer Aufgaben wichtig sind. Damit nähert sich ein solches E-Learning-Produkt in seiner Lernstruktur bestimmten Computerspielen, die in ähnlicher Weise Motivation und Emotion der Spieler ansprechen (so z. B. bestimmte Rollenspiele und Adventures).

Game-based Learning

Die Entwicklung der E-Learning-Projekte geht in Richtung „Video-Abenteuer-Geschichten", „interaktive DVD's" oder Computerspiele, die mit bestimmten Lerninhalten „befrachtet" sind. In neuesten Veröffentlichungen wird dafür der Begriff „Game Based Learning" verwendet.[22]

> *„Unter dem Begriff Game Based Learning wird die Anwendung von bildschirm-, computer- oder internetbasierten Spielen zu Lehr- und Lernzwecken verstanden. Dabei kann zwischen Kompetenzen unterschieden werden, die beim Spielen eines herkömmlichen Computer- oder Videospiels quasi nebenbei erworben werden und Lernspielen, die gezielt für einen bestimmten Inhaltsbereich entwickelt wurden. Das Ziel ist die Entwicklung von neuen Lernmethoden, die einerseits didaktischen Maßstäben und Lehrplänen gerecht werden, andererseits aber auch an die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder und Jugendlichen angepasst sind."*[23]

Dahinter steht die Absicht, die Lernenden in besonderer Weise zu motivieren, zu interessieren und zu einem konzentrierten Lernen anzuregen. Als Spielprozess angelegte Software eröffnet den Weg zu einer größeren Lernzentrierung, zu einer aktiveren Rolle der Lernenden und führt ein Stück weg von allzu instruierenden Lernmodellen.

21 Thiesen, Frank: Über die emotionalen Grundlagen des (virtuellen) Lernens; in: I-com: Zeitschrift für interaktive und kooperative Medien, Band 3, Heft 1, S. 34 – 38 (2004). Vgl. auch: Döring, Nicola und Fellenberg, Franziska: Soziale Beziehungen und Emotionen beim E-Learning; in: Miller, Damian: E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, 2005, S. 149 ff.

22 Vgl. Redaktionsteam PELe: Game Based Learning – Computerspiele in der Hochschullehre; im Portal e-teaching.org, Portalbereich „Didaktisches Design" (23.10.2006). Hier finden sich auch weiterführende Literaturhinweise.

23 Portal e-teaching.org, Portalbereich „Game Based Learning & Edutainment" (3.12.2006).

„Lernende sammeln nicht nur Wissen an, sondern lernen auch, wie Informationen zu finden sind."[24]

Die auf dem Markt erhältlichen Computer- und Videospiele eignen sich in aller Regel nicht für das Erreichen spezieller Lernziele. Es gibt allerdings auch Ausnahmen. So thematisiert z. B. das Projekt „Environmental Detectives" die Suche eines Forscherteams nach der Quelle einer gesundheitlichen Bedrohung für eine Stadt und vermittelt dabei sowohl biochemische Kenntnisse als auch wissenschaftliche Arbeitsweisen.[25]

Es darf auch nicht verkannt werden, dass für die Realisierung herkömmlicher Computerspiele sehr hohe Entwicklungsbudgets zur Verfügung stehen (teilweise mehr als eine Million Euro). Entsprechend schwer haben es Edutainment-Produkte, Lernwelten zu erstellen, die den technischen Möglichkeiten angemessen sind. In der Konkurrenz zu Computerspielen ziehen sie in der Regel den Kürzeren und etablieren sich allenfalls als Nischenprodukte. Hinzu kommt, dass die Entwicklung der Computer- und Videospiele eindeutig in Richtung Online-Plattformen verläuft, auf denen das gemeinsame Spielen vieler Spieler und ein intensiver Austausch untereinander möglich werden.

Drill- & Practice-Programme[26]

Einfache Drill- & Practice-Programme mögen für das Erlernen technischer Funktionen in beruflichen Kontexten als Vorbereitung für Schulungen sinnvoll sein. Für Lernprozesse, die auf das Verständnis und die Bewältigung sozialer Situationen gerichtet sind, sind sie unzureichend.

„Problematisch ist in vielen Fällen das sich dahinter offenbarende Lernverständnis, das davon ausgeht, dass das schlichte Lesen von Text bzw. das mehr oder weniger passive Betrachten von multimedialer Information gleichsam automatisch zu Lernen führt, ohne tiefere Prozesse kognitiver Verarbeitung anzuregen."[27]

24 Redaktionsteam PELe: Game Based Learning – Computerspiele in der Hochschullehre; im Portal e-teaching.org, Portalbereich „Didaktisches Design" (23.10.2006), Abschnitt 2.1.

25 Vgl. Portal e-teaching.org, Portalbereich „Game Based Learning & Edutainment" (3.12.2006). Hier finden sich auch weitere Hinweise auf ähnliche Projekte sowie weiterführende Linksammlungen.

26 Als Drill & Practice-Programm wird Lern-Software bezeichnet, mit der durch wiederholte Übungen bestimmte Fertigkeiten trainiert werden können (etwa elementare Rechenfertigkeiten).
Seite „Drill & Practice-Programm". In: e-teaching.org. URL: http://www.e-teaching.org/glossar/drill-and-practice (Abgerufen: 26. März 2009)

27 Petko, Dominik und Reusser, Kurt: Das Potenzial interaktiver Lernressourcen zur Förderung von Lernprozessen; in: Miller, Damian: E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, 2005, S. 192.

Um Prozesse sozialen Lernens zu initiieren, müssen die Grundsätze des problemorientierten und situierten Lernens berücksichtigt werden. Situierte Lernumgebungen enthalten problemorientierte Aufgabenstellungen.

> *„Diese greifen nach Möglichkeit authentische Situationen des Praxisfeldes auf und zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Komplexität aufweisen, die es verunmöglicht, sie mit Routineprozeduren zu lösen. (...) Problemorientierte Aufgabenstellungen verlangen zu ihrer Lösung nach einer Verknüpfung mehrerer Wissensdomänen, und es existieren oft mehrere Lösungen."*[28]

Allerdings stellt sich dabei das Problem der aufwändigen Entwicklung der situativen Problemsituationen und der grafischen Umsetzung bzw. der Verwendung von Videoanteilen.

Videosequenzen in E-Learning-Produkten

Die Verwendung von Videosequenzen in den Lernumgebungen von E-Learning-Produkten bietet zahlreiche Vorteile. Videosequenzen können praktische Prozesse in ihrer Komplexität und Variabilität sichtbar machen und bieten gute Annäherungen an authentische Handlungssituationen. Sie besitzen für die Lernenden eine hohe Anschaulichkeit und Realitätsnähe. Die wiederholte Betrachtung eröffnet neue Perspektiven und schafft Raum für die Analyse der sozialen Situation. Dies ermöglicht die Objektivierung bestehender Denk- und Handlungsmuster und bietet Chancen für Verhaltensänderungen und die Entwicklung neuer Ideen.

> *„Mit Videoaufnahmen von komplexem, nicht perfektem alltäglichen Geschehen kann ein Austausch über variable Perspektiven und Bearbeitungsgesichtspunkte angeregt werden. Allein die Frage, ob es sich bei dem vorgegebenen Video um eine gelungene Praxissituation handelt, führt zwischen Lernenden üblicherweise zu angeregter Diskussion. Da in solchen Videos häufig nicht alle Kontextfaktoren bekannt sind, ist eine hypothetisierende Variation möglicher Konstellationen nötig, in denen das gezeigte Geschehen sinnvoll ist."*[29]

28 Ebd.: S. 194.
29 Ebd.: S. 197.

E-Learning im Internet

Das Internet bietet neue und anregende Möglichkeiten für Lernprozesse. „Plattformen" und „Portale" können ein breites Spektrum für netzgestützte Aneignungsprozesse entfalten. Dazu gibt es verschiedene „Tools" wie Informationsseiten, Dokumente, Bilder und Videos. Es können Lernaufgaben gestellt oder Selbsttests angeboten werden. Arbeitsgruppen lassen sich ebenso bilden wie „virtuelle Räume" (Foren und Chatrooms). Kleine Spiele und wenig aufwändige Edutainments runden die Angebotspalette einer Plattform ab. Wesentlich personalaufwändiger und beratungsintensiver (und damit kostspieliger) sind Plattformen, auf denen direkte Netzkontakte zu Beraterinnen und Beratern möglich sind oder sogar soziale Prozesse zwischen den Nutzerinnen und Nutzern initiiert, gefördert und angemessen begleitet werden.

Internetportale für Jugendliche sollten vor allem so konzipiert sein, dass den Interessen und Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen Rechnung getragen wird und sie so zu einer aktiven und selbstbestimmten Auseinandersetzung mit den Informationen angeregt werden.

> *„Für solche Portale müssen geeignete mediendidaktische Konzepte entwickelt werden, um vor allem bildungsbenachteiligte Jugendliche dort abzuholen, wo sie stehen und sie zu motivieren und zu unterstützen, sich Bildungsangebote des Internets anzueignen und zu nutzen."*[30]

Die für Jugendliche konzipierten Portale bieten nicht nur Informationen und Bildungsangebote, sondern laden auch zum Mitmachen, Mitgestalten und Diskutieren ein. Die Portale können so strukturiert sein, dass für unterschiedliche Gruppen (und Gruppeninteressen) unterschiedliche virtuelle Räume eingerichtet werden – von thematischen Diskussionen über das Lernen bis hin zur Beratung, dem entspannten Gespräch oder dem Flirt.[31]

30 Bader, Roland: Wohnst Du noch oder lebst Du schon (im Cyberspace)?; in: Schindler, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Lernen online, kopaed Verlag, München 2004, S. 58. Hier finden sich auch die Adressen verschiedener Internetportale speziell für Jugendliche (S. 57).

31 Ein Beispiel für eine jugendgemäße Lernplattform und für die Ausbildung von „Life-Kompetenzen" ist das frei zugängliche Jugendnetz aus Baden-Württemberg (www.jugendnetz.de). Ausführlichere Informationen finden sich bei Schiffers, Birgit: Life-Kompetenz: Alltagskompetenzen für Jugendliche per Mausklick; in: Schindler, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Lernen online, kopaed Verlag, München 2004, S. 211 ff.

2

Ausgewählte Beispiele von E-Learning-Projekten

2 Ausgewählte Beispiele zu E-Learning-Projekten

2.1 E-Learning-Projekte mit sexualpädagogischen Inhalten

Überblickt man Art, Umfang und Inhalte der aktuellen E-Learning-Projekte, so fällt auf, dass es nur wenige Produkte gibt, die sich mit dem Thema Sexualpädagogik beschäftigen. Nachfolgend sollen einige dieser Projekte exemplarisch dargestellt werden. Zunächst werden zwei Software-Produkte vorgestellt, danach Internet-Plattformen, die den Bereich der Sexualpädagogik thematisieren.

2.1.1 Software mit sexualpädagogischen Inhalten

Um eine solche Software auf dem Markt mit einigem Erfolg anbieten zu können, müssen die Lerninhalte dramaturgisch aufbereitet sein, also Geschichten und Szenen enthalten, die Einwirkungsmöglichkeiten der Spieler zulassen. Ein älteres, im Handel nicht mehr erhältliches, Produkt ist die Edutainment-Software

„Bitte nicht stören!“[32]

Allgemeine Angaben zum Programm: Bei „Bitte nicht stören!“ besteht die Möglichkeit, sich mit einem von sechs „Kids“, die in diesem Software-Produkt „mitwirken“, zu identifizieren. Bei Themen wie Sex, Liebe, Entwicklung des Körpers können die Nutzerinnen und Nutzer dem jeweils gewählten Kind über die Schulter schauen. Und nicht nur über die Schulter ... Sie können sich Informationen in den Zimmern der „Kids“ holen, können mit ihnen in die Disco gehen und ihren Gesprächen zuhören, können sie auf dem Schulhof begleiten und vieles mehr. Außerdem haben sie die Möglichkeit, eine Reihe von Themen und Tipps für sich ganz persönlich zu nutzen, z. B. die Erstellung eines Zykluskalenders, die Durchführung eines „Elterntests“ u. a.

Des Weiteren gibt es ein Glossar, in dem 120 Begriffe kurz erklärt werden, Adressen von Beratungsstellen sowie eine Liste mit weiterführendem Informationsmaterial.

32 Ausführliche Informationen zu diesem Spiel finden sich bei Fehr, Wolfgang und Fritz, Jürgen: Computerspiele auf dem Prüfstand; Serie „Edutainment“, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1996. Das Spiel wurde umfassend analysiert und im Praxisfeld „Kinder- und Jugendarbeit“ erprobt. Die grafische Präsentation des vor zehn Jahren entwickelten Spiels entspricht allerdings nicht mehr den gegenwärtigen technischen Möglichkeiten. Der nachfolgende Text stützt sich im Wesentlichen auf die genannte Veröffentlichung.

Analyse des Programms: Die Faszinationskraft des Spiels wird zunächst durch die Neugier auf das Thema hervorgerufen. Der Abwechslungsreichtum besteht hauptsächlich in der unterschiedlichen, zielgruppengerechten Präsentation der Infor-mationen. Die Animationen und Filmspots zur Verwendung von Verhütungsmitteln, die geschriebenen und gesprochenen Kommentare zu den einzelnen Themen sind interessant, sachlich und ausführlich gestaltet. Die zahlreichen Verweise, das Glossar, die Materialliste und die Adressen der Beratungsstellen bieten interessierten Jugendlichen genügend Material, sich weitgehend selbstständig und ihren Interessen gemäß mit den Themen auseinanderzusetzen. Die Gestaltung animiert dazu, sich auch mit Teilaspekten des Reizthemas Sex, die das Programm anbietet, zu beschäftigen.

Pädagogische Beurteilung: Das Programm ist mit deutlicher pädagogischer Absicht konzipiert worden. Kinder und Jugendliche sollen mithilfe dieses Spiels einen angemessenen Zugang zu sich, ihrer Umwelt und den mit der Pubertät verbundenen Konflikten gewinnen. Dass Homosexualität, Aids und sexuelle Gewalt dabei nicht ausgespart werden, spricht für die gute Absicht von „Bitte nicht stören". Auch Verhütungsmittel, Körperpflege, Reifungsprozesse und Infektionskrankheiten werden weitgehend wertungsfrei und anschaulich erläutert. Informiert und verantwortungsbewusst zu sein, werden als Voraussetzungen für eine entspannte und ungefährliche Sexualität deutlich.

Problematischer erscheint „Bitte nicht stören!" in Hinblick auf seinen „heimlichen Lehrplan". Die Nutzerinnen und Nutzer können sich beispielsweise selbst einschätzen bzgl. Aussehen, Finanzkraft, Offenheit gegenüber anderen und Empfindsamkeit. Die optimal zum selbst ausgewählten Traumtyp passende Mischung führt zum Erfolg bei der „Anmache". Experimentiert man an dieser Stelle mit extremen Einstellungen, zeigen sich schnell die Grenzen des Programms. Zu oft beispielsweise führen Topwerte bezüglich des Aussehens zum Erfolg, obwohl alle anderen Eigenschaften extrem niedrig eingeschätzt wurden. Damit werden Kinder und Jugendliche möglicherweise zu der Vorstellung verleitet, man müsse nur gut aussehen, um in spezifischen Lebenssituationen erfolgreich zu sein.

Fazit

Was bleibt als Fazit? „Bitte nicht stören!" ist ein ernstzunehmender Versuch, einen Problembereich aus der Welt von Kindern und Jugendlichen multimedial aufzubereiten. In der Erprobung des Programms mit Kindern und Jugendlichen wurde deutlich, dass es für sie eine gute Möglichkeit war, über alle mit der Pubertät zusammenhängenden Fragen ins Gespräch zu kommen.

Ähnliche didaktische Intentionen verfolgt auch die von einem Schweizer Verlag angebotene Multimedia-CD:

„LIMITS“

Die nachfolgenden Informationen zu diesem E-Learning-Produkt (sowie die Stellungnahmen dazu) entstammen der Website des Anbieters (http://www.limits.ch). Mithilfe der Inhalte dieses Produkts sollen Jugendliche ermutigt werden, ihre eigenen Wege zu Partnerschaft und Sexualität zu finden.

In interaktiven Spielen sollen sie sich mit Themen der Sexualität auseinandersetzen. Viele Fragen rund um Verhütung, Sex, Geschlecht und sexuelle Ausbeutung werden beantwortet. Zu den Themen auf der CD gehören u. a.: Mann sein, Frau sein (Ideale, Homosexualität), Beziehungen (Flirten, Liebeskummer, Schluss machen), Sexualität (Definitionen, Erotik, 1. Mal, Verhütung), Grenzen (Verletzungen im Alltag, sexuelle Ausbeutung). Zur CD lieferbar ist ein Methodenheft (eine illustrierte Broschüre mit pädagogischen Impulsen und Vorschlägen) sowie eine erweiterte Fassung (CD-ROM limits ... päda), die zusätzliche Informationen zu sexualpädagogischen Hintergründen liefert und Methodensammlungen sowie Arbeitshilfen für den Einsatz der CD im Unterricht enthält.

> *„Limits ist mit Jugendlichen gemacht – das ist die große Stärke der CD. Sie ist ein unaufdringlich-respektvolles, sinnliches, offenes und inhaltlich klares Medium, anregend animiert ohne den allzu häufig nervend überdosierten Blendwerk-Schnickschnack vieler jugendlich sein wollenden Pop-Produkte. Sexualität wird weder als Paradieserfahrung idealisiert noch als Gefahrenfeld dämonisiert, sie wird weder voyeuristisch entkleidet noch verklemmt verdeckt. Ich bin mir sicher, dass limits Jugendlichen gefällt und dass sie hilft – weil sie ein Informations- und Orientierungsangebot für Interessierte ist und kein Umerziehungswerkszeug. Limits hat Poesie, Vielfalt, aktuelle Medienhinweise, Selbstaufklärungspotential, Kreationsmöglichkeiten und eine glaubhafte Mischung aus Verantwortungsgefühl und Spaß am Spiel und lustvollem Leben.“*[33]

33 Zitiert nach Frank Herrath, Medienpädagoge und Sozialwissenschaftler am Institut für Sexualpädagogik in Dortmund

2.1.2 Internet-Plattformen und Portale mit sexualpädagogischen Inhalten

www.loveline.de

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bietet mit **www.loveline.de** ein seriöses und nichtkommerzielles Informationsportal für Jugendliche zu den Themen Liebe, Verhütung, Partnerschaft und Sexualität im deutschsprachigen Raum an.

Hervorgegangen ist die Online-Plattform aus der gleichnamigen CD-ROM, die in den Jahren 1998-2000 in Einzel- und Gruppenarbeit speziell im schulischen Kontext zum Einsatz kam. Die CD-ROM (nicht mehr erhältlich) bot Jugendlichen die spielerische Möglichkeit, in individueller Auseinandersetzung an beispielhaften Entscheidungs- und Konfliktsituationen Kommunikation und Handeln zu erproben. Im Mittelpunkt der Rahmenhandlung standen Fragen zur Sexualität und Beziehungsgestaltung. Die spielerische Aufbereitung der Inhalte ließ Raum für eine Identifikation mit den Protagonisten und Protagonistinnen und verfolgte die Absicht, Reflexion und eigenverantwortliches Handeln der Jugendlichen zu stärken. Die umfangreiche Wissensdatenbank, auf der auch das aktuelle Online-Portal basiert, lud zu intensiver Recherche ein.[34]

Das aktuelle Internetangebot[35] **www.loveline.de** ist ebenfalls gekennzeichnet durch die Merkmale Information, Interaktion und Identifikation. Mit durchschnittlich 140.000 Besuchen und insgesamt über eine Million aufgerufenen Seiten pro Monat ist es das älteste und umfangreichste Internetangebot für Jugendliche in der Sexualaufklärung. Zentrale Wissenselemente bilden das Liebeslexikon und 14 sogenannte Liebesthemen, die in einem wiederkehrenden Zyklus wechseln und für die jugendlichen User jederzeit abrufbar sind. Eine differenzierte, zielgruppengerechte Ansprache wird durch viele interaktive Zugangsmöglichkeiten erreicht. Persönlichkeitstests, Wissens- und Jump ‘n‘ Run-Spiele[36] verknüpfen Inhalt mit Spielspaß, während die Jugendcommunity mit aktuell 14.000 registrierten Usern den Wunsch nach geschützten, moderierten Kommunikationsräumen berücksichtigt. Angemeldete Jugendliche haben an fünf Tagen der Woche die Gelegenheit, miteinander oder mit den Expertinnen und Experten des loveline-Teams zu chatten. Gästen steht der Chat an drei Tagen zur Verfügung. Außerdem können die Jugendlichen ihre Fragen per E-Mail oder SMS an das loveline-Team stellen, sofern sie die gesuchten Informationen auf der Internetseite nicht gefunden haben.

34 Vgl. Huchler, Mane: CD-ROM loveline, in Forum Sexualaufklärung 3-1997, BZgA 1997, S. 11 ff.

35 Informationen entstammen den Forumsheften 3-2003 und 1-2009, BZgA

36 Als Jump ‘n‘ Run (dt. springen und rennen) bezeichnet man Computerspiele, bei denen sich die Spielfigur laufend und springend fortbewegt und das präzise Springen einen wesentlichen Teil der spielerischen Handlung darstellt.

Seite Jump ‘n‘ Run. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Jump_%E2%80%99n%E2%80%99_Run&oldid=59500370 (Abgerufen: 26. März 2009)

WWW.PROFAMILIA-ONLINE.DE UND WWW.SEXTRA.DE

Eine weitere sehr bekannte und umfassende Plattform zu dieser Thematik bietet „pro familia“ an.[37] Die Website **www.profamilia-online.de** hält auf über 200 Seiten Informationen über Sexualität, Verhütung und Schwangerschaft bereit. Ferner gibt es dort Literaturhinweise und Kontaktadressen. Zahlreiche Seiten bieten die Möglichkeit, sich per E-Mail beraten zu lassen. Bis zu 350 E-Mails mit Fragen zu Beziehung und Sexualität gehen pro Woche in der „pro familia“-Internetberatung ein. Zahlreiche Landesverbände von „pro familia“ bieten inzwischen Onlineberatungen an. Insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene nutzen diese Angebote. So steht die Seite „SEXTRA – Sex extra für Jugendliche“ mit ca. 15.000 Usern wöchentlich an der Spitze (**www.sextra.de**).

Diese Arbeit ist enorm personalaufwändig. In 2005 waren es 80 Beraterinnen und Berater, die Anfragen, je nach Beratungsschwerpunkt, beantworteten. Die am häufigsten angefragten Themengebiete waren in 2004 „Beziehung und Partnerschaft“, „Verhütung“, „Allgemeine sexuelle Informationen“ und „Schwangerschaft“. Die Tatsache, dass vor allem Jugendliche und junge Erwachsene die Internetangebote nutzen, lässt sich zum einen damit erklären, dass diese Gruppe Erfahrungen im Umgang mit Computer und Internet besitzt. Zum anderen bietet eine Beratung über das Medium Computer/Internet das Gefühl von Anonymität.

Gleichzeitig führt die Beratung über Internetportale zu einer stärkeren Ausdifferenzierung der Rolle von Beraterinnen und Beratern: Die informative Seite der Beratung erfolgt als Online-Wissensvermittlung, während sich die direkte persönliche Beratung auf ihre originären Stärken stützen kann. Die Internetberatung kann die personelle psychologische Beratung nicht ersetzen. Wohl aber kann über das Internet (Mailkontakte, Mailinglisten, Chatrooms, Diskussionsforen und Tagebücher) die Face-to-Face-Beratung ergänzt werden – z. B. über Verweise und allgemeine Informationen. Das schafft aufseiten der Nutzerinnen und Nutzer möglicherweise Ressourcen, die Probleme eigenverantwortlich anzugehen. So zeigt die Analyse von Kommunikationssequenzen das enorme Selbsthilfepotenzial von Kontakten im Chat.[38]

WWW.LUSTUNDFRUST.CH

In der Schweiz bietet die Fachstelle für Sexualpädagogik in Zürich über das Portal „Lustundfrust“ ähnliche Angebote (**http://www.lustundfrust.ch**). Jugendliche bis 21 Jahre können ohne Voranmeldung, gratis und anonym eine „Sexsprechstunde“ aufsuchen und Informationen zu allen Fragen rund um das Thema „Sex“ erhalten:

37 Die nachfolgenden Angaben, Informationen und Wertungen stützen sich insbesondere auf Wolz, Eberhard: Sextra.de. Emailberatung zu Sexualität, Partnerschaft und Verhütung im Internet; in: Seikowski, Kurt (Hrsg.): Sexualität und Neue Medien, Pabst Verlag, Lengerich 2005, S. 84 ff.

38 Vgl. Stumpe, Harald: Chat-Sequenzen; in: Seikowski, Kurt (Hrsg.): Sexualität und Neue Medien, Pabst Verlag, Lengerich 2005, S. 100 ff.

Sexuelle Identität, Verhütung, Selbstbefriedigung, Schwangerschaft, HIV/Aids, Pornografie, Schwangerschaft, Notfallverhütung.

WWW.NICEGUYSENGINE.DE

Speziellere Themenschwerpunkte bietet die Webplattform **www.niceguysengine.de**. Jungen und Mädchen ab 12 Jahren sollen sensibilisiert werden, sexualisierte Gewalt in ihrem Umfeld und in ihrem eigenen Verhalten zu erkennen. Entwickelt wurde die Plattform von Christina Perincioli, einer Filmemacherin und Multimediaproduzentin in Berlin-Brandenburg. Über Fragebögen, Texteingaben, Interviews und Videos können sich die Jugendlichen mit Problemen wie Pornografie, Spaß und Gewalt, Stolz und Eitelkeit auseinandersetzen.

2.2 E-Learning-Projekte zum „Sozialen Lernen“

Nachdem exemplarisch einige software- bzw. netzbasierte Projekte mit sexualpädagogischen Inhalten vorgestellt wurden, werden nun Projekte gezeigt, die für soziales und persönliches Lernen konzipiert wurden. Das Angebot ist in diesem Bereich, ganz im Gegensatz zu dem Bereich sachorientierten Lernens, sehr gering.

2.2.1 Soziales Lernen mit multimedialer Software

Die Software-Produkte, die hier vorgestellt werden, sind zum Teil bereits älter und verfolgen spezielle Zielrichtungen des sozialen Lernens.

„Konflikte XXL“

Das Infotainment „Konflikte XXL“ mutet von der Gestaltung her sehr „traditionell“ an. Das Thema „Konflikte“ wird multimedial durch geschriebene und gesprochene Texte, Videoclips und Bilder aufbereitet. Es gibt Informationen und Meinungsäußerungen zu einzelnen Aspekten. Möglicherweise bietet das 2002 vom Verein für Friedenspädagogik Tübingen herausgebrachte Produkt im Rahmen von Präsenzveranstaltungen Impulse für Diskussionen mit jugendlichen Teilnehmern.

„ich bin ich“

Die Multimedia-CD „ich bin ich“ enthält „lebensweltorientierte Ideen und erlebnispädagogische Maßnahmen zur Stärkung der Selbständigkeit und des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen“.[39] Kleine Szenen aber auch Spiele und Übungen, Kooperationsaufgaben, Stadtabenteuer und Aufgaben zur Orientierung

39 So auf dem Cover der CD postuliert.

machen den Inhalt dieser CD aus. Ergänzt wird dies durch eine „Bibliothek", in der die Grundidee des Projekts „Kaufen tut gut?" vermittelt wird und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen präventiver Arbeit skizziert werden. Zudem gibt es ergänzende Materialien zur Arbeit mit Gruppen und zum Einsatz erlebnisorientierter Medien. Die 1999 entwickelte CD ist ein Gemeinschaftsprojekt der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle, der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW und der Arbeitsgruppe „Soziale Arbeit interaktiv" der Universität GH Essen.

„Selma"

„Selma", ein Computer-Adventure (Buch, Regie und Produktion von Christina Perincioli), wurde vor zehn Jahren entwickelt und behandelt die Thematik des sexuellen Missbrauchs. Ziel der CD ist es, Informationen über Hilfsangebote bei einem sexuellen Missbrauch zu vermitteln. Die Spielerinnen und Spieler begleiten „Selma", können dabei verschiedene Wege ausprobieren und herausfinden, wie und ob Jugendämter, Polizei usw. helfen können. Die Szenen in der Spielgeschichte sind mit jugendlichen Darstellerinnen gefilmt und wirken recht überzeugend. Die grafische Qualität entspricht nicht mehr den heutigen technischen Möglichkeiten. Gleichwohl verdient die Idee, soziale Problemsituationen und Anregungen für Handlungsmöglichkeiten in eine mit Filmszenen ausgestaltete Spielgeschichte einzubinden, Beachtung.

„drugcom.de"

drugcom.de[40] ist ein Projekt der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), das sowohl als Internetportal zugänglich ist, als auch in Form einer kostenlosen CD-ROM die Nutzung des Angebots als Offline-Version ermöglicht. drugcom.de informiert über legale und illegale Drogen und bietet Interessierten und Ratsuchenden die Möglichkeit, sich auszutauschen oder auf unkomplizierte Weise professionelle Beratung in Anspruch zu nehmen. Mithilfe von Wissenstests kann jede und jeder überprüfen, wie gut sie oder er über Alkohol, Zigaretten und die unterschiedlichen illegalen Drogen informiert ist. Zu allen gestellten Fragen gibt es neben den korrekten Antworten immer auch weiterführende Informationen. Jugendliche (und natürlich auch Erwachsene) können in den Verhaltenstests „check your drinking" und „cannabis check" überprüfen, wie es um ihren persönlichen Umgang mit Suchtmitteln steht, individuelle Rückmeldungen und Tipps erhalten. Ziel des Angebots ist es, die Kommunikation über Drogen und Sucht anzuregen und eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Konsumverhalten zu fördern.

40 Die nachfolgenden Ausführungen sind im Wesentlichen der Informationsbroschüre der BZgA „Ignorieren oder informieren?" zum Projekt drugcom.de entnommen.

„Luka und das geheimnisvolle Silberpferd“

Ein besonders bemerkenswertes Beispiel ist das von der Polizei in Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen entwickelte Spiel „Luka und das geheimnisvolle Silberpferd“.[41] Das Spiel ist von Inhalt und grafischer Präsentation besonders für Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren geeignet. Die Spielerinnen und Spieler sollen im Stil einer Abenteuergeschichte einem Ritter helfen, wieder zurück in seine Zeit zu finden. Die Szenen, die im Spiel bewältigt werden müssen, enthalten ein angemessenes Umgehen mit Konflikten (verbale und körperliche Aggression, Mobbing, Sachbeschädigung, Erpressung) und zielen darauf ab, den Kindern ein adäquates Sozialverhalten nahe zu bringen.

2.2.2 Soziales Lernen in Netzwerken

„LizzyNet“

Es gibt auch auf soziales Lernen gerichtete E-Learning-Projekte, die sich auf Netzwerke stützen, so z. B. das „LizzyNet“, das einen Lebens- und Lernraum speziell für Mädchen geschaffen hat.[42]

„Netzstadtspiel“

Erwähnenswert ist auch das „Netzstadtspiel“. Dabei handelt es um eine Spielaktion, die sich auf ein vorhandenes Netzwerk stützt. Das Spiel dauert vier bis fünf Stunden und fordert die Lösung verschiedener Aufgaben.

> *„Die Aufgaben werden im Vorfeld festgelegt. Am Spieltag müssen die Aufgaben vor Ort in den Jugendeinrichtungen und Schulen durch die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen in Form von digitalen Fotografien, Soundaufnahmen und Bildmanipulationen gelöst werden. (...) Die Lösungen werden direkt über Formulare auf den Webseiten in eine Datenbank überspielt, wo sie für die anderen sofort sichtbar werden. Eine parallele Kommunikation findet im Chat statt. Dort werden am Ende des Spiels auch die Punkte vergeben.“*[43]

41 Unter der URL http://luka.polizei-beratung.de finden sich detaillierte Informationen zum Spiel. Die Software kann zu einem sehr geringen Preis bestellt werden. Es besteht auch die Möglichkeit zum Downloaden. Neben einer Linkliste gibt es auch nützliche Hinweise und Empfehlungen für Eltern und pädagogisch Tätige.

42 Vgl. Schmidt, Ulrike: „LizzyNet“ – der virtuelle Lebens- und Lernraum für Mädchen; in: Schindler, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Lernen online, kopaed Verlag, München 2004, S. 200 ff.

43 Lange, Michael und Ebel, Verena: Wer gewinnt beim Netzstadtspiel?; in: Schindler, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Lernen online, kopaed Verlag, München 2004, S. 170.

„powerofpolitics“

Ein Beispiel für die gelungene Balance zwischen spielerischer Dynamik und politischen Lernprozessen ist das Online-Politikspiel „powerofpolitics“.[44] Die Spielerinnen und Spieler schlüpfen in die Rolle von Politikerinnen und Politikern, die Karriere machen möchten. Sie schließen sich einer (virtuellen) Partei an oder gründen selbst eine. Der wesentliche Wert im Spiel ist „Popularität“. Diese hängt von der Kompetenz in ausgewählten Sachthemen ab. Dazu ist es notwendig, sich mit realen Medien und realen Schlagzeilen zu beschäftigen. Abhängig davon, welche Themen in den 120 deutschsprachigen Medien gerade bedeutsam sind, wird sich die persönliche Popularität verändern. Die Steigerung der Popularität erfolgt durch das Abhalten von Terminen (Pressekonferenzen, Interviews) durch TV-Diskussionen mit anderen Spielerinnen und Spielern, durch kluge Regierungs- bzw. Oppositionsarbeit und durch Wahlkampfteams. Der wöchentlich stattfindende Wahlsonntag entscheidet darüber, wer ins Parlament einzieht und ein Mandat erhält. Entscheidend dabei ist die Parteipopularität.

Zusammenfassung

Aus den in diesem Kapitel vorgestellten Beispielen von E-Learning-Produkten lassen sich bereits einige Anregungen ziehen, die für die Konzeption eines sexualpädagogischen E-Learning-Projektes gewinnbringend sind – wie etwa

- die Einbindung sozialer Problemsituationen und möglicher Handlungsalternativen in eine Spielgeschichte,
- das Zurückgreifen auf jugendliche Darsteller/-innen und Sprecher/-innen,
- die Verwendung motivierender Elemente wie Spiel und Musik sowie
- die Ergänzung des eigentlichen Lehrinhalts um Begleitmaterial, das sowohl zusätzliche Informationen enthalten kann, als auch Hinweise, wie die Lehrinhalte beispielsweise in der Arbeit mit Jugendlichen eingesetzt werden können.

Weitere Anregungen lassen sich aus den filmischen Elementen in kommerziellen Computerspielen gewinnen. Dies soll im folgenden Kapitel erörtert werden.

44 Unter www.powerofpolitics.com gibt es nähere Informationen zum Spiel und die Möglichkeit zur Teilnahme. Weitere Informationen finden sich bei Hafner, Volker und Merschitz, Peter: Systemtheoretisch-Konstruktivistische Überlegungen zur Darstellung von Politik in Computerspielen; in: Bevc, Tobias: Computerspiele und Politik, Lit Verlag, Berlin 2007, insbesondere S. 211 ff.

3

Filme: Anregungen für ein E-Learning-Projekt

3 Filme: Anregungen für ein E-Learning-Projekt

Im ersten Kapitel wurde die Bedeutung von Videosequenzen in E-Learning-Produkten als eine gute Möglichkeit, Problembewusstsein zu schärfen und Handlungsalternativen aufzuzeigen, bereits erwähnt. Dieser Aspekt soll nun näher beleuchtet werden: Gibt es etwas Ähnliches in kommerziellen Computer- und Videospielen? Diese Frage war Gegenstand einer Untersuchung, die in 1998 abgeschlossen wurde.[45] Einige der Ergebnisse könnten für die Konzeption eines sexualpädagogischen E-Learning-Projekts von Bedeutung sein.

Spielfilme bieten den Zuschauerinnen und Zuschauern die Möglichkeit, sich mit den Personen im Film und den durch sie inszenierten Filmhandlungen zu beschäftigen. Die dargestellten Charaktere können recht klischeehaft wirken oder auch „Tiefe" besitzen: z. B. eine Individualität haben, unterschiedliche Gefühle zeigen, eine Vergangenheit besitzen, persönliche Konflikte austragen, psychische Veränderungen erfahren und differenzierte Beziehungen zu anderen Menschen entwickeln. Je intensiver und überzeugender sich der Charakter der Personen im Spielfilm entfalten kann, desto nachvollziehbarer können für die Zuschauerinnen und Zuschauer die Handlungen dieser Personen sein. Die Regeln des Handelns lassen sich aus dem Charakter der Person herleiten.

Bei Computerspielen ist dies eher umgekehrt. Die möglichen Handlungen ergeben sich aus den Regeln des Spiels. Der Charakter der Spielfiguren tritt dagegen in den Hintergrund. Vielmehr hat er die Funktion, die Handlungsmöglichkeiten der Spielerinnen und Spieler mit dieser Figur zu veranschaulichen.

Der deutlichste Unterschied zwischen einem Spielfilm und einem Computerspiel besteht darin, dass im Film die Rezeption vorherrschend ist, im Spiel die Aktion. Bei der Rezeption eines Spielfilms geht es u. a. um das inhaltliche Verständnis der Filmhandlung, um die Ästhetik des Films, um seine mögliche Botschaft, um die Möglichkeit zur Identifikation mit den dargestellten Charakteren sowie um empathische Reaktionen auf die gezeigten Gefühle der Darsteller. Dies alles hat im Computerspiel für die Spielerinnen und Spieler im unmittelbaren Spielgeschehen allenfalls eine untergeordnete Rolle. Im Mittelpunkt steht für sie vielmehr die Notwendigkeit, das Regelwerk zu verstehen, die Spielfigur erfolgsorientiert zu lenken, angemessene Schemata zu entwickeln, die das „Überleben" im Spiel sichern und das Wahrnehmungsfeld so zu differenzieren, dass sie handlungsmächtig die Spielanforderungen erfüllen können. Inhaltliche Bezüge haben lediglich die Funktion, die Spielerinnen und Spieler zu motivieren, sich auf das Spiel einzulassen.

45 Computer-Film-Spiele. Wie Computerspiele und Spielfilme zusammen wachsen. Serie 68-75/1998 der Reihe „Computerspiele auf dem Prüfstand", Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Ein weiterer erheblicher Unterschied zwischen Spielfilm und Computerspiel ist die Geschlossenheit bzw. die Offenheit des Ablaufes des Handlungsgeschehens. Der Spielfilm ist durch einen geschlossenen Ablauf gekennzeichnet. Er hat einen ganz bestimmten Anfang, ein ganz bestimmtes Ende und eine nicht änderbare Zeitdauer. Allenfalls kann man das Ansehen eines Filmes unterbrechen und zu einem anderen Zeitpunkt weiter verfolgen.

Wie verhält es sich beim Computerspiel? Auch hier gibt es einen bestimmten Anfang und ein vom Programm her vorgesehenes Ende. Der Weg, um dieses Ende zu erreichen, ist zwar idealtypisch im Programm festgelegt (z. B. in Adventure-Spielen), wie und wann dies aber im konkreten Spiel geschieht, hängt vom jeweiligen Spielverhalten ab. Die Spielerinnen und Spieler haben nämlich die Möglichkeit zu „unendlichen Versuchen". Immer wieder können sie erproben, wie der Fortgang des Spielgeschehens zu erreichen ist. Das Computerspiel ist also im Vergleich zum Spielfilm durch einen offenen Ablauf des Handlungsgeschehens gekennzeichnet.

Auf der technischen Ebene bedeutet dies, dass im Spielfilm die Bildabfolge linear festgelegt ist und nach dem Endschnitt fixiert vorliegt. Im Computerspiel wird jede Veränderung des Bildes durch den Computer selbst neu berechnet und erzeugt, sodass der Eindruck entstehen könnte, dass man sich im Computerspiel durch eigenes Handeln seine Welt immer wieder neu schaffen würde. Dies ist jedoch nicht der Fall. Auch im Computerspiel ist durch das Programm festgelegt, was auf dem Bildschirm geschieht, wenn Spielerinnen und Spieler in einer bestimmten Weise handeln. Die Zahl der Handlungsmöglichkeiten ist aber so groß, dass diese Festlegungen nicht auffallen. Dies wird noch verstärkt durch grafische Qualitätsmerkmale wie z. B. „ruckelfreies Scrolling" (fließende Bewegungsabläufe im Computerspiel).

Aufgrund der Möglichkeiten der immer komplexer werdenden Technik haben sich Spielfilm und Computerspiel aufeinander zu bewegt und Mischformen hervorgebracht.

Für ein sexualpädagogisches E-Learning-Projekt könnte die Form eines Computer-Spiel-Films sinnvoll und realisierbar sein. Bei einer in sich geschlossenen Spielfilm-Handlung mit Einwirkungsmöglichkeiten der Spielerinnen und Spieler bestünde allerdings die Gefahr, dass der Lerncharakter des E-Learning-Projekts verblassen könnte. Besser wären deshalb viele verschiedene relativ kurze Einzelszenen, die auf problematische Situationen fokussiert wären.

In den nachfolgenden Kapiteln geht es darum, die Überlegungen zu vertiefen, wie ein sexualpädagogisches E-Learning-Projekt konkret aussehen könnte. Dazu wird zunächst die didaktische Dimension eines solchen Projekts erörtert und im Anschluss daran die methodischen, technischen und finanziellen Aspekte.

4

Sexualpädagogische Handlungskompetenz

4 Sexualpädagogische Handlungskompetenz

4.1. Einführung

30 Sexualpädagoginnen und Sexualpädagogen wurden nach ihrer Einschätzung der Möglichkeiten von E-Learning, bezogen auf ihren Fachbereich, befragt.[46] Dabei wurde ihre spontane Skepsis deutlich. Diese Skepsis fußt auf der Vorstellung, dass E-Learning-Programme in erster Linie Inhalte vermitteln können und dem sicheren Wissen darum, dass sexualerzieherisches Tun aber nur zu einem kleinen Teil in der Vermittlung von Inhalten besteht. Das konkrete Verhalten in realen Lebenssituationen wird von einem ganzen Bündel von Faktoren bestimmt, die vorwiegend aus biografisch geprägten und sozialemotional bestimmten Handlungsmustern bestehen:

- Ob sich ein selbst noch jugendlicher Sporttrainer in eine sexuelle Interaktion mit einer – ihm in gewissem Sinne pädagogisch anvertrauten – Person verstrickt oder aus lauter Angst vor seinen eigenen Gefühlen und den Eltern eines Mädchens jeglichen Körperkontakt vermeidet,

- ob sich eine Lehrerin der sexualisierten Aggression vonseiten eines Schülers erwehren kann

- und selbst die Frage, ob intimitätsrelevante Themen (z. B. die Vermeidung einer Aids-Infektion oder einer unklaren Nähe-Distanz-Situation) mit Einzelnen oder in einer Gruppe besprochen werden können;

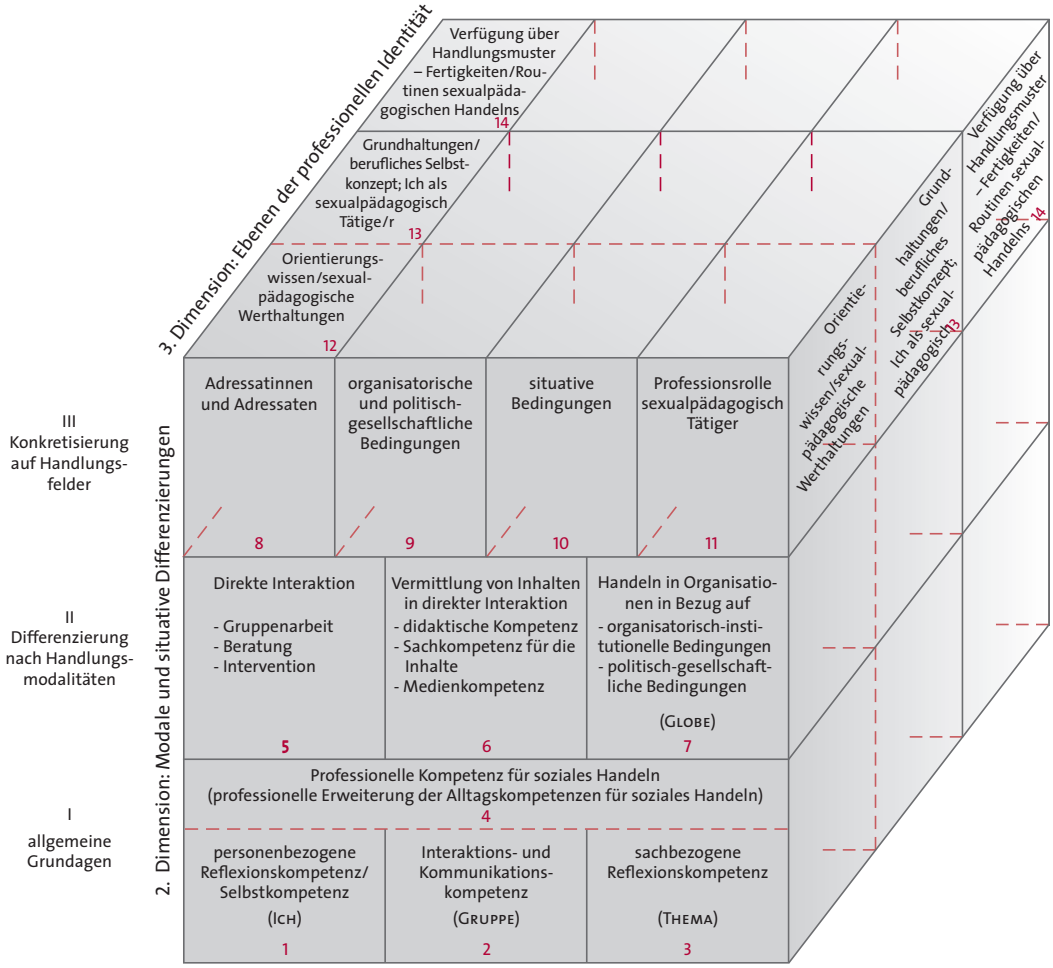
das alles ist zwar auch abhängig von faktenbasiertem Handlungswissen, mehr aber noch von biografisch erworbenen Wert- und Einstellungsmustern sowie vielen personalen, institutionellen und situativen Bedingungen und der Fähigkeit der agierenden Person, diese Faktoren im Sinne einer optimalen Bewältigung des jeweiligen Themas zu managen.

Um das alles nicht im „Ungefähren“ und „Irgendwie-Zusammenhängenden“ zu belassen, sollen die Faktoren, die sexualpädagogisches Handeln bedingen, einzeln betrachtet und analysiert werden. Dabei wird deutlich, welche der Faktoren durch E-Learning-Programme potenziell beeinflussbar sind und zugleich ein zunächst skeptisches Urteil über die Möglichkeiten von E-Learning in diesem Bereich relativiert.

46 Zur Vorbereitung der Expertise wurde eine telefonische Befragung unter 30 Sexualpädagogen und -pädagoginnen durchgeführt, um ihre Erfahrungen mit und Vorstellungen von E-Learning in der Sexualpädagogik zu erkunden.

Als Ausgangspunkt und Strukturierungshilfe für die didaktische Analyse dient der folgende Kompetenzwürfel, in dem alle Dimensionen und Elemente professioneller sexualpädagogischer Handlungskompetenz zusammengestellt sind.[47] Ein Würfel wurde als Medium der Darstellung deshalb gewählt, um deutlich zu machen, wie komplex sexualpädagogisches Handeln ist und dass die verschiedenen Aspekte beim konkreten Handeln alle zusammenwirken.

ABBILDUNG 2: **KOMPETENZWÜRFEL**



1. Dimension: Die drei grundlegenden Kompetenzbereiche

47 Der Kompetenzwürfel wurde erstmals für das inzwischen vergriffene Handbuch „Sexualpädagogik lehren" (2000. Beltz-Verlag Weinheim) von Karlheinz Valtl und Uwe Sielert entworfen und in diesem neuen Kontext auf seine Tauglichkeit in Bezug auf die Identifizierung von didaktisch vertretbaren und realistischen E-Learning–Modulen erfolgreich getestet.

4.2. Der Kompetenzwürfel

Jedes interpersonale Handeln, insbesondere jenes, das sich auf Kernbereiche der Persönlichkeit richtet, wird davon bestimmt, ob jemand in der Lage ist, sich selbst angemessen zu reflektieren, möglichst störungsarme Beziehungen zu gestalten und das jeweils in der Interaktion Verhandelte sachlich richtig einzuschätzen. In gängigen Qualifikationsmodellen wird das in der Regel mit **Selbst-, Interaktions- und Sachkompetenz** bezeichnet. Das ist die Basis, auf der alle besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen (1. Dimension: allgemeine Grundlagen 1 - 3). Es sind die Alltagskompetenzen, die sexualpädagogische Laien auch ohne jede Qualifizierungsmaßnahme mitbringen, die jedoch durch gezielte Fortbildungen optimiert werden können (4).

Diese grundlegenden Kompetenzen können nun in unterschiedlichen sexualpädagogischen Situationen zur Anwendung kommen (2. Dimension: Differenzierung nach Handlungsmodalitäten 5 - 7): In mehr oder weniger geplanter **direkter Interaktion** (5), durch die **Vermittlung von Inhalten** in didaktisch arrangierten Lehr- und Lernsituationen (6) oder auch durch **Handeln in Organisationen** (7).

Derart sexualpädagogisches Handeln sieht in verschiedenen **Handlungsfeldern** unterschiedlich aus (2. Dimension: Konkretisierung auf Handlungsfelder 8 - 11) und wird innerhalb solcher Anwendungsfelder wiederum differenziert nach **Adressaten und Adressatinnen** (8), **organisatorischen und politisch-gesellschaftlichen Bedingungen** (9), **situativen Bedingungen** (10) und dem **Selbstverständnis der sexualpädagogisch Tätigen** (11).

Die sexualpädagogischen Akteure handeln in der Regel nicht nach eingehender Prüfung aller dieser Teilfaktoren, sondern bilden vor dem Hintergrund der Basiskompetenzen in ihrer Persönlichkeit (auch Identität genannt) eine gewisse sexualpädagogische „Expertise“[48] aus, die im Kompetenzwürfel in einer 3. Dimension mit den **Ebenen der** (mehr oder weniger) **professionellen Identität** gekennzeichnet ist. Sie besteht aus dem **Orientierungswissen** (12), **sexualpädagogischen Grundhaltungen** (13) und **routinierten Handlungsmustern** (14).

48 Zum Konzept der „Expertise“ siehe Burchardt, Eva: Identität und Studium der Sexualpädagogik (S. 57 – 75). Dissertation Kiel 1998, erschienen bei Peter Lang. Frankfurt a.M. 1999.

In der folgenden Beschreibung einer fiktiven Situation wird dieses theoretische Gefüge mit Inhalt gefüllt und das Zusammenwirken der beschriebenen Aspekte deutlich:

> Ein (selbst noch) jugendlicher Mitarbeiter im Sportverband, der einen wenig bewussten (1) aber guten Zugang zu den Mädchen und Jungen hat (2), wird durch seine körperzentrierten sportlich-pädagogischen Aktivitäten (5) zum Idol einiger seiner „Schützlinge" (8) und löst dadurch mehr oder weniger heftige gruppendynamische Turbulenzen aus (10), die ihn während eines Gesprächs mit seinem Betreuer (7) dazu veranlassen, seine eigene Rolle als Trainer (11) genauer zu bedenken. Eine Fortbildung erhöht sein Wissen um die Besonderheiten seiner semi-pädagogischen Tätigkeit im Verband (9) und veranlasst ihn, über die besondere Verantwortung nachzudenken, die ein Trainer innehat, dem Eltern ihre Kinder in der Freizeit anvertrauen (12). Ausgelöst durch die konkreten Bedingungen denkt er genauer darüber nach, was ihn alles zur ehrenamtlichen Aktivität motiviert (1) und ahnt, dass eigene narzisstische Wünsche nach Anerkennung und Geliebtwerden nicht ganz von der Hand zu weisen sind. Er möchte ihnen durchaus weiterhin stattgeben, gleichzeitig aber die Kinder und Jugendlichen in ihrer Selbstbestimmung nicht beeinträchtigen und seine fachliche Aufgabe als Trainer einer Mannschaft nicht vernachlässigen (12). Beides ist nicht einfach durch Einsicht und Beschluss in die Praxis umzusetzen, sondern bedarf der Aneignung von Sachwissen, des Gesprächs mit anderen, des Modelllernens, der Erfahrung und der immer wieder neuen Entscheidung angesichts situativer Bedingungen. Dieser Prozess kann durch gezielte Qualifizierungsprozesse mit ihren jeweiligen didaktischen Wirkmöglichkeiten unterstützt werden, die in der Summe die sexualpädagogische Kompetenz als Identitäts-'expertise' des Mitarbeiters (13) stärken und in seine selbstverständlichen Handlungsmuster integriert werden (14).

Was jeweils in diese Richtung beeinflusst, hängt wiederum von ganz verschiedenen Faktoren ab, nämlich den potenziellen Wirkmöglichkeiten des jeweiligen Qualifizierungsmediums, dessen Attraktivität und Glaubwürdigkeit und dem didaktisch fruchtbaren Moment, in dem psychische Aufmerksamkeit mit passgenauer Stimulation des Lernens zusammenwirken. PC-unterstützte Lernmedien spielen in diesem Zusammenhang eine nicht unbedeutende Rolle.

Welche Lernmedien potenziell mit den jeweiligen Faktoren der sexualpädagogischen Handlungskompetenz verbunden sind, soll im Folgenden eingehend diskutiert werden. Dabei rekurriert die Erörterung auf mediendidaktisches Fachwissen und Plausibilitätsargumente, ohne die je besonderen Wirkmöglichkeiten bei verschiedenen Adressatinnen und Adressaten vorwegnehmen zu können.

4.2.1 Die erste Dimension: die drei grundlegenden Kompetenzbereiche Selbst-, Interaktions-/Kommunikations- und Sachkompetenz[49]

Personbezogene Reflexionskompetenz/Selbstkompetenz

Zu der personenbezogenen Reflexionskompetenz zählen Kompetenzen, die sich jeweils auf das „Ich" der sexualpädagogisch Tätigen beziehen, d. h. Kompetenzen der Selbstreflexion und – als deren Ergebnis – der Bewusstheit über sich selbst sowie Kompetenzen einer durch Lebenserfahrung erworbenen „persönlichen Reife". Diese Kompetenzen lassen sich grob zusammenfassen als jeweils „reflektiertes Verhältnis" zu:

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

Teil dieser „reflektierten Verhältnisse" ist auch die Reflexion von deren Wirkungen auf das eigene (sexual)pädagogische Denken und Wertesystem, auf das jeweilige sexualpädagogische Rollenverständnis z. B. als Sporttrainer, Jugendarbeiterin oder Elternteil und das konkrete sexualpädagogische Handeln.

Sexualität ist ein sehr persönliches Thema und eng mit den eigenen Grundhaltungen zu zentralen Fragen des Lebens verbunden. Von sexualpädagogisch verantwortungsvoll Handelnden sollte man erwarten können, dass sie sich mit sich selbst und der engen Beziehung von Person und Thema auseinandergesetzt haben und über ein erhöhtes Maß an Klarheit darüber verfügen. Dies hat wichtige Auswirkungen auf das pädagogische Handeln:

- Es ermöglicht ihnen ein Verstehen ihrer eigenen intrapsychischen Prozesse und der psychischen Situation der Adressaten und Adressatinnen. So kann z. B. nur verstehen, wie es sich anfühlt, verliebt zu sein, wer es selbst erlebt und diese Erfahrung reflektiert hat.

49 Die in den folgenden Abschnitten grau unterlegten Passagen resümieren das jeweils zuvor Gesagte in Bezug auf die Möglichkeiten eines E-Learning-Programms. Dabei sollen die Randzeichen Folgendes signalisieren:

Die Sterne weisen auf den Grad der Eignung des Kompetenzbereichs für das E-Learning hin. (Ein Stern = nicht einfach umzusetzen / vier Sterne = sehr geeignet für E-Learning). Ausrufezeichen signalisieren Vorsicht bei der Umsetzung und ein Fragezeichen soll auf mögliche durch E-Learning auftretende Probleme aufmerksam machen.

- Es erhöht die Fähigkeit zu bewusster, flexibler und verantworteter sexualpädagogischer Handlung – z. B. im Falle einer spontanen Intervention bei gruppendynamischen Prozessen.

- Es verringert die Häufigkeit und das Maß an unangemessenen Interpretationen des Verhaltens der Adressaten und Adressatinnen, die als Folge einer Projektion von eigenen Ängsten oder Wünschen auf die Adressaten und Adressatinnen entstehen können.

Die Förderung der Selbstkompetenz ist daher ein durchgehendes Prinzip sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungen. Sie wird am effektivsten durch angeleitete explizite Selbstexploration mithilfe der verschiedensten Methoden des Persönlichkeitslernens und durch Herstellung persönlicher biografischer, einstellungs- und verhaltensrelevanter Bezüge zu allen Teilthemen sexualpädagogischer Kompetenz vermittelt. Die dazu relevanten Handlungsmodalitäten sind z. B. pädagogische Biografiearbeit, Themenzentrierte Interaktionelle Arbeit (TZI), kollegiale Praxisberatung und Supervision. Da es sich bei der personenbezogenen Reflexionskompetenz um eine sehr individuelle und biografieabhängige Qualität einer Person handelt, sind selbst personalkommunikative Aus- und Fortbildungen mit humanistisch-pädagogischem Anspruch, also semitherapeutischen Basisprozessen, in ihrer Qualifizierungskompetenz eingeschränkt.

Mithilfe des E-Learnings ist dieser Bereich nur ansatzweise bearbeitbar. Es gibt aber einige wenige Möglichkeiten:

- alternative Reaktionsweisen auf ein und denselben Sachverhalt darstellen (z. B. ein Mädchen gesteht dem Trainer, sich in ihn verliebt zu haben) einschließlich kurzer Erläuterungen dazu, inwiefern die persönliche sexuelle Identität des Trainers dabei mitwirkt

- Beispiel für einen persönlich nützlichen Kompetenzerwerb des Trainers im Bereich der Beziehungsgestaltung einblenden: z. B. besseres Umgehen mit eigener Verliebtheit

- durch Fragen zur Selbstreflexion motivieren

- Links zu Fortbildungsmöglichkeiten

Interaktions- und Kommunikationskompetenz

Die **Interaktionskompetenz** umfasst Kompetenzen im Bereich sozialer Qualifikationen wie z. B.

- die Fähigkeit zum Rollenhandeln einschließlich der Fähigkeit, sich in die Rolle der Interaktionspartnerinnen und -partner einzufühlen,
- das Verfügen über Situationsdefinitionen, um in etwa zu wissen, wann was wie gemeint sein kann und
- das Verfügen über ein Repertoire von Interaktionsmustern. Dieses enthält zunächst allgemeinmenschliche Kompetenzen wie Kontaktfähigkeit, Präsenz in Interaktionssituationen, Offenheit und zwischenmenschliches Interesse, Authentizität, Toleranz, emotionale Wärme, eine Haltung der Fürsorge gegenüber den Adressatinnen und Adressaten sowie die Fähigkeit zum Zuhören und zur Empathie.

Eine besondere Rolle spielt im Zusammenhang mit der Interaktionskompetenz auch die soziale Wahrnehmungskompetenz. Diese besteht aus Sensibilität

- für Beziehungs- und Situationsdefinitionen – z. B. „was signalisiert mir mein Gegenüber eigentlich?“,
- für beziehungs- und gruppendynamische Prozesse – z. B. „inwieweit ist eine „erotische Gravitation“ lernförderlich und wann nicht mehr?“ und
- für die verbalen und nonverbalen Signale, mit denen psychische Befindlichkeit kommuniziert wird – z. B. rot werden, „auf Distanz gehen“.

Zu diesen Bereichen von themenunabhängiger Interaktionskompetenz tritt im Kontext des Themas Sexualität v. a. die Kompetenz zu professionellem Intimitätsschutz hinzu, d. h. die Fähigkeit zu situations-, beziehungs- und themenadäquatem Management von Nähe und Distanz („Takt“), zu bewusster Wahrnehmung von Grenzen der eigenen Persönlichkeitssphäre und zum Schutz der Persönlichkeitssphäre des Gegenübers.

Kommunikationskompetenz meint in erster Linie Sprachkompetenz. In Bezug auf das Thema Sexualität kann sie optimiert werden

- durch die Fähigkeit, sich der unterschiedlichen Sprachstile und Sprachebenen im Sprechen über Sexualität situationsadäquat bedienen zu können,

- durch die Fähigkeit, eine Verständigung über Schicht- und Altersgrenzen hinweg anbahnen zu können sowie

- durch die Fähigkeit zum klärenden Verhandeln sexueller, beziehungs-, geschlechts- und gefühlsbetonter Sachverhalte.

Das Einüben des Sprechens über Sexualität und ihre speziellen Themenbereiche ist eine durchgängige Aufgabe für Aus- und Fortbildungen, da hierdurch Hemmungen zu verbaler Artikulation und Intervention abgebaut und konkrete Handlungsmodalitäten (z. B. der Beratung) trainiert werden können.

Möglichkeiten des E-Learnings bestehen darin, Interaktionen und Kommunikationssequenzen verschiedenster Qualität mithilfe komplexer Filmsequenzen, inszenierter Gespräche und interaktiver Dialoge zu präsentieren und aufzuarbeiten. Die Lernenden begreifen die Vielfalt subjektiver Reaktionen ihres Gegenübers, sehen Missverständnisse und Möglichkeiten der Aufarbeitung durch sprachliche und nonverbale Interaktion.

Auf diese Weise wird Modelllernen ermöglicht, das durch ein Selbstlernprogramm zwar nur animiert werden kann, bei hoher emotionaler Besetzung jedoch durchaus erfolgreich ist. In einer Supervisionssequenz kann z. B. dargestellt werden, wie jemand im Kollegium eine schwierige Situation bespricht.

Sachbezogene Reflexionskompetenz

Die sachbezogene Reflexionskompetenz bezieht sich

- auf das Wissen um Sexualität und ihre gesellschaftlich-kulturelle Einbettung,

- auf die Reflexion persönlicher Erfahrung von Sexualität als Teil des eigenen Lebens und im gegebenen kulturellen Kontext sowie

- auf das Wissen um diverse Themen der Sexualpädagogik.

Dabei geht es sowohl bei professionell sexualpädagogisch Tätigen, als auch bei sexualpädagogischen Laien *nicht* um ein enzyklopädisches Wissen über Sexualität und Sexualpädagogik, sondern um eine bewusste Auswahl wissenschaftlicher und lebensweltlicher Informationen unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Handlungsrelevanz und um eine Integration des Wissens in den persönlichen

Horizont. Anzustreben ist eine personale sachbezogene Reflexionskompetenz, die alltagssprachlich auch mit dem Begriff „Verständnis“ umschrieben werden kann und die folgenden Bereiche umfassen sollte:

- ein Verständnis von Sexualität – z. B. Begriff, sexuelle Motivation, Ausdrucksformen und Sinnaspekte,
- Wissen um wichtige Fachfragen der Sexualpädagogik – z. B. Unterschiede von Kinder- und Erwachsenensexualität, brennend wichtige Themen von Jugendlichen, Körperfunktionen, Verhütungsfragen,
- ein Verständnis der Lage der Adressatinnen und Adressaten – z. B. in Bezug auf die sexuelle Entwicklung und die damit verbundenen körperlichen, emotionalen und sozialen Prozesse sowie in Bezug auf ihre Lebenswelt und die darin enthaltenen sexuellen Erfahrungen sowie
- die Fähigkeit, Handlungssituationen auf der Grundlage dieses Verständnisses reflektieren zu können.

★★★★

Dieser Bereich der sachbezogenen Reflexionskompetenz ist in Relation zu den ersten beiden Kompetenzfeldern sicherlich am ehesten mithilfe eines E-Learning-Programms zu erschließen. Damit ist zwar keineswegs garantiert, dass dieses Wissen auch sach- und vor allem situationsgerecht angewandt werden kann, aber auch solche Transferleistungen können mithilfe eines E-Learning-Programms angeregt werden.

Entscheidend ist jedoch, dass diese Seite der sexualpädagogischen Kompetenz nicht übertrieben wird, nur, weil sie medial machbar ist. Mit anderen Worten: Die notwendigen Sachinformationen müssen knapp, präzise und motivierend dargeboten und miteinander verknüpft werden, damit die Lerninteressierten nicht „zugetextet“ werden. Andererseits bietet das Medium die Chance, verschiedene Grade der Informiertheit zuzulassen und somit an unterschiedliche Vorerfahrungen anzuknüpfen.

Sexualpädagogische Erweiterung der Alltagskompetenzen für soziales Handeln

Die in den Feldern 1 - 3 genannten Grundkompetenzen bauen auf der lebensweltlich erworbenen Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz als Teil von Alltagskompetenz auf. Diese „vorprofessionellen" Alltagskompetenzen werden in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen verschiedenster Art als unverzichtbare Ausgangsbasis wertgeschätzt und erweitert bzw. ergänzt, nicht jedoch von Grund auf vermittelt. Denn

- tiefgehende Prozesse der Selbstreflexion werden weniger durch pädagogische Intentionen ausgelöst, als vielmehr durch kritische Lebensereignisse, wie z. B. Trennung, sich verlieben oder Familiengründung.

- die sexualitätsbezogene Sachkompetenz, die sich aus eigener Lebenserfahrung ergibt, ist durch keine Form von Studium zu ersetzen.

!

Von daher dürfen gerade E-Learning-Programme mit ihren qualifizierenden Möglichkeiten nicht überschätzt, andererseits aber auch nicht unterschätzt werden. Spielszenen und Kommentare können an einschneidende Erfahrungen im Alltag anknüpfen und auf missverständliche Alltagskommunikation hinweisen. Dass sich einzelne Bereiche mithilfe dieses Mediums unterschiedlich gut bearbeiten lassen, wurde bereits im Vergleich der drei Hauptkompetenzen deutlich.

Bei der didaktischen Bearbeitung eines entsprechenden Konzepts für verschiedene Adressatinnen und Adressaten und unterschiedliche Kontexte ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass die jeweils existierenden Alltagskompetenzen nicht nur von Person zu Person differieren, sondern ebenso zwischen verschiedenen Gruppen mit verschiedenen Rollenverständnissen und Kulturen wie auch in mehr oder weniger institutionalisierten Kontexten. So besteht natürlich ein Unterschied zwischen dem Handeln von Eltern in familiären Lebenswelten, dem Beratungsgespräch während einer Ferienfreizeit und dem erzieherischen Tun oder auch Unterrichten im schulischen Kontext.

Das Entscheidende bei weniger lebensweltlich eingebundenen Kontakten, z. B. im professionellen Kontext von Schule, ist, dass die bei den Lernenden vorhandenen kognitiven, sozialen und emotionalen Alltagskompetenzen von ihrer lebensweltlichen Zweckbindung gelöst, auf sexualpädagogische Handlungsmodalitäten bezogen

und als Momente sexualpädagogischer Kompetenz in die Ebenen der sexualpädagogischen Identität (Felder 12 - 14 des Würfels) integriert werden müssen.

Dazu ein Beispiel: In einem pädagogischen Beratungsgespräch über Verhütungsmittel sind andere Faktoren zu berücksichtigen als in einem entsprechenden Gespräch im Freundeskreis. Die pädagogische Beratung trägt eine besondere Verantwortung für die Zukunft der Adressatinnen und Adressaten und wird daher die Förderung der Selbstbestimmung der Ratsuchenden durch umfassende Information höher schätzen als die kurzfristige Wirksamkeit des Ratschlags.

4.2.2 Die zweite Dimension: Handlungsmodalitäten und Konkretisierung auf Handlungsfelder

Die in der ersten Dimension genannten Grundkompetenzen treten in typischen Handlungsmodalitäten auf, die institutionen- und adressatenübergreifende Formen des pädagogischen Handelns darstellen. Als konkretes sexualpädagogisches Handeln aktualisieren sich diese **Handlungsmodalitäten** (z. B. Beratung, Informationsvermittlung, Management) unter den Bedingungen einzelner sexualpädagogisch relevanter **Handlungsfelder** (z. B. Sportstunde, Ferienfreizeit, Schulsport). Diese beiden Ebenen sollen im Folgenden genauer dargestellt werden.

Direkte Interaktion

Die Kompetenzen zu direkter Interaktion umfassen alle unmittelbaren personen- und gruppenbezogenen Fähigkeiten, wie z. B.

- im persönlichen Gespräch den Bedürfnissen des Gegenübers und der eigenen Rolle gerecht zu werden,
- auf sexualitätsbezogene Situationen im pädagogischen oder privaten Handlungsfeld angemessen reagieren zu können,
- Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen Hilfe, Stütze und Orientierung geben zu können, d. h. in Gruppen und Cliquen, in Elterngesprächen, im Rahmen von Elternabenden und Mitarbeiterbesprechungen angemessen zu reagieren.

In diesen Bereich fallen auch alle Kompetenzen, die auf der Seite der pädagogisch Tätigen die Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses als personaler Begegnung bedingen und die einen Einfluss haben auf die mitunter sehr intensiven interpersonalen Prozesse der Vorbildwirkung, der Identifikation und des Imitationslernens. Gerade in der Sexualerziehung werden die Feinheiten der Haltung gegenüber Sexualität, der Sexualmoral und der persönlichen Gestaltung der sexuellen Lebens-

führung (soweit diese sichtbar wird) über diese ungeplanten Prozesse des gelebten Miteinanders vermittelt, was von den pädagogisch Tätigen eine entsprechende Kompetenz und entsprechende sexualpädagogische Grundhaltungen erfordert (3. Dimension des Würfels).

Aus- und Fortbildungen können diesen Bereich sexualpädagogischer Wirksamkeit nicht direkt beeinflussen – allenfalls durch alltagsbezogene Simulationen – oder dadurch, dass das Alltagshandeln mit Selbstwahrnehmung, Rückmeldung, Reflexion und Optimierung direkt gekoppelt wird. Das ist mit den Mitteln des „In-Service-Training" oder der Supervision möglich, meist jedoch sehr aufwändig.

Bezogen auf E-Learning gilt im Bereich Handlungskompetenzen Ähnliches, wie im Zusammenhang mit den personalen Kompetenzen schon festgestellt wurde: Punktuell können durch Filmausschnitte Alltagssequenzen zur Identifikation und Reflexion anregen und mithilfe entsprechender Impulse zur gezielten Selbst- und Fremdbeobachtung einladen. Ein Vorteil besteht sogar darin, dass solche Aha-Effekte anonym bleiben und keine imaginierte oder direkte Sanktionierung durch andere Personen erfolgt.

Vermittlung von Inhalten in organisierten Lehr- und Lernsituationen

Zur systematischen Vermittlung von Informationen in organisierten Lehr- und Lernsituationen sind Kompetenzen erforderlich, die die methodische Erschließung und didaktische Aufbereitung von Themen betreffen. Diese werden in der Regel in entsprechenden pädagogischen Ausbildungen erworben. Es geht um die didaktische Kompetenz der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht bzw. themenzentrierter Gruppenarbeit im außerschulischen Bereich. Allerdings klagen selbst Lehrerinnen und Lehrer über zu wenig didaktische Ausbildung während ihres Studiums und Personen, die im außerschulischen Bereich tätig sind, müssen durch spezielle Aus- und Fortbildungen auf ihre Rolle als Gruppenleitende und speziell als Lehrende vorbereitet werden. Auf Seiten der betroffenen Personen werden entsprechende Defizite gerade im sexualpädagogischen Bereich gerne durch themenbezogene Methoden technologisch kompensiert, die in verschiedenen Materialsammlungen eingehend dargestellt werden. Sie können in Aus- und Fortbildungen eingeübt und kritisch reflektiert werden. Ohne eine solche Begleitung ist der didaktische Ertrag jedoch sehr fragwürdig.

?!

Grundlegende didaktische Kompetenzen sind mithilfe eines E-Learning-Programms nur dann zu vermitteln, wenn es im Zusammenhang des Blended Learning in Fortbildungen eingebunden wird. Andernfalls ist sehr unwahrscheinlich, dass etwa Beschäftigte in verschiedenen Verbänden zur Durchführung von themenzentrierten Lerneinheiten zur Sexualpädagogik qualifiziert werden können. Eine Lehr- und Lerneinheit inhaltlich und methodisch gut aufzubereiten, die Lernvoraussetzungen und gruppendynamischen Prozesse zu berücksichtigen sowie situativ richtig zu platzieren, erfordert pädagogisches Geschick, das wesentlich durch unmittelbares Tun und reflektierte Erfahrung einübbar ist.

!!

In diesem Zusammenhang ist auf eine möglicherweise negative Nebenfolge von Selbstlernprogrammen hinzuweisen. Sie könnten Laien animieren zu glauben, bei entsprechender Ermunterung zur sexualpädagogischen Lehre sei Sexualpädagogik mit ein paar Informationen machbar und Gruppen würden mit einer ihnen angemessenen Methode schon von allein lernen.

Gerade in einem so emotional besetzten Bereich können durch Intimitätsverletzungen oder durch Banalisierung von Konflikten, die die Adressatinnen und Adressaten erfahren, Türen zugeschlagen werden, die anderen Sexualpädagogen und -pädagoginnen den Zugang zur Lernmotivation ihrer Zielgruppe erschweren.

Aus diesen Gründen sollte sich ein PC-gestütztes Lernprogramm im Bereich des sexualpädagogischen Unterrichts zurückhalten oder ausdrücklich darauf hinweisen, dass die gegebenen Hilfen nur vor dem Hintergrund bereits vorhandener Lehrerfahrungen hilfreich sein können. Entsprechend können spezielle Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer gegeben werden.

Sexualpädagogisches Handeln in Organisationen und institutionellen Netzwerken

Sexualpädagogisches Handeln erschöpft sich nicht in Aktivitäten, die unmittelbar personen- und gruppenbezogen sind oder auf die Vermittlung von Inhalten zielen, sondern findet auch in einem institutionell-organisatorischen und politisch-gesellschaftlichen Rahmen statt. Pädagogisch Tätige sollten sich dessen bewusst sein und ihr Handeln darauf einstellen können.

Selbst wenn es zunächst nur um ein Handeln im Privatraum der Familie geht, müssen sogar Eltern lernen, in Netzen zu denken und sie müssen die anderen Lebensweltsegmente, mit denen die Kinder in Kontakt kommen, berücksichtigen: z. B. Jugendverband, Sportgruppe, Schule oder Beratungsstellen mit ihren je besonderen Aufgaben. Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf eine ungestörte sexuelle Entwicklung und müssen sich nach und nach aus dem engeren Familienkontext lösen, sodass neben den Gleichaltrigengruppen familienergänzende und -unterstützende Bereiche (z. B. Jugendarbeit oder -beratung) an Bedeutung gewinnen.

In organisatorischen Zusammenhängen z. B. von Sportverbänden, Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen ist die Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen erst recht bedeutsam. Die dort Tätigen müssen ihre Möglichkeiten und Grenzen kennen, um mit ihrem sexualpädagogischen Handeln nicht „über das Ziel hinauszuschießen“ wohl aber die gegebenen Spielräume zu nutzen. Möglicherweise ist das eigene Handeln mit dem strategischen Ziel verbunden, dosierten Widerstand gegen die Gegebenheiten auszuüben und die institutionellen Rahmenbedingungen zu verändern. Dazu müssen Kenntnisse der Infrastrukturgestaltung vorhanden sein, so z. B. Vernetzung, Öffentlichkeitsarbeit, Raumgestaltung und Ressourcenmanagement.

Gerade in Konfliktfällen ist es wichtig, die direkte pädagogische Arbeit institutionell in der eigenen Organisation und in angrenzenden Bereichen abzusichern. Beispielsweise sind Eltern angemessen zu informieren, wenn sexualpädagogische Bildungsarbeit stattfinden soll.

In sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen werden solche Themen häufig in Form von Rollen- oder Planspielen behandelt.

In diesem Kontext kann E-Learning sehr hilfreich sein, denn die besonderen Situationen und institutionellen Möglichkeiten der jeweils mit Sexualität i. w. S. befassten Institutionen lassen sich in entsprechenden Lernprogrammen gut präsentieren und ihre Vernetzung kann anhand spezifischer Situationen verdeutlicht werden.

- Was ist zu tun, wenn Jugendliche während einer Sportfreizeit mit ihren sexuellen Interaktionen nach Ansicht der verantwortlichen Betreuerinnen und Betreuer zu weit gehen?
- Wo kann sich ein Mädchen Hilfe holen, wenn es sich über die eigene sexuelle Orientierung nicht im Klaren ist?
- Was sollte ich als Sporttrainer oder –trainerin tun, wenn mir Jugendliche davon berichten, dass ein Kollege die Mädchen in der Gruppe belästigt?
- Wo kann ich mir selbst Hilfe holen, wenn Eltern behaupten, ich würde mich ihren Kindern unsittlich nähern?
- Was sollte ich den Eltern vor einer sexualpädagogischen Unterrichtsreihe mitteilen; muss jeder einzelne Schritt und jeder Film vorher gezeigt werden?

Die Fragen lassen sich beliebig vermehren und mithilfe verschiedener Situationsszenarien beantworten. Damit sind noch nicht die notwendige interinstitutionelle oder zwischenmenschliche Diplomatie und der pädagogische Takt mit vermittelt, der für solche Themen von Bedeutung ist. Verschiedene günstige oder ungünstige Interaktionen lassen sich aber durchaus medial inszenieren.

Konkretisierung auf Handlungsfelder

Auf der Ebene der Handlungsfelder (8. - 11.) konkretisieren und differenzieren sich die bei den Grundlagen (1. - 3.) und den Handlungsmodalitäten (5. - 7.) genannten Kompetenzen weiter. Diese Handlungsfelder sind im Wesentlichen geprägt von den folgenden vier Faktoren und erfordern die jeweils darauf bezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten:

Die Adressatinnen und Adressaten und ihre Lage (8): Es ist zu differenzieren, ob Eltern ihre Kinder über Verhütungsmethoden informieren, Lehrkräfte im Biologieunterricht oder Sporttrainer und -trainerinnen in einem sich spontan ergebenden

Zusammenhang bestimmte Hinweise geben. Was ist zu berücksichtigen, wenn Jugendliche in der Schülerrolle, als eigene Kinder oder Mitglieder eines Sportvereins angesprochen werden? Nicht nur die unterschiedlichen Rollen erfordern ein jeweils unterschiedliches Eingehen darauf, sondern auch der jeweilige Entwicklungsstand, die soziale Situation und Subkultur mit ihren spezifischen Formen von Sexualkultur und Sprachstilen sowie die besondere Lebenslage der Adressatinnen und Adressaten.

Ein E-Learning-Programm ist bei entsprechend übersichtlicher Differenzierung in der Lage, wesentliche Grundinformationen für je spezifische Adressatinnen und Adressaten in unterschiedlichen Lern-Pfaden zu vermitteln.

Die situativen Bedingungen (10): Hierzu ist die Kompetenz gefordert, auf die Bedingungen von Zeit und Raum angemessen reagieren und diese bewusst gestalten zu können; z. B. die Fähigkeit, die sexualpädagogischen Chancen, die sich in der pädagogischen Interaktion spontan und zufällig ergeben, nutzen zu können.

Erst in der Situation zeigt sich, ob das in Aus- und Fortbildungen oder durch E-Learning Angeeignete in praktisches Tun integriert worden ist. Anhand verschiedener Beispiele lässt sich in einem Programm deutlich machen, dass pädagogisches Handeln nicht bedeutet, bestimmte standardisierte Muster anzuwenden, sondern die konkrete Situation zu beachten und erlernte Muster daraufhin zu variieren.

Die **organisatorischen und politisch-gesellschaftlichen Bedingungen** (9): Hierzu ist die Kompetenz gefordert, sexualpädagogische Angebote unter Berücksichtigung der gesetzlichen Grundlagen und anderer politischer Vorgaben (wie z. B. der länderspezifischen Richtlinien zur schulischen Sexualerziehung), der in der jeweiligen Einrichtung geltenden sexualpädagogischen Konzeption oder der lokalen Öffentlichkeit (im Falle eines öffentlichkeitswirksamen Projekts) gestalten zu können.

Das ließe sich in einem E-Learning-Programm an jedem einzelnen Handlungsfeld (Familie, Schule, Sportverband) oder bspw. auch durch eine spezielle Spielszene verdeutlichen, in der alle drei Institutionen beteiligt sind.

Die Rolle, aus der heraus gehandelt wird (11): Hierzu ist die Kompetenz gefordert, sich selbst als Teil des jeweiligen Handlungsfeldes zu sehen und die Wirkung der eigenen Person und der eigenen Rolle mit ihren Einflussmöglichkeiten, Verpflichtungen und Grenzen einzuschätzen.

In einem E-Learning-Programm können die Unterschiede verdeutlicht werden, die zwischen Eltern, Lehrkräften und etwa den ehrenamtlich Tätigen in einem Sportverband im Hinblick auf sexualpädagogisches Tun bestehen. Das lässt sich in rechtlicher und pädagogischer Hinsicht entfalten. Insbesondere bei den Ehrenamtlichen besteht in diesen Bereichen ein Defizit, das häufig zu unnötiger Unsicherheit führt.

4.2.3. Die dritte Dimension: Die Ebenen des sexualpädagogischen Selbstkonzepts

In welchem normativen Kontext, mit welchem Selbstverständnis und mit welchen Handlungsmustern begegnen sexualpädagogische Laien Kindern und Jugendlichen?

Es geht um die ganz persönliche Integrationsarbeit, die jemand in seiner Person vollzieht, um sein (auch) sexualpädagogisches Handeln in sein subjektives Orientierungs-, Selbstdeutungs- und Handlungssystem einzubetten.

Die Identität eines Menschen besteht aus verschiedenen Teilidentitäten („family of selfs"), die sich gegenseitig bedingen und von denen die sexualpädagogische Identität in der Regel nur einen kleinen Teil ausmacht, der zudem in unterschiedlichem Maße bewusst sein kann.

So hat z. B. eine sexualpädagogische Mitarbeiterin einer Beratungsstelle durch ihre Tätigkeit in diesem Bereich, und wenn sie ihr Tun entsprechend reflektiert, eine ausgeprägte sexualpädagogische Identität, ist in der Lage, sie selbstreflexiv zu betrachten und verfügt – je nach Berufserfahrung – über gewisse Routine, in sexualpädagogischen Situationen kompetent zu reagieren. Sexualpädagogische Laien dagegen verfügen in der Regel über eine sehr diffuse sexualpädagogische Identität, weil sie quasi „nebenbei" sexualpädagogisch tätig sind und sich der Wirkungen ihres meist „sexualisatorischen" Verhaltens nicht bewusst sind. Sexualisatorisch meint hier jene sexuell relevanten Einflüsse, denen eine Person auch ohne bewusstes Tun anderer ausgesetzt ist. Insofern wirken natürlich auch Lehrkräfte, Sporttrainerinnen und Sporttrainer und vor allem Eltern auf Kinder und Jugendliche ein, selbst wenn sie sich eben nur verhalten aber nicht handeln bzw. sich gemäß ihrer globalen Wertorientierungen, Selbsteinschätzungen und „handwerklichen" Kompetenzen auch mit sexuell relevanten Situationen auseinandersetzen.

In der pädagogischen Fachliteratur wird diese Thematik der Nähe und Distanz im pädagogischen Bezug nur wenig diskutiert, weil sie mit wissenschaftlichem Begriffsrepertoire kaum zu fassen ist und gerade die erotische Dimension in pädagogischen Kontexten überwiegend mit Tabu belegt ist. Das löst jedoch keine Probleme, sondern verdrängt nur einen großen Erfahrungsbereich, der gerade in „pädagogischen Grauzonen", die nicht eindeutig institutionell definiert sind, zu vielfältigen Missverständnissen, aber auch zu unterschwelligen oder sogar massiven Übergriffen führen kann. Nur in wenigen Kontexten wird das Thema aufgegriffen und mit seiner großen Bedeutungsvielfalt und entsprechend vielfältigen Begriffen erörtert, die vom „pädagogischen Eros", über „erotische Gravitationen" bis zum „sexuellen Missbrauch" reichen.[50]

50 Sielert, Uwe (1996): Erotische Anziehungskräfte im pädagogischen Alltag. Reflexionen zu Pädagogik und Eros. In: Liebe und Sexualität Schüler 96. Friedrich-Verlag Seelze, S. 85-88

Die Frage ist nun, wie sexualpädagogische Qualifizierungen dazu beitragen können, dass pädagogisch Tätige die psychosexuelle Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen positiv begleiten können. Zu fragen ist auch, ob z. B. mithilfe von PC-basiertem Lernen ein Bewusstsein dafür entstehen kann, in welcher Weise das eigene Tun den Bereich der intimen Kommunikation berührt.

Analytisch betrachtet geht es um die Ebenen

- des Orientierungswissens (12),
- der Grundhaltungen (13) und
- des Verfügens über Handlungsmuster (14).

Auf der **Ebene des Orientierungswissens** (12) geht es um die Fähigkeit, sexualpädagogisches Verhalten nach themenbezogenen pädagogischen und allgemein-humanen Werten auszurichten. Diese sexualpädagogischen Werthaltungen sind in einer pluralistischen Gesellschaft bis zu einem gewissen Grad interindividuell verschieden und spiegeln damit die Vielfalt der sexuellen Lebensformen unserer Gesellschaft wider. Das ist jedoch nur solange tolerabel, wie die Werte, die die Basis einer liberalen, demokratischen und pluralistischen Gesellschaft ausmachen, konsensfähig sind. Zu diesen „Grundwerten", die unabhängig von persönlichen sexualpädagogischen und weltanschaulichen Standpunkten die unverzichtbare Basis für sexualpädagogisches Handeln bilden, zählen v. a. sexuelle Selbstbestimmung, Partnerschaftlichkeit, Achtung voreinander (gegenseitige Anerkennung als selbstbestimmte Personen und Unterstützung in der Ausübung der Selbstbestimmung) und Toleranz.

Die Kompetenzen der bisher erörterten Felder 1 bis 11 sind damit nicht mehr nur Fertigkeiten, die nach individuellem Belieben zu unterschiedlichen Zwecken und Zielen eingesetzt werden, sondern sie sind auch verwiesen auf eine überindividuelle Orientierung an Richtzielen und Prinzipien. Sie müssen ein Thema sexualpädagogischer Qualifizierung sein, um gerade pädagogische Laien mit dem notwendigen Verantwortungsbewusstsein zu konfrontieren, das auch bei quasi-pädagogischen Kontakten vorhanden sein sollte.

Durch E-Learning können neben den gesetzlichen Bestimmungen relevante Werte einschließlich der für sie nützlichen Tugenden benannt und in spielerischen Filmsequenzen situativ umgesetzt werden.

Da es sich in vielen Realsituationen um Wertkonflikte handelt, die manchmal anhand ganz besonderer Kontexte differenziert entschieden werden, können sogenannte Dilemmata in mehreren Varianten vorgespielt und diskutiert werden. Dadurch ist kein Rezeptwissen vermittelbar, wohl aber die Qualifizierung des eigenen moralischen Bewusstseins. Das wiederum kann glaubhaft und informierend durch Interviewsequenzen mit verschiedenen pädagogisch Tätigen und auch mit Kindern oder Jugendlichen weitergegeben werden.

Auf der Ebene der **sexualpädagogischen Selbstkompetenz** (13) geht es um die Fähigkeit und Bereitschaft der pädagogisch Tätigen, die vielfältigen bisher erörterten Handlungsanforderungen in einem subjektiv konsistenten und immer neu zu konstituierenden Selbstbild zu integrieren sowie das persönliche Engagement zu sexualpädagogischem Handeln aufzubringen. Dazu gehört z. B. das Bewusstsein um die Zuständigkeit für diese Aufgabe im jeweiligen Handlungsfeld und ein hinreichend stark ausgeprägtes Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigene Kompetenz. Es gibt viele Bereiche im pädagogischen Kontext, in denen die Zurückhaltung eine wichtige Tugend ist, die Vermeidung von Einmischung und das Vertrauen auf die Fähigkeit der Adressatinnen und Adressaten, sich selbst eine Orientierung zu suchen. Zu diesem Selbstkonzept gehört auch die Fähigkeit, die Grenzen der Inanspruchnahme für sich selbst bestimmen und behaupten zu können, um die eigene Arbeitskraft und die eigenen Möglichkeiten nicht zu überschätzen.

Mit E-Learning-Sequenzen können solche identitätsinternen Vorgänge der Selbstkonstruktion nur indirekt beeinflusst werden – und das wiederum durch Informationen zur Bewusstwerdung sowie durch Modelllernen anhand vorgestellter Beispiele.

Eine gute Möglichkeit der Vermittlung ist die Thematisierung innerhalb eines Interviews mit einer Expertin oder einem Experten oder mit einzelnen Personen, die im Laufe der Zeit in ihrer sexualpädagogischen Handlungskompetenz sicherer geworden sind.

Die **konkreten Handlungsmuster** betreffen jene mehr oder weniger leicht zugänglichen Fähigkeiten, mit denen das erworbene Wissen, die Arbeits- und Interventionsformen umgesetzt werden. Neben einer positiv verstandenen Routine geht es auch um eine persönlich verantwortete, authentische, situationsangemessene und zielgruppengerechte Auswahl der jeweils geeigneten Handlungsform aus einem Pool von Fertigkeiten. Das persönliche Profil der pädagogisch Handelnden verbindet sich auf dieser Ebene zu einer (möglichst) entspannten und kreativen und von einem persönlichen Stil geprägten erzieherischen Alltagstüchtigkeit.

In einem E-Learning-Programm können neben dem Modelllernen – in angemessen taktvoller Weise – verschiedene Einzelpersonen porträtiert werden, die mit ihrer jeweiligen Besonderheit im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen hilfreich oder vielleicht auch weniger hilfreich sind. Bekanntlich lässt sich aus Fehlern eine Menge lernen. Auch hier können kurze Interviewsequenzen mit einer Expertin oder einem Experten das Gemeinte illustrieren und glaubhaft verdeutlichen.

4.3 Einschätzung der Vermittelbarkeit sexualpädagogischer Handlungskompetenz

Die hier formulierten Erwartungen an die Handlungskompetenzen von „semiprofessionell" sexualpädagogisch Tätigen und an den durch E-Learning-Prozesse vermittelbaren Lernerfolg geraten schnell zu einem sehr hoch gehängten realitätsfernen Ideal, wenn nicht auch diskutiert wird, wo diese Erwartungen ihre Grenze finden und welches Maß als realistisch anzusehen ist. Solche Kataloge von Anforderungen an pädagogisch Tätige stellen immer eine Aufzählung von Idealen dar, die nur dann einen Sinn machen, wenn adäquate Anstrengungen unternommen werden, um sie auch zu vermitteln.

Wegen der Begrenztheit der Zeit, der finanziellen Mittel und der Lernkapazität der Beteiligten geht es in Qualifizierungsüberlegungen darum, Prioritäten unter einzelnen Handlungskompetenzen zu setzen und ein Maß anzugeben, das in einem gegebenen Rahmen erreicht werden kann.

Ein großer Teil der konkreten Entscheidungen über das anzustrebende Kompetenzniveau und über die relative Gewichtung der verschiedenen Kompetenzbereiche ist von den Anbietenden in Auseinandersetzung mit der gegebenen Gruppe von Adressatinnen und Adressaten, deren Lernstand und Lernmotivation sowie – und das ist bei dem hier dargestellten Medium E-Learning von großer Bedeutung – den Möglichkeiten der PC-gestützten Qualifizierung zu treffen.

Aber auch hier gilt: Eine Überforderung stresst und schreckt ab, eine Unterforderung erweckt den Eindruck, es gäbe wenig Neues zu lernen, bewirkt Langeweile und wirtschaftet schlecht mit den Ressourcen des Anbieters und jenen der Lernenden. Davon ist in einem der folgenden Kapitel noch die Rede, wenn die potenziellen Adressatinnen und Adressaten eines Lernprogramms genauer bestimmt werden (s. 5.1.1).

Für jede sexualpädagogische Fortbildung gilt, dass nicht alle für diesen Bereich erforderlichen Kompetenzen vermittelt werden können. Vieles dient ja nicht nur sexualpädagogischen Zwecken, sondern ist von allgemeinpädagogischer Relevanz und muss an anderer Stelle erworben werden.

!

Das wird noch einmal verstärkt durch die Grenzen des E-Learnings. Insofern muss das Programm dazu anregen, (auch) in weiterreichenden interaktiven Kontexten eingesetzt zu werden als ergänzendes Material, das auch dazu verhelfen kann, personalkommunikative Fortbildungen zu optimieren.

4.4 Tabellarische Zusammenfassung

I Erweiterung grundlegender Kompetenzen durch E-Learning

Bereich	Teilkompetenzen	durch eine interaktive DVD möglich
Selbstkompetenz	„reflektiertes Verhältnis“ zur eigenen Biografie, zum Körper, zur aktuellen Sexualität, zur Geschlechtsidentität	• Verschiedene Reaktionen auf ein und denselben Sachverhalt am Modell zeigen • Nutzen der Selbstreflexion für eigenes Wohlbefinden vorgeführt bekommen (evtl. Interviewaussage) • anregende Fragen zum Nachdenken über sich selbst • Werbung für Fortbildungen (entsprechende Links)
Sozialkompetenz	Management von Nähe und Distanz, nonverbale Signale wahrnehmen, Einfühlung, Sprachkompetenz, pädagogischer Takt	• Subjektive Aussagen von Kindern und Jugendlichen • Modellverhalten in schwierigen Situationen • Supervisionssequenz zu einem Konfliktfall
Sachkompetenz	z. B. Verständnis von: Sexualität, psychosexueller Entwicklung, Sex und Leistung, Jugendsexualität, STD[51], Aids, Geschlechtsrollen, sexuellem Missbrauch, Rechtsfragen	• Vermittlung von Informationen durch: - kurze Sachtexte, Visualisierungen, Tests - Experteninterviews - Dokumentationen

51 STD ist die Abkürzung für engl. sexual transmitted diseases, dt.: sexuell übertragbare Krankheiten

II Differenzierung nach Handlungsmodalitäten und E-Learning

Bereich	Teilkompetenzen	durch eine interaktive DVD möglich
Handeln in direkter Interaktion	z. B. bei: Sport, Spiel, informellem Bereich, persönlichen Gesprächen, Reagieren auf Anmache, verbaler/körperlicher Gewalt	• Anregungen zur Identifikation und Reflexion durch Spielszenen • Auswahl alternativer Handlungsmöglichkeiten mit Konsequenzen Vorteile: Aha-Effekte bleiben anonym, keine Sanktionierung durch andere Personen • Kommentare durch einen Avatar
Vermittlung von Inhalten	didaktische Fantasie und Kompetenz: Vorbereitung, Durchführung, Auswertung von Lerneinheiten, Medienkompetenz	• Zurückhaltung geboten, da Illusion möglich, Sexualpädagogik sei technologisch machbar • kontraproduktiv: Intimitätsverletzungen oder Banalisierung von Konflikten
Handeln in Organisationen und Netzwerken	Institutionelle Aufgaben, Möglichkeiten, Grenzen kennen und nutzen können, Vernetzung herstellen	• Informations- und Hilfesysteme rund um sexuelle und sexualpädagogische Fragen nennen und visualisieren • Vernetzungsideen angesichts bestimmter Projekte oder Konflikte durchspielen

Bereich	Teilkompetenzen	durch eine interaktive DVD möglich
Adressatinnen und Adressaten	Berücksichtigung von Alter, Reifegrad, Lebenslage, Rollenkontext	• Sachinformationen über diverse Zielgruppen in Texten, Interviews etc. vermitteln • Beratungsgespräche mit Kindern, Jugendlichen, Eltern darstellen • Filmsequenzen aus der Arbeit mit diversen Zielgruppen
Systembedingungen	Aufgaben der Institution kennen und umsetzen können, Atmosphäre, Klima, Meinungsspektrum berücksichtigen können	• diverse Positionen zu „erotischen Gravitationen“ in pädagogischen Handlungsfeldern deutlich machen • sexualpädagogisch relevante Szenen z. B. in Familien, Schulen, Jugendeinrichtungen und Sportverbänden – eventuell zum gleichen Thema – vorstellen und kommentieren lassen • Formen der Zusammenarbeit am Beispiel eines Projekts grafisch simulieren • einen Konfliktfall durch ein simuliertes Planspiel durchspielen

weiter auf nächster Seite >

Fortsetzung von Seite 73

Bereich	Teilkompetenzen	durch eine interaktive DVD möglich
situative Bedingungen	Zeit und Raum einschätzen und angemessen reagieren, sich ergebende pädagogische Momente nutzen	• ein und dasselbe Thema / einen Konflikt in verschiedenen Situationen vorspielen • Gespräch mit erfahrenen Sexualpädagoginnen und -pädagogen über ihre situative Intuition darstellen und Anregungen für angemessenes Verhalten geben
Professionsrolle	Einflussmöglichkeiten, Verpflichtungen, Grenzen der eigenen Funktion berücksichtigen	• Rechtswissen über Erziehungs-, Bildungs-, und Aufsichtspflichten in verschiedenen pädagogischen Räumen per Text oder Interview vermitteln und per Test erheben • Gespräch zwischen Lehrern, Eltern, Jugendarbeiterin in einer Ganztagsschule zeigen

IV Ebenen der professionellen Identität

Bereich	Teilkompetenzen	durch eine interaktive DVD möglich
Orientierungswissen, sexualpädagogische Werthaltungen	Wissen um und Eintreten für Grundwerte sexualpädagogischen Handelns: Selbstbestimmung, Anerkennung anderer Lebensweisen etc.	• Filmszenen mit Wertkonflikten (Dilemma-Situationen) • Gespräch zwischen Darstellern, die verschiedene Positionen vertreten, darstellen • Persönlicher Umgang mit Extrempositionen als Fallbeispiel
Grundhaltungen und berufliches Selbstkonzept	(Selbst-)Bewusstsein der eigenen sexualpädagogischen Berufsidentität, weder Ohnmacht noch Omnipotenz praktizieren	• Kaum darstellbar, allenfalls in Interviews mit Expertinnen und Experten oder Personen, die über die Veränderung ihres beruflichen Selbstkonzepts berichten
Handlungsmuster / Routinen sexualpädagogischen Handelns	von persönlichem Stil und Erfahrung geprägte „Alltagstüchtigkeit“	• Gute und schlechte Beispiele für sexualpädagogisch Handelnde, Bewertung in Gesprächen mit Expertinnen und Experten

5

Curriculare Konzeptskizze

5 Curriculare Konzeptskizze

In den vorhergehenden Kapiteln wurde in das E-Learning eingeführt, wurden potenzielle Anwendungsmöglichkeiten bezogen auf das angestrebte Projektziel beschrieben sowie Vermittlungsmöglichkeiten sexualpädagogischer Kompetenz durch E-Learning dargestellt. Auf dieser Grundlage soll nun eine Konzeptskizze vorgestellt werden, die noch ohne entsprechende Implementierungsmöglichkeiten im pädagogischen Feld entworfen wurde. Die, im sechsten Kapitel dokumentierte, erste Recherche hat in einigen exemplarisch ausgewählten Bereichen des Sportverbandswesens Hinweise auf die thematische Gesamtorientierung („Nähe und Distanz“) und eine grobe Implementierungsstrategie mit möglichen Verwendungssituationen ergeben.

Deshalb wird in dieser Konzeptskizze zunächst eine mediendidaktische Möglichkeit beschrieben, ohne die bereits empirisch geprüfte Sicherheit, dass genau dieser Aufbau und diese Inhalte der interaktiven DVD als Lernmedium in der Praxis erfolgreich sein werden. Vor der Konkretisierung des hier skizzierten Konzepts, müssten spezifische Recherchen zu den gerade aktuellen Praxisdiskursen durchgeführt und die konkreten Themen, die einzubindenden Protagonistinnen und Protagonisten, Expertinnen und Experten sowie letztlich auch die Verwendungssituationen empirisch untersucht werden.

Auch steht die Konzeptskizze vor dem Dilemma, dass die fachdidaktischen Lernziele (im Bereich der Sexualpädagogik) den spielerischen Charakter des E-Learning-Projekts so stark beeinflussen können, dass die intrinsische Motivation der Nutzerinnen und Nutzer möglicherweise abgeschwächt wird. Andererseits könnte bei einer zu starken spielerischen Orientierung die Komplexität der Lerninhalte nicht mehr angemessen abgebildet werden.[52]

52 Dieses Dilemma wird in der Fachdiskussion zunehmend auch gesehen, so z.B. bei Edegger, Francisca: Pervasive Gaming als ein neuer Weg zur Beeinflussung von Denken und Handeln, Gabler Edition Wissenschaft, Wiesbaden 2008, S. 31.

5.1. Konzeptionelle Eckpunkte

5.1.1. Zielgruppe

Ausgangspunkt der Überlegungen zu einer möglichen Zielgruppe waren Überlegungen von Interessenvertretungen der Sportverbände und der BZgA, die Kompetenz der Trainer und Trainerinnen in Sportverbänden (pädagogische Laien) in Hinblick auf sexualpädagogische Themen zu verbessern.[53] Diese Personengruppe hat mit Jugendlichen zu tun und wird in diesem Zusammenhang mit Thematiken wie „sexuelle Gewalt", „Sex und Liebe", „HIV und Aids", „Sexualaufklärung", „sexuelle Belästigung" konfrontiert. Sie besitzt nach einer ersten Einschätzung einiger Vertreterinnen und Vertreter der Sportverbände in diesen sexualpädagogischen Fragestellungen ein zu geringes Handlungswissen und soll Orientierungssicherheit, Handlungstipps und rechtliche Informationen erhalten. Es besteht die Befürchtung, dass die pädagogischen Laien durch unangemessenes Verhalten mit rechtlichen Konsequenzen rechnen müssten.

Die Notwendigkeit für Weiterbildungsmaßnahmen wird von den Befragten durchaus gesehen. Ihrer Einschätzung nach bestehen aber insbesondere bei den jugendlichen Vereinstrainern und -trainerinnen Scham und Unsicherheit gegenüber sexualitätsrelevanten Themen. Viele fühlten sich möglicherweise einer situationsspezifischen Thematisierung nicht gewachsen oder besäßen ein recht eingeengtes Rollenverständnis. Zudem stünde bei vielen ein enges, physiologisches Gesundheitsverständnis einer aktiven Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Themen entgegen. Diese Ängste und Widerstände müssten angemessen berücksichtigt werden.

Systematischere Recherchen in einigen Bereichen des Sportverbandswesens (s. Kapitel 6) haben deutlich gemacht, dass es keinen Sinn machen würde, die oben angesprochenen Themen der Sexualpädagogik, vor allem nicht die zum „anderen Gesicht der Sexualität" gehörenden (Krankheit, Grenzüberschreitungen und Gewalt) direkt anzusteuern, sondern dass es besser wäre, über das übergeordnete Thema „Nähe und Distanz" einzusteigen.

Die Zielgruppe lässt sich selbstverständlich viel weiter fassen, da die oben beschriebene Problematik nicht nur Personen betrifft, die in Sportvereinen tätig sind, sondern alle, die mit Jugendlichen arbeiten. Sie alle dürften ein nachhaltiges Interesse daran haben, sexualpädagogische Materialien und Anregungen (für die Selbstausbildung und auch für Fortbildungsveranstaltungen) zu erhalten und von einem E-Learning-

53 Die nachfolgenden Informationen sind einer Workshopdokumentation entnommen, die Ergebnisse einer am 25. Oktober 2005 durchgeführten Veranstaltung zum Thema sportAIDs – Sportvereine aktiv gegen Aids präsentiert. Ort des Workshops: Bildungsstätte des Landessportbundes Hessen e.V. Frankfurt a. M. Vertreter/-innen des Landessportbundes und Vertreter/-innen der BZgA hatten gemeinsam über Präventivprojekte nachgedacht.

Projekt, in Form der hier angedeuteten Konzeptskizze, zu profitieren. Es handelt sich dabei um folgende Personengruppen:

- Reiseleiter/-innen im Rahmen von Jugendreisen,
- Leiter/-innen verschiedener Jugendgruppen in Verbänden oder offenen Jugendeinrichtungen
- Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die in unterschiedlichen Kontexten der Erziehungshilfe mit Jugendlichen arbeiten – und damit auch die Studierenden dieser Fachrichtungen
- Mitarbeiter/-innen in kommunalen und kirchlichen Einrichtungen, in Einrichtungen der freien Wohlfahrtsverbände, in Gewerkschaften, in politischen Parteien usw.
- Schließlich könnten die Materialien eine Eignung auch für Lehrer/-innen und möglicherweise auch für Eltern besitzen.
- Je nach Art des zu entwickelnden Materials wäre nicht grundsätzlich auszuschließen, dass sich die Jugendlichen selbst (ggf. zusammen mit den Jugendleitern und -leiterinnen) mit dem Material auseinandersetzen.

Die gemeinsame Klammer all dieser verschiedenen Zielgruppen ist die Voraussetzung, dass es sich um „sexualpädagogische Laien" handelt.

5.1.2 Zielvorstellungen

Im Mittelpunkt eines sexualpädagogischen E-Learning-Projekts sollte die Förderung der Reflexions- und Handlungsfähigkeit speziell der Jugendgruppenleiter und -leiterinnen in Hinblick auf problematische soziale Situationen in sexualitätsbezogenen Kontexten stehen. Beabsichtigt ist die Sensibilisierung für bestimmte soziale Situationen, für die Motivationen von Jugendlichen, für das Spektrum angemessener Handlungsmöglichkeiten sowie für die Abschätzung der Wirksamkeit eigenen Handelns bei komplexen und individuell ausgeprägten Gegebenheiten.

Angestrebt werden spezielle Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen in direkter Interaktion mit den Jugendlichen. Die personale Begegnung hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die mitunter sehr intensiven Prozesse der Vorbildwirkung, der Identifikation und des Modelllernens. Im Bereich konflikthafter Situationen in sexualpädagogischen Kontexten kommt es auf die Feinheiten und die Differenziertheit der eigenen Haltung gegenüber Sexualität an, auf die „gelebte" und deutlich werdende Sexualmoral, die sexuelle Lebensführung und die sexualpädagogischen Grundhaltungen gegenüber den Jugendlichen.

Ein E-Learning-Projekt muss bereits in seiner Grundkonzeption diesen Erfordernissen Rechnung tragen und Modelle anbieten, mit denen sich die Nutzer der E-Learning-Materialien angemessen auseinandersetzen können.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass das sexualpädagogische Handeln in einem institutionell-organisatorischen Rahmen stattfindet, der wiederum in einen politisch-gesellschaftlichen Wertekonsens eingebettet ist. Die Trainer und Trainerinnen, Jugendleiter und Jugendleiterinnen müssen lernen, das sie umgreifende institutionelle und pädagogische Feld angemessen in ihr Handeln einzubeziehen. Sie müssen ihre Möglichkeiten und Grenzen kennen, um mit ihren sexualpädagogischen Handlungsvorstellungen den Rahmen, der ihnen sowohl durch die Jugendlichen als auch durch die Institution gesetzt ist, nicht zu überdehnen, wohl aber die gegebenen Spielräume zu nutzen.

Neben der Förderung der Reflexions- und Handlungsfähigkeit in sexualitätsbezogenen Situationen müsste auch die sachbezogene Reflexionskompetenz weiter ausgebildet werden. Vermittelt werden sollte sowohl das Wissen um die Sexualität und ihre gesellschaftlich-kulturelle Einbettung als auch das Wissen um verschiedene, für Jugendliche wichtige Themen der Sexualität. Dabei dürften Grundkenntnisse zur Sexualpädagogik nicht ausgespart werden. Es wäre aber wichtig, die notwendigen Kenntnisbereiche – quasi nebenbei – in die Prozesse des Modelllernens einzubeziehen, anstatt enzyklopädisches Wissen zu vermitteln, um die Transfereignung der Materialien zu gewährleisten.

Die Bewusstheit über sich selbst, also die Selbstkompetenz bzw. Reflexionskompetenz (so wichtig sie auch ist), lässt sich im Rahmen von E-Learning-Produkten allenfalls in Ansätzen fördern (z. B. durch eine „Selbstauskunft“ in Form eines Fragekatalogs). Hier wären Fortbildungsseminare notwendig, in denen eine relativ hohe Aussprachefähigkeit der Teilnehmenden erreicht werden müsste. Die E-Learning-Produkte könnten in diesem Zusammenhang ein methodisch wichtiger (und richtiger) Impuls sein, um über die eigenen sexuellen Vorstellungen und sexualpädagogischen Ansichten miteinander ins Gespräch zu kommen.

5.1.3. Mögliche Grundstruktur und Erscheinungsform

Die deutlich auf Reflexions- und Handlungsfähigkeit gerichteten Zielvorstellungen lassen sich am ehesten durch eine interaktive DVD verwirklichen, die kurze Filmszenen mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in ausgewählten Problemsituationen enthält, deren Ausgang die Nutzerinnen und Nutzer der DVD beeinflussen können. Konkret würde das wie folgt aussehen:

1) Ausgangspunkt sind acht Personen, vier Jugendgruppenleiter/-innen und vier Jugendliche, die sich mit ihren Vorstellungen und sexuellen Orientierungen kurz vorstellen.

2) Jeder dieser Personen werden jeweils drei Szenen zugeordnet, die problematische Situationen beinhalten.

3) Die Nutzerinnen und Nutzer der DVD haben nun die Möglichkeit, zu jeder der Szenen eine von drei Handlungsalternativen zu wählen.

4) Sie können zunächst multimedial aufbereitete Informationen auf der DVD abrufen und sich erst dann für eine Handlungsalternative entscheiden.

5) Die gewählte Handlungsalternative wird gezeigt. Die Folgen der gewählten Alternative werden deutlich.

6) Es folgt der Kommentar (das Feedback) durch Expertinnen oder Experten.

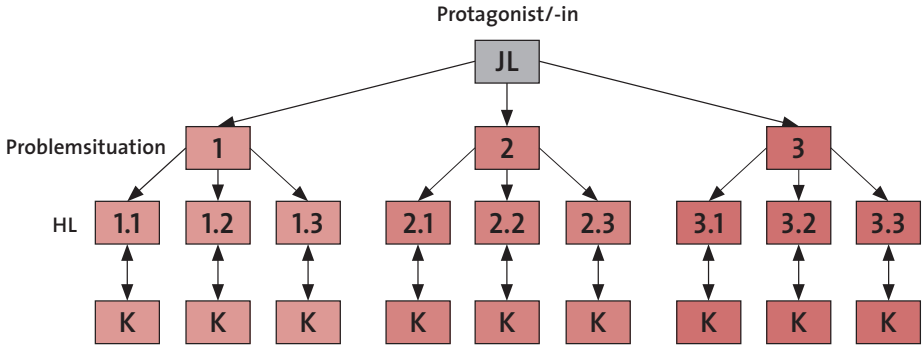
7) Die Nutzerinnen und Nutzer haben jetzt die Möglichkeit, ergänzende Informationen von der DVD abzurufen oder gleich ins Hauptmenü zurückzukehren, um neue Personen und andere Problemsituationen kennenzulernen.

Für den filmischen Teil der DVD müssten also erstellt werden: acht kurze Szenen (zwei bis drei Minuten), in denen sich die Personen vorstellen, 24 Szenen mit spezifischen Situationen, zunächst kurze Erläuterung der „Vorgeschichte“ durch die Person und dann eine kurze Szene (drei bis vier Minuten), 72 Szenen, die die Folgen der Entscheidung in zwei bis drei Minuten zeigen sowie 72 Kommentare (Feedbacks). Die DVD müsste mithin ca. 500 Minuten Filmmaterial enthalten. Es empfiehlt sich, die Materialien auf zwei DVDs zu verteilen. DVD 1: die Jugendgruppenleitenden, DVD 2: die Jugendlichen. Dann ließen sich auch die multimedialen Ergänzungsinformationen problemlos unterbringen. Wenn irgend möglich, sollten die Szenen in Spielfilmqualität erstellt werden.

Zur Verdeutlichung dieser Struktur folgt nun das Ablaufschema der projektierten DVD (s. auch Abb. 3).

Ebene	Inhalt der Ebene	Link zu
A 1	Auswahl unter 8 Protagonistinnen und Protagonisten (4 Gruppenleiter/-innen und 4 Jugendliche)	
F 1 (8x)	Filmszene mit der ausgewählten Person (2 bis 3 Minuten)	
A 2	Auswahl unter 3 Problemsituationen oder Link zur Info 1 oder zurück im Menü	Info 1 (8x)
F 2 (24x)	Problemhintergrund wird durch die Person kurz geschildert, dann folgt kurze Filmszene (3 bis 4 Minuten)	
A 3	Auswahl unter 3 möglichen Handlungsalternativen oder Link zur Info 2 oder zurück im Menü	Info 2 (24x)
F 3 (72x)	Filmszene mit der Wirkung der gewählten Alternative (2 bis 3 Minuten)	
A 4	Kurzkommentar abrufen oder zurück im Menü	
F 4 (72x)	Kurzkommentar des Experten oder der Expertin zur gewählten Alternative und zur voraussichtlichen Wirkung (2 bis 3 Minuten)	
A 5	Auswahl: Link zur Info 3 oder zurück im Menü	Info 3 (72x)

Abbildung 3: DVD-Struktur



JL=Jugendleiter/-in, 1. Ebene, Filmszene
1,2,3=Auswahl unter drei Problemsituationen, Filmszenen oder Link zu Info 1 oder zurück Menü
HL=Handlungsalternative
1.1 - 3.3 Auswahl unter möglichen Handlungsalternativen oder zurück Info oder zurück Menü
K=Kurzkommentar des Experten oder der Expertin zur gewählten Alternative plus voraussichtliche Wirkung

5.1.4 Elemente der DVD:

Die wesentlichen Elemente der DVD sind die Personen, die Szenen, der Entscheidungsbaum, die Kommentare und das Infomaterial.

Personen:
Hierzu bräuchte man acht Schauspieler und Schauspielerinnen (evtl. auch Laien), die authentisch Jugendliche und Jugendgruppenleiter und -leiterinnen darstellen können. Sie sollten so gewählt sein, dass sie sich als „Modelle" für das beabsichtigte Modelllernen anbieten. Es sollte darauf geachtet werden, dass die acht Personen eine möglichst große Bandbreite typischer jugendlicher Erscheinungsformen abdecken. Denkbar wären auch Darsteller und Darstellerinnen aus unterschiedlichen ethnischen Kontexten. Angestrebt ist, dass sich die Nutzer und Nutzerinnen der DVD unterschiedliche Perspektiven aneignen können, um so ihre reflexive und empathische Kompetenz weiter zu entwickeln. In der DVD sollten sich die acht Protagonisten und Protagonistinnen mit ihrem biografischen Hintergrund, ihren Einstellungen und sexuellen Orientierungen vorstellen.

Szenen:
Entscheidend ist, dass die Szenen problematische Situationen zeigen, die sich so oder so ähnlich auch tatsächlich zutragen und deshalb den Erfahrungen der Jugendlichen und Jugendgruppenleitenden entsprechen. Die Szenen sollten so konzipiert werden, dass sie sich zu einer Handlungsnotwendigkeit zuspitzen und realistische Entscheidungsalternativen zulassen. Dazu wären im Vorfeld empirische Untersuchungen notwendig. Das Ergebnis dieser Untersuchungen wäre eine Ideensammlung möglicher Szenen, aus denen dann 24 Situationen ausgewählt und filmisch umgesetzt würden. In aller Vorläufigkeit sind hier einige mögliche Ausgangsszenen aufgeführt:

- Ein Mädchen reagiert beim Geräteturnen auf die Hilfestellung des Übungsleiters ungehalten. Das verärgert ihn: „Stell dich nicht so an, das mach ich doch bei allen und immer schon so."

- Beim Bockspringen wollen einige türkische Mädchen nicht die Beine spreizen, wenn Männer in der Nähe sind. Die Jungen in der Gruppe finden das ausgesprochen zickig.

- Die Jugendlichen der Gruppe machen ein Mädchen sexuell an, machen sich lustig über seine körperlichen Eigenarten, machen ihm scherzhaft sexuelle Angebote – bis hin zu obszönen Gesten. Der Gruppenleiter steht dabei.

- Ein Mädchen sucht körperliche Nähe zum Jugendgruppenleiter, flirtet mit ihm – bis hin zu zärtlichen Gesten. Der Gruppenleiter findet das Mädchen nicht unsympathisch, weiß aber nicht, wie er sich angemessen verhalten soll.

- Die Jungen und Mädchen der Gruppe diskutieren über Aids. Es herrscht die Meinung vor, dass das Problem übertrieben wird, nur in Afrika (noch) vorkommt und dass man Aids problemlos heilen könne. Beim Sex solle man nicht daran denken. Das würde nur den Spaß verderben. Der Gruppenleiter hört sich das eine ganze Weile an und überlegt dann, ob und wie er sich einmischen könnte und sollte.

- Eine Jugendgruppenleiterin findet einen Jungen aus ihrer Gruppe ausgesprochen attraktiv. Um Probleme zu vermeiden, geht sie bewusst zu ihm auf Distanz. Der Junge fühlt sich gekränkt und schlägt ihr gegenüber einen ruppigen Ton an.

- Die Mädchen einer Gruppe rivalisieren um die Zuneigung eines attraktiven Jungen in der Gruppe. Der Gruppenleiter beobachtet, dass die Mädchen untereinander häufig streiten, sich übel beschimpfen und in Hinblick auf die sexuelle Attraktivität gegenseitig herabsetzen.

- Eine Jugendgruppe diskutiert locker über die Möglichkeiten der Verhütung. Ein Junge findet Kondome unpraktisch, ekelig und unmännlich. Zwischen den Jungen und Mädchen fängt Streit darüber an. Der Jugendgruppenleiter hat sich bislang aus der Diskussion herausgehalten, glaubt aber, sich irgendwie daran beteiligen zu müssen.

- Die Mädchen aus der Gruppe berichten ihrem Leiter, dass ein Kollege die Mädchen häufig belästigt und mit zotigen Bemerkungen schon mehrmals Missfallen erregt hat.

- Während eines Sportfestes gehen die Jugendlichen recht weit (zu weit?). Sie meinen, dass das ihre Sache sei und dass der Gruppenleiter sich da nicht einzumischen habe.

- Mädchen und Jungen wollen nach dem Training gemeinsam duschen, sind neugierig und sehr gespannt. Sie beobachten den Gruppenleiter, wie er sich wohl dazu verhält, denn das ist das erste Mal, dass sie diesen Wunsch äußern.

Entscheidungsbaum:
Die Entscheidungsalternativen sollten realistisch sein und keine krassen Fehlentscheidungen vorsehen. Am besten wären Entscheidungssituationen, die Jugendliche und Jugendgruppenleitende tatsächlich erlebt haben. Auch dazu wären im Vorfeld empirische Untersuchungen notwendig. Die Entscheidungsalternativen sollten kein eindeutiges Richtig oder Falsch enthalten. Den Lernzielen des Projekts wäre es eher zuträglich, gäbe es mehrdeutige und komplexe Situationen mit schwierigen

und zwiespältigen Entscheidungsmöglichkeiten. Es hängt sehr von individuellen, gruppenspezifischen und institutionellen Gegebenheiten ab, was angemessenes und wirkungsvolles Verhalten in komplexen Situationen bedeuten kann. Dabei sollten keine fertigen Handlungsmuster oder gar Patentlösungen vermittelt werden, denn es geht ja darum, das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten der Nutzer und Nutzerinnen der DVD zu erweitern.

Kommentare:
Es wird nicht ganz einfach sein, zu den gewählten Handlungsalternativen einen angemessenen Kommentar bzw. ein hilfreiches Feedback zu geben. Die Kommentare müssten durch erwachsene „Expertinnen" und „Experten" erfolgen. Sie dürften jedoch nicht „von oben herab" klingen, sondern müssten verständnisvoll und in angemessener Alltagssprache wichtige Anmerkungen machen, die helfen, das komplexe Geschehen und die Entscheidungssituation besser zu verstehen. Einfache Texte reichen dazu nicht aus. Authentisch wirkende Spielfilmszenen würden das Verständnis vermutlich erleichtern.

Infomaterial:
Zur Förderung der sachbezogenen Reflexionskompetenz wäre es empfehlenswert, multimediale Sachtexte zu implementieren, die die in den Szenen angesprochenen Problemlagen aufgreifen, vertiefen, erläutern und Hintergrundwissen bereitstellen. Dies wäre an mehreren Stellen gut möglich und über Links anwählbar.

Eine geeignete Platzierung der weiterführenden Links wäre am Ende der Problemszenen. Die Nutzerinnen und Nutzer könnten, bevor sie sich für eine Alternative entscheiden, im Entscheidungsbaum das zusätzliche Infomaterial aufrufen und erst danach eine der Alternativen auswählen. Sehr gut platziert wäre ein Info-Link auch nach dem Kommentar. Wem die Anmerkungen aus dem Kommentar nicht genügen, könnte das multimediale Info-Material abrufen. Schließlich wäre zu erwägen, Zusatzinformationen zu den acht Darstellerinnen und Darstellern anzubieten. Dies wäre sowohl für die Gruppenleitenden als auch für pädagogisch Tätige und Eltern hilfreich, um die Personen, die Entwicklungsaufgaben in diesem Alter, die Probleme bei der sexuellen Entwicklung, ihre sich daraus herleitenden Handlungsabsichten und die auf der DVD enthaltenen Problemsituationen aus einer eher theoretischen, entwicklungspsychologisch fundierten Perspektive zu verstehen.

Je nach Art und Umfang des Infomaterials könnten verschiedene multimediale Präsentationsformen gewählt werden:

- Illustrierte Sachtexte, ggf. auch gesprochene Texte, die durch Abbildungen veranschaulicht werden.

- Interviews mit echten Experten und Expertinnen über angemessene Handlungsmöglichkeiten in problematischen Situationen – Filmaufzeichnungen bis zu fünf Minuten.

- Kurzer Lehrfilm zu Problemen in der sexuellen Entwicklung und zu Problemsituationen in Gruppen.

- Authentische Interviews mit Jugendlichen zu problematischen, sexuell motivierten Situationen in der Jugendgruppe – am besten Film- oder Tonband-Aufzeichnungen.

- Authentische Interviews, in denen Jugendgruppenleiterinnen und -leiter Auskunft zu Problemsituationen in Gruppen und ihrem eigenen Verhalten geben – am besten Film- oder Tonband-Aufzeichnungen.

5.2 Einschätzung der Konzeptskizze: Vor- und Nachteile

Das konzipierte Projekt ist von seiner Zielrichtung her kein typisches Computerspiel oder Edutainmentprodukt. Es ist kein Regelspiel mit feststehenden Belohnungswerten oder einem Spielziel. Von daher ist auch das Sammeln von Punkten nicht vorgesehen. Gegenstand sind „nur" viele Szenen, die zum Nachdenken und zum Gespräch motivieren sollen. Deshalb kann keine auf das „Gewinnen", die Bewältigung von Aufgaben oder das Erreichen von Zielen gerichtete Dynamik entfaltet werden. Eine spielerische Spannung entsteht nur dadurch, zu erleben, wie die getroffene Entscheidung sich möglicherweise auswirkt. Die Motivation der Nutzerinnen und Nutzer hängt also ganz entscheidend davon ab, ob sie sich mit den dargestellten Personen und Problemsituationen identifizieren können. Die Qualität der Spielfilmszenen und ihr Vernetzungsgrad sind das ausschlaggebende Kriterium für die Akzeptanz, die das Material erfährt.

Das E-Learning-Projekt ist auch keine „klassische" Lernsoftware und kein CBT. Es geht nicht darum, etwas Bestimmtes zu lernen oder zu trainieren, das überprüfbar wäre. Problemsicht, Sensibilität, Lernen an modellhaften Szenen, die potenzielle Erweiterung des eigenen Handlungsspektrums und die Auseinandersetzung mit theoretischen und empirischen Hintergründen der breit entfalteten Problematik sind die Lernziele dieses Projekts.

Das Projekt ist – trotz der zahlreichen gefilmten Szenen – auch kein problemorientierter Spielfilm. Es bietet keine in sich geschlossene Geschichte, keine bündige Spielfilmhandlung, sondern 24 Kurzszenen mit jeweils drei möglichen Weiterentwicklungen der Spielhandlung. Das hat den Nachteil, dass keine über die gesamte Dauer fesselnde Spannung aufgebaut werden kann.

Gleichwohl bieten sich die acht dargestellten Personen als Modelle an, mit denen man sich vielleicht identifizieren kann, mit denen man sich aber auf jeden Fall auseinandersetzen muss.

Insbesondere durch den multimedial aufbereiteten Info-Teil werden diejenigen, die die DVD nutzen (auch im eigenen Bewusstsein) zu „Lernenden", die ihren Lernprozess selbstbestimmt organisieren und lenken können. Insofern entsteht zwischen Lernenden und Produkt eine (hoffentlich fruchtbare) Distanz, die sie bei einem guten Regelspiel oder einem fesselnden Spielfilm nicht erleben.

Das anvisierte Produkt hat in seiner Grundkonzeption die größte Ähnlichkeit mit dem, was in der spielpädagogischen Tradition „problemzentriertes Rollenspiel" heißt. Von daher lässt es sich am ehesten dem Bereich Serious Games zuordnen.

Die Phasen eines solchen Rollenspiels sind in die DVD „eingeschmolzen" worden: sowohl die Phase der Rollenübernahme, als auch die Phasen der Präsentation der problematischen Ausgangssituation, des Erprobens von Handlungsalternativen, der kritischen Reflexion des Gesehenen und schließlich der theoretischen Aufarbeitung und des Transfers in die reale Praxis, also der Erörterung, wie sich das Gelernte in das reale Leben übertragen ließe.

Im Gegensatz zum problemzentrierten Rollenspiel beschränkt sich die DVD darauf, die Sachverhalte lediglich zu zeigen und zu verdeutlichen. Das eigene Handeln der Nutzerinnen und Nutzer bleibt ausgespart. Dies ließe sich jedoch sehr gut in Fortbildungsveranstaltungen nachholen. Dort könnte die DVD zu einem anregenden Impuls werden, sich selbst in einem Rollenspiel in den gezeigten Problemsituationen zu bewähren und zu überprüfen, ob das möglicherweise angemessene Verhalten für einen selbst „angemessen" ist und von einem selbst realisiert werden kann.

Das Konzept bietet neben der deutlichen Lernzielorientierung wesentliche Vorteile im Herstellungsprozess. Es ist durchgängig nach einem modularen Prinzip entwickelt worden. Die einzelnen Module können sowohl erweitert als auch reduziert werden und auch einzeln realisiert werden. Ausgehend von den acht Personen, könnten acht verschiedene Projektteile parallel realisiert werden (an unterschiedlichen Orten, mit unterschiedlichen Personen, Firmen oder Institutionen).

Das modulare Prinzip macht es auch relativ einfach, die verschiedenen Phasen der Projektrealisierung zu steuern. Man müsste mit empirischen Untersuchungen anfangen, darauf aufbauend ein erstes Drehbuch entwickeln, die passenden acht Darstellerinnen und Darsteller finden, ihre Selbstdarstellung filmen, die darauf abgestimmten Problemsituationen zuweisen, diese filmisch darstellen und sich dann den möglichen Handlungsalternativen zuwenden, ein Drehbuch dazu verfassen und verfilmen. Es folgten die Kommentare (Drehbuch, Finden der Darstellerinnen und Darsteller, filmische Umsetzung).

Überlegungen zum ergänzenden Infomaterial und multimediale Umsetzungen würden sich anschließen. Schließlich müsste die DVD programmiert und getestet werden.

Die in den einzelnen Phasen erzielten Teil-Arbeitsergebnisse hätten, falls das Projekt nach einer bestimmten Zeit abgebrochen werden müsste, für sich bereits einen didaktischen Wert – z. B. in Fortbildungsveranstaltungen. So könnte man z. B. das Filmmaterial mit einem der Protagonisten und einigen Problemsituationen als Impuls in Fortbildungsveranstaltungen einsetzen. Die einzelnen Filmszenen lassen sich ohne große Probleme auf einer DVD unterbringen und nach Bedarf in den Lernprozess einbringen. Dies wäre im Übrigen auch eine gute Möglichkeit, die Akzeptanz und Wirksamkeit der DVD bereits im Vorfeld einer kritischen Prüfung durch die potenziellen Nutzerinnen und Nutzer zu unterziehen.

Das modulare Prinzip ermöglicht es, das Grundkonzept (je nach finanziellem Aufwand) zu reduzieren (weniger Personen und weniger Problemsituationen – weniger Kommentare und weniger multimediales Infomaterial) oder auch zu erweitern. Damit gewinnt das Projekt erheblich an Flexibilität und externer Steuerungsqualität. Eine interaktive DVD hat, auf der technischen Seite, deutliche Vorteile gegenüber anderen E-Learning-Medien. Die DVD ist ein niederschwelliges Medium. Computer- und Internetkenntnisse sind nicht erforderlich. DVD-Player und TV sind fast überall verfügbar. Ein Beamer lässt sich problemlos anschließen. Die Speicherkapazität einer DVD macht es möglich, neben den Filmszenen auch DVD-Steuerungsdateien und multimediale Kommentare und Ergänzungen darauf unterzubringen.

5.3 Alternativen

Gemessen an diesen unbestreitbaren Vorzügen fällt es schwer, realistische Alternativen zu diesem Projekt zu entwickeln. Gleichwohl sollen diese jetzt mit ihren Vorteilen und Nachteilen kurz vorgestellt werden.

5.3.1. Regelspiel:

Die Grundidee des E-Learning-Projekts könnte man mit einigem Programmieraufwand auch als Regelspiel konzipieren. Die Spielenden würden darin alle Problemsituationen beurteilen und eine Entscheidung treffen, wie man die Situation am besten meistern könnte. Jede Entscheidung brächte dann einen Punktgewinn (oder einen Punktabzug) auf verschiedenen Skalen der Einschätzung der Persönlichkeit der Spielerinnen und Spieler. Am Ende erhielten sie eine Persönlichkeitsdiagnose, die ihre Stärken und Schwächen in sexuell motivierten Problemsituationen enthalten würde. Mithilfe von Links könnten sie ergänzende Informationen abrufen, um bei einem weiteren Durchgang „besser“ (oder anders) dazustehen.

Der Vorteil dieser Alternative liegt in der Finalspannung: Eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ oder „Wie bin ich?“. Ob damit allerdings relevante Lernprozesse angestoßen werden können, bleibt recht fraglich. Es dominieren Spaß und Spannung und die Neugierde, wie man „abgeschnitten“ hat. Problematisch ist auch, aufgrund der Entscheidungen zu 24 Problemsituationen eine angemessene „Persönlichkeitsdiagnose“ abgeben zu sollen. Dies kann schnell unseriös wirken und das ganze Projekt damit anfechtbar und in den Dunstkreis seichter Psycho-Spielchen und Pseudo-Tests abgedrängt werden. Von daher ist diese Alternative wenig empfehlenswert.

5.3.2. Interaktiver Spielfilm

Anhand verschiedener Protagonistinnen und Protagonisten sowie unterschiedlicher Problemsituationen wird eine durchgehende Geschichte konzipiert, die am Ende aller Szenen recht unterschiedlich ausgehen kann. Eine solche beeinflussbare Spielgeschichte (ohne störende Kommentare) bietet Spannung wie ein Spielfilm, stellt vielfältige Identifikationen bereit und könnte von der Dramaturgie ähnlich wie eine „Soap Opera“ wirken. Ein solcher Spielfilm hätte relativ wenig Potenzial für Selbstlernprozesse, könnte aber im Rahmen von Blended Learning dennoch recht nützlich sein.

Der Haupteinwand liegt in der Aufwändigkeit des Herstellungsprozesses – von der Konzeption, der Entwicklung der Szenen und der sehr komplexen Dramaturgie. Es müsste, ausgehend von einer Jugendgruppe und ihrem Gruppenleiter, ein vielschichtiger Handlungsbaum entwickelt werden, mit dem sehr unterschiedliche (und glaubwürdige) Spielgeschichten möglich wären. Dabei muss berücksichtigt werden, dass jede Entscheidung im interaktiven Spielfilm Einfluss auf die nachfolgenden Szenen haben müsste. Bei drei Alternativen pro Szene würde nach wenigen Szenen eine nicht mehr zu bewältigende Fülle neuer Entwicklungen entstehen, die jegliches Budget übersteigen würde. Allenfalls machbar wären drei bis vier Problemsituationen und ihre Folgen. Außerdem wären zahlreiche Überleitungsszenen erforderlich, weil es kaum akzeptabel wäre, eine Problemsituation auf die andere folgen zu lassen. Dies allein würde den filmischen Umfang der Materialien gewaltig steigern.

Eine solche Konzeption dürfte in Hinblick auf ihre Machbarkeit sehr schnell an Grenzen stoßen. Der enorme Aufwand und der didaktische Ertrag stünden zudem in einem deutlichen Missverhältnis. Dann wäre es vermutlich besser, einen traditionellen Spielfilm zu produzieren, der als Anschauungs- und Diskussionsmaterial in Präsenzveranstaltungen dienen könnte. Aber vermutlich gibt es bereits Filme, die insgesamt (oder in Ausschnitten) dafür geeignet wären, mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern über problematische Situationen im sexualpädagogischen Umfeld ins Gespräch zu kommen.

6

Potenzielle Einsatzmöglichkeiten eines Sexualpädagogischen E-Learning-projekts

6 Potenzielle Einsatzmöglichkeiten eines sexualpädagogischen E-Learning-Projekts

Im Folgenden sollen die Einsatzmöglichkeiten eines sexualpädagogischen E-Learning-Projekts betrachtet werden. Dabei werden die Sportverbände exemplarisch als eine mögliche Zielgruppe herausgegriffen. Sie eignen sich als Zielgruppe in besonderer Weise, da die dort als Trainerinnen und Trainer Beschäftigten häufig pädagogische Laien sind, viele von ihnen Jugendliche trainieren und Sport immer etwas mit Körper und Körperlichkeit zu tun hat.

Es soll die Frage geklärt werden, wie diese Zielgruppe selbst den Bedarf an einem sexualpädagogischen E-Learning-Projekt einschätzt und wie hoch ihre Akzeptanz eines E-Learning-Mediums zu den Themenbereichen „Körper/Sexualität", „Sexualpädagogik/Aids-Prävention" ist.

Dazu werden die Ergebnisse einer qualitativen Pilotstudie zu dieser Fragestellung herangezogen, in deren Rahmen auf verschiedenen Ebenen des Sportverbandswesens insgesamt 25 Interviews durchgeführt wurden.[54] Die Gespräche wurden mit pädagogischen Laien, Jugendbildungsreferenten und -referentinnen, Sportstudierenden sowie Sportwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern geführt. Sie beschränkten sich aus finanziellen und pragmatischen Gründen auf die Stadt Kiel und ihr ländliches Umfeld.

Darüber hinaus werden an geeigneten Stellen vorhandene Untersuchungen und relevante Fachliteratur einbezogen, die überwiegend zum Thema „(sexuelle) Gewalt im Sport" erarbeitet wurde. Interessant ist das Ergebnis der Literatur- und Internetrecherche auch insofern, als sie viele Texte zum Zusammenhang von „Körper und Sport", wenige jedoch über „Sexualität und Sport" zutage förderte. Wenn von Sexualität die Rede ist, dann fast durchgehend im Kontext des Behindertensports oder von Sexualität und Gewalt bzw. sexuellem Missbrauch oder Homosexualität.

Allein diese Tatsache macht deutlich, dass das Thema Sexualität und damit auch Sexualpädagogik weitgehend vermieden – allenfalls auf bestimmte „Problemgruppen" konzentriert – wird.

Die Ergebnisse der Pilotstudie werden im Folgenden strukturiert zusammengefasst; einzelne prägnante Äußerungen werden (kursiv gedruckt) als Zitat eingefügt.

54 Die Interviews der Studie wurden im Rahmen einzelner Seminare an der Universität Kiel durchgeführt und mit ihren wichtigsten Ergebnissen in den folgenden Text eingearbeitet.

6.1. Grundsätzliche Einstellungen zum Thema

6.1.1. Sport und Körperlichkeit

Sport hat vor allem den Körper als Leistungskörper zum Thema, der sexuelle Körper wird eher als störend für die Leistungserbringung empfunden.

Im Sport ist der Umgang mit dem Körper die Normalität, *„Sport ist per se körperlich"*. Der Körper als Leistungskörper steht wie selbstverständlich im Vordergrund. Andere Aspekte der Körperlichkeit werden eher ausgeklammert oder in den Hintergrund gedrängt. Im Sport wird der Mensch weitgehend auf den wie eine Maschine funktionierenden Körper reduziert. Das gilt vor allem für Verbände, in denen vorwiegend Leistungssport betrieben wird, weniger strikt für Breiten- und Freizeitsportverbände, obwohl diese Vorstellung auch dort in den Köpfen der Trainerinnen und Trainer verankert ist und den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen prägt. Seelische und emotionale Anteile werden tendenziell ausgeblendet, weil sie vermeintlich der Leistungsorientierung im Weg stehen. Das gilt insbesondere für den erotisch-sexuellen Körper. Körperlichkeit wird nicht als subjektives Empfinden thematisiert, sondern einfach als normal definiert.

Diese Ansicht zeigt sich in Äußerungen wie: *„Jemand, der Spaß und Freude am Übungsleiterdasein hat, will sich erstmal nicht von sich aus mit sexuellen Themen beschäftigen, auch, wenn er oder sie indirekt damit zu tun hat"* oder *„Keine Probleme – also, was soll das?"* Sexualität wird in den Hintergrund gedrängt und gerade dadurch zum Problem: *„Interesse ist unterschwellig vorhanden, mancher merkt ja, wie sich ein Mädchen besonders anstrengt, wenn es ihn als Übungsleiter anhimmeln kann."*

6.1.2. Schwierigkeiten mit Nähe und Distanz

Die Probleme, die im Bereich „sexuelle Körperlichkeit und Sport" auftreten, lassen sich unter dem übergreifenden Thema Nähe und Distanz zusammenfassen: *„Im Sport wird Nähe vorgegeben, Distanz aber oft nicht gelernt."*

Im direkten sportlichen, übenden, anleitenden Umgang ergeben sich leicht Probleme mit dem Thema Nähe und Distanz und in diesem Kontext dann auch mit Erotik, „erotischen Gravitationen" und sexuellen Themen überhaupt. Das wird jedoch oft nicht reflektiert, u.U. auch gar nicht bewusst.

Übungsleiterinnen und -leiter agieren vor allem, reflektieren oft ihr Nähe- oder Distanzverhalten nicht, denken nicht darüber nach, was eine bestimmte Form von Nähe für wen bedeutet und dass sie von verschiedenen Personen auch unterschied-

lich empfunden wird. *„Ich touch da immer so hin"* heißt es dann einfach. Die subjektive Wirklichkeit der Teilnehmenden wird dabei häufig nicht wahrgenommen. *„Wie fühlt sich z. B. ein Kind, wenn ich es so und so anfasse?"*

Es sind diese subtilen Unsicherheiten, Unsensibilitäten, Verdrängungen im Nähe- und Distanz-Sektor sowie die teilweise erschreckende Unkenntnis darüber, wie bestimmte Interaktionen von den beteiligten Kindern und Jugendlichen oder auch jungen Erwachsenen erlebt werden, die das Thema so brisant machen.

6.2 Typische „Nähe- und Distanz"-Situationen im Sport

Gerade im Sport gibt es zahlreiche alltägliche Situationen, in denen Nähe und Distanz eine Rolle spielen:

Hilfestellung geben:

Wie sollte jemand wo angefasst werden, damit die Übung gelingt? Es gibt dazu sportphysiologische Notwendigkeiten, über die definiert werden kann, was angemessen und was unangemessen ist. Die einzelnen Übungsleiterinnen und -leiter wissen das oft nicht oder berühren darüber hinaus, ohne das zu reflektieren. Bestimmte Berührungen werden aber von den Betroffenen als unangenehm empfunden, ohne dass sie das ansprechen könnten. Es müsste das Innenerleben in aller Unterschiedlichkeit gezeigt werden können, damit Einsicht und Veränderung passieren.

Vereinigungsrituale in Teams:

Solche Rituale haben eine positive Funktion. Sie geben symbolische und dann reale Kraft, sind funktional für den Kampf. Sie können aber auch – meist unbeabsichtigt – sexuelle, liebesähnliche oder auch negative Gefühle wegen einer subjektiven Grenzüberschreitung erzeugen. Auch hier können positive Handlungsalternativen aufgezeigt werden. Übungsleiterinnen und -leiter könnten fragen: „Wie sollen wir das machen?" und „Sind alle einverstanden?" Das zeigt Respekt und mögliche Distanz.

Männliche Übungsleiter:

Gerade männliche Übungsleiter werden manchmal der Übergriffe verdächtigt oder empfinden das subjektiv so. Mütter von jüngeren Mädchen sind oft verunsichert, wenn nur zwei Männer die Gymnastikstunde leiten, sie sehen lieber Frauen. Aussagen: *„Der zieht immer so enge Hosen an!"* Die Übungsleiter selbst sind dann unsicher: *„Was erzählen die Mädchen, wo ich sie angefasst habe? Wie deuten die Eltern den blauen Fleck, der durch einen Sturz entstanden ist?"*

„Die Pubertierenden, manchmal auch sogar junge, erwachsene Frauen posieren immer „aufgebrezelt" in der ersten Reihe, um die Aufmerksamkeit des schicken Mannes auf sich zu ziehen – obwohl der doch schon vergeben ist."

„Mädchen wollen seine Aufmerksamkeit und er gefällt sich dabei, weiß nicht immer, wie er sich verhalten soll, dass er sie nicht vor den Kopf schlägt und andererseits auch nicht zu sehr hineingezogen wird. Was ist, wenn's kribbelt?"

Leistung:
Im Sport geht es um Leistung, die körperlich erbracht wird. Der Körper wird bei der Leistung mitbewertet und mitbeurteilt. Gerade in der Pubertät sind die Jugendlichen besonders sensibel, weil sich ihr Körper rasant verändert. Übungsleiterinnen und -leiter müssen über Entwicklungspsychologie informiert sein, um verantwortlich mit Bewertungen umzugehen.

Loben, Trösten (nicht nur) von kleinen Kindern:
Hier geht es wieder um Nähe und Distanz. Wie viel Lob/Trost ist angemessen? Wo und wann sollte ich trösten und wo sollte ich es lieber lassen? Dafür muss sensibilisiert werden.

Sprache:
Sport ist oft ein „raues Pflaster". Wie wird mit Witzen, Zoten etc. umgegangen? Wie reagieren Übungsleiterinnen und -leiter darauf? Wann und wie sollen sie eingreifen?

Zusammen duschen:
Normalerweise haben Übungsleiter eigene Duschen. Ist dies nicht der Fall, wird möglicherweise gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen geduscht, was einigen vielleicht unangenehm ist. Auch hier geht es wieder um Nähe und Distanz.

Interkulturelles:
Beim Bockspringen wollen die türkischen Mädchen nicht die Beine spreizen, wenn Männer in der Nähe sind. Sensibilität und Informationen bezogen auf kulturelle Besonderheiten spielen hier eine große Rolle.

6.3 Tabuisierung von (sexueller) Gewalt im Sport

Die Tabuisierung von sexueller Gewalt im Sport ist kein neues Thema und führt zu dem verhängnisvollen Ergebnis, dass damit alles, was mit Nähe und Distanz, mit Sexualität und Erotik zu tun hat, im Vorfeld gleich mit tabuisiert wird.

1996 gab die Landesregierung NRW eine Pilotstudie zum Thema „Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport" in Auftrag, die von April bis Dezember 1996 durchgeführt wurde.[55] Aktueller Anlass zur Vergabe der Pilotstudie waren die Veröffentlichungen von einigen Fällen massiver Gewalt gegen Athletinnen im Spitzensport und die spektakuläre Berichterstattung. Zu den wichtigsten Empfehlungen der Studie gehören unter anderem:

- eine breit angelegte Öffentlichkeitskampagne mit entsprechender Information und Aufklärungsarbeit,
- Qualifizierung und Sensibilisierung der Verantwortlichen im Sport,
- Berücksichtigung der Gewaltthematik in der Aus- und Fortbildung.

In einer Handreichung des Landessportbundes NRW ist davon die Rede, dass seitdem zahlreiche Initiativen zur Sensibilisierung und Qualifizierung aus den Empfehlungen der Studie gestartet worden seien. Zahlreiche Frauen seien zu Übungsleiterinnen „Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen" ausgebildet worden und 2000 wurde eine Präventionskampagne für Frauen unter dem Motto „Frauen und Männer dulden keine sexuelle Gewalt im Sport" initiiert.[56] Es folgte die Vergabe eines Zertifikats für Sportvereine, die Verantwortung in diesem tabuisierten Bereich zeigen, durch den Arbeitskreis „Rote Karte gegen sexualisierte Gewalt im Sport".

Dass die wissenschaftliche Studie nicht auf ungeteilte Gegenliebe stieß, machte sehr bald die gemeinsame Erklärung des Deutschen Sportlehrerverbandes (DSLV) und des Deutschen Lehrerverbandes (DL) exemplarisch deutlich.[57] In dieser Stellungnahme wurden manche sachliche Argumente und Ergebnisse zurückgewiesen, Aussagen der Studie zu persönlichen Angriffen auf „einen ganzen Berufsstand" umgedeutet und die Autoren Klein und Palzkill zu einer öffentlichen Entschuldigung aufgefordert. Die Wortwahl der Erklärung legt offen, wie Realität und Handlungsbedarf

55 Klein, Michael und Palzkill, Birgit (1998): Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport. Studie und Tagungsdokumentation. Hrsg. v. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW.

56 Handreichung für Übungsleiterinnen und Übungsleiter „Sexuelle Gewalt gegen Frauen im Sport". Hrsg. v. Landessportbund und Sportjugend NRW sowie dem Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport in NRW.

57 DSB-Presse vom 3.2.1998

damals deutlich verkannt wurden. Es ist die Rede von „verabscheuungswürdigen Einzelfällen …, die nicht zum Regelfall hochstilisiert werden dürfen". Diese Art von Beurteilung ist in Sportkreisen weit verbreitet, aber sie unterschätzt Ausmaß und Breite sexualisierter Gewalt gegen Mädchen und Frauen sowie Jungen im Sport, wie sie in den folgenden Jahren immer wieder nachgewiesen wurde.[58]

Als unheilvoller Nebeneffekt bleibt ein gewisses Misstrauen vieler ehren- und hauptamtlicher Sportfunktionäre gegen jedes Thema, das nicht unmittelbar mit den sportlichen Aktivitäten zu tun hat, weil gefürchtet wird, dass entweder unnötige Unruhe oder Überforderungssituationen in den Verband hineingetragen werden.

Die befragten Vertreter und Vertreterinnen des Landessportverbandes Schleswig-Holstein kannten sehr wohl die Aktivitäten anderer Landesverbände gegen sexuellen Missbrauch, erwähnten als Beispiel das Modell in NRW „Wir zeigen die Rote Karte! – Signale erkennen, richtig reagieren!". Es handele sich um ein Angebot für Übungsleiter und -leiterinnen als Baustein zur Verlängerung der Übungsleiterlizenz. In NRW werde das anerkannt und angenommen. Ein ähnlicher Kurs sei in Schleswig-Holstein bisher noch nicht zustande gekommen.

Die Landessportverbände müssten sich momentan mit der Forderung u. a. des Kinderschutzbundes auseinandersetzen, dass alle Übungsleiterinnen und -leiter ein polizeiliches Führungszeugnis abgeben sollen, wenn sie im Sportverband tätig werden wollen. Das Ansinnen wird von den Bildungsreferentinnen und -referenten sehr skeptisch beurteilt: Alle, die ehrenamtlich tätig werden wollen, sollten nun noch Geld für ein solches Zeugnis ausgeben und würden zudem unter Generalverdacht gestellt, potenziell pädophil zu sein, so lautet die Befürchtung.

„In der knappen Zeit, die in den Schulungen für Jugendleiterinnen und -leiter für solche Themen bleibt, ist nichts zu reißen". Und vorwärts verteidigend heißt es im Landessportbund: *„Die immerhin 2200 Mitarbeiter/-innen, die wir mit direkter Schulung beim Landessportverband in den letzten Jahren ausgebildet haben, können mit diesen Themen sehr gut umgehen, die brauchen keine anderen Lernmedien mehr"*.

Auch die befragten Sportwissenschaftler warnten zum Teil aus eigener Erfahrung als Vorsitzende von Sportverbänden davor, das Thema Gewalt und sexualisierte Gewalt, Aids oder auch nur Sexualität zum Hauptbegriff einer E-Learning-Hilfe zu machen. *„Wenn Sie mit diesen Themen in die Sitzung eines Verbandes kommen, sind Sie nach fünf Minuten wieder draußen"*, äußerte einer der Befragten. *„Die Themen führen in erster Linie zu Abwehr. Sie bekommen schnell zu hören: 'Das betrifft*

58 Engelfried, Constanze (Hrsg.) (1997): Auszeit. Sexualität, Gewalt und Abhängigkeiten im Sport. Frankfurt a. M./Milde, Carsten (1997): Umgang mit und Bedeutung von sexuellen Grenzverletzungen im Sport. Eine Analyse an Sportstudenten. Examensarbeit, eingereicht an der Universität Hannover./Kohler, Iris (2004): „Im Sport berührt man sich halt so …" (Sexuelle) Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Sport. Bern.

uns nicht – und bevor für so etwas viel Geld ausgegeben wird, gebt uns das doch lieber selbst für die präventive Arbeit. Wir holen doch die Jungens von der Straße, machen die Scheißarbeit, die die Schulen nicht mehr hinkriegen, und dann werden wir noch verdächtigt.'."

Ein ähnliches Medium sei bereits vor einiger Zeit *„den Bach 'runter gegangen"*. Die Bundeszentrale für politische Bildung habe 2002 einen „Sprechbaukasten" zum Thema „Betrifft Rechtsextreme: Dumme und radikale Sprüche" entwickelt. Die interaktive DVD befand sich in einem Kasten mit zwei Kopfhörern und jeweils zwei Personen sollten sich mit simulierten Situationen auseinandersetzen. Der Sprechbaukasten wurde in Gremien vorgestellt, einige hätten ihn bestellt, insgesamt sei aber nicht viel damit gemacht worden. Es sei zu viel Technik im Spiel gewesen, es sei zu aufwändig gewesen, lautet die Auskunft des Landessportverbandes Schleswig-Holstein. Mit anderen Worten: Es war wohl doch eher nur gut gemeint.

6.4 Voraussetzungen für die Akzeptanz eines sexualpädagogischen E-Learning-Mediums

Die Interviewten sind – unterschiedlich stark – davon überzeugt, dass Hilfestellungen für Mitarbeitende in den Sportverbänden zu den angesprochenen Themen wichtig sind. Alle sind sich einig darin, dass die Bereitschaft zur Akzeptanz einer DVD von ganz vielen Faktoren abhängt, die im Vorfeld und bei der Produktion eines solchen Mediums beachtet werden müssen.

Zu bedenken ist, dass Übungsleiterinnen und -leiter zunächst einmal agieren, Bestätigung und Spaß haben wollen und nicht unbedingt an reflexiven Problematisierungen ihres Tuns interessiert sind. Es ist nicht ihr tägliches Geschäft, über sich und ihre pädagogisch beabsichtigten oder gar unbeabsichtigten Wirkungen nachzudenken – es sei denn es betrifft ihre sportliche Kompetenz und den Erfolg beim Training anderer. Oder sie „finden Geschmack" an genauerem Hinsehen und Hinfühlen, erleben positive Rückmeldungen zu ihrem Tun und steigern ihre Beliebtheit und Kompetenz in den Augen der ihnen anvertrauten Jugendlichen oder des Kollegiums.

Ein Teil der Befragten ist daher zunächst skeptisch, ob die Zielgruppe mehrheitlich großes Interesse z. B. an einer interaktiven DVD entwickeln wird, weil aus den bereits beschriebenen Gründen befürchtet wird, dass ein belastendes oder von außen „aufgedrücktes" Thema an sie herangetragen werden soll. Bisher gibt es offenbar noch keine guten Vorbilder für ein solches Projekt.

Nach Aussagen der Jugendbildungsreferentinnen und -referenten im Landessportverband Schleswig-Holstein ist von großem Leidensdruck oder Informationsbedarf, von einer Art „Hunger" nach einer begleitenden Hilfe für ihre qualifizierende Arbeit nicht die Rede. Sie selbst halten ein solches Experiment jedoch durchaus für *„einen*

Versuch wert". Es müsse von außen erkennbar sein, was von der DVD zu erwarten ist und das dürfe keine Gefahrenabwehrpädagogik, nicht das Thema sexuelle Gewalt, Aids oder Missbrauch sein. Auf *„geschickte didaktische Weise"* sei aber nicht ausgeschlossen, auch dazu Verhaltenssicherheit zu vermitteln.

Die Fortbildungsverantwortlichen haben durchaus Bedarf, diverse Themen *„qualifiziert auszuklammern"*, da nicht alles in Seminaren vermittelt werden könne. Insofern mache eine DVD Sinn.

Die Implementierung müsse aber wohl überlegt werden. Vielleicht müsse über die Vorstände und Spartenleiter und -leiterinnen bei öffentlichen und verbandsinternen Präsentationen für den Nutzen und den Wert sowie die Verwendungsmöglichkeiten der DVD geworben werden. Wenn sich herumspräche, dass durch das Medium keine *unnötige* Unruhe ins sportliche Tun eingeschleust wird, sondern eine ansteckende Neugier auf die Reflexion der eigenen Arbeit mit spürbarem praktischen Erfolg, könne der eingeschlagene Weg sehr hilfreich werden.

Das Ganze dürfe aber nicht zu kompliziert sein, weder technisch noch pädagogisch oder intellektuell. Das sei noch ein großes Problem, da sich in der Mitarbeiterschaft der ganz normale Bevölkerungsdurchschnitt abbilde, es sich also um eine sehr heterogene Gruppe handele.

In den meisten Verbänden existieren folgende Gruppen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die potenziell mit den angesprochenen Themen zu tun haben:

- Jugendgruppenleiter-Assistentinnen und -Assistenten im Alter zwischen 13 - 16 Jahren, die noch keine Übungs- oder Jugendgruppenleiterlizenz haben, aber langsam mit viel Spaß und Anerkennung an die Funktion als Mitarbeitende herangeführt werden sollen

- Übungsleiter und -leiterinnen ab 16 Jahren, meist mit C-Lizenz, in deren Ausbildung eine DVD integriert werden kann bzw. die auf das Medium auch für das Selbststudium aufmerksam gemacht werden können

- Jugendgruppenleiter und -leiterinnen (JGL) ab 16 Jahren, in deren Ausbildung zum JGL-Schein die DVD eine Rolle spielen kann bzw. die ebenso auf das Selbststudium mit dem Medium aufmerksam gemacht werden können

- ehrenamtlich tätige Eltern und Freunde des Verbandes, die vielleicht selbst aktiv sind oder waren oder die über ihre Kinder in das Vereinsleben hineinwachsen, Feste gestalten, oder als Begleitpersonal auf Ferienfreizeiten mitfahren

- Spartenleitungen, die für eine bestimmte Sportart zuständig sind und eine Brückenfunktion zum Vorstand des Verbandes einnehmen

Die einzelnen Gruppen spiegeln den Durchschnitt der Bevölkerung wider, haben verschiedene Bildungsgrade und umfassen eine Altersspanne von 16 bis 65 Jahren. In den Ausbildungslehrgängen in Schleswig-Holstein sind ca. 75% unter 18 und 25% über 18 Jahren, in den Fortbildungen nehmen geringfügig mehr über 18-Jährige teil.

Zusammenfassung

Unter Berücksichtigung der Vorbehalte, aber auch positiven Reaktionen, der befragten Expertinnen und Experten der Sportverbände kann Folgendes resümiert werden:

Grundsätzlich ist Sport ein ideales Lernfeld zum Thema Sexualität und Körperlichkeit, zur Einübung von situationsangemessenen Nähe- und Distanz-Balancen. Übungsleiter und -leiterinnen haben zudem eine große Chance und auch Verantwortung, die Körperbilder von Mädchen und Jungen auch unter nicht-sportlichen Aspekten zu begleiten. Sie sind so genannte „andere Erwachsene", die gerade nicht wie Eltern oder Lehrerinnen und Lehrer mit einer bestimmten Perspektive auf sie blicken, sondern potenziell für die Kinder und Jugendlichen parteilich-beratend zur Verfügung stehen können. Gerade Jungen brauchen männliche Beispiele zur Geschlechtsidentitätsfindung und sollten in eine Richtung beeinflusst werden, die ihrer psychischen und körperlichen Gesundheit dient.

Es müssen ganz alltägliche Themen angesprochen werden, für die sensibilisiert werden kann und/oder bei denen – zumindest unterschwellig – ein gewisser Leidensdruck, eine gewisse Unsicherheit besteht. Problematisieren und Moralisieren erzeugen dagegen immer Abwehr. Es soll ein Ansatz verfolgt werden, mit dem man *für* etwas antritt, für etwas Positives, ohne das Negative zu negieren. Wichtig ist, ins Detail zu gehen und dabei nachvollziehbar zu vermitteln: dass die Menschen unterschiedlich sind und das auch für Kinder und Jugendliche gilt. Ein und dasselbe Verhalten kann ganz verschieden wirken. Dazu muss die „Innenansicht" Betroffener deutlich werden – möglichst durch authentische Äußerungen unterschiedlicher Menschen.

Die Übungsleiter und -leiterinnen müssen merken, dass der Lernaufwand etwas „bringt" für ihre Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen, für ihr eigenes Wohlfühlen und vor allem auch für die Sache selbst, die Leistung, das Gruppengefühl und die Gesamtatmosphäre. Vor allem sollten positive Lösungsmodelle aufgezeigt werden.

Ziel muss sein, dass deutlich gemacht wird: Auch im Sport sind Körper immer mehr als Instrumente. Wenn mit Gefühlen und Beziehungen, auch „erotischen Gravitationen", förderlich und umsichtig umgegangen wird, ist auch die Leistungsbereitschaft größer und die Motivation, dabei zu bleiben, höher. Die Zielgruppe muss respektvoll und mit einer großen Bandbreite möglicher Phänomene angesprochen werden.

Zusammenfassung

Es muss deutlich werden, dass diese Phänomene ganz normal sind und dass man erst dann professionell handelt, wenn man sich ihnen auf reflektierende Weise nähert.

Die Gespräche zeigten, dass das Thema „Nähe und Distanz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen – in körperlicher, emotionaler und sozialer Hinsicht" als Ansatzpunkt für eine akzeptierte pädagogische Hilfestellung geeignet wäre. Unter dem Dach dieses Themas ist durchaus Verhaltenssicherheit in verschiedenen sexual- und gesundheitspädagogisch relevanten Situationen zu vermitteln.

Es wurde außerdem deutlich, dass ein E-Learning-Medium dann akzeptiert würde, wenn es thematisch und didaktisch sensibel am subjektiven Erleben der jugendlichen und erwachsenen Übungsleiterinnen und -leiter ansetzen würde. Es gibt zahlreiche exemplarische Situationen aus dem Sportalltag, die den Kern des Lernmediums bilden könnten. Die Erarbeitung des für die DVD erforderlichen Materials sollte in enger Verbindung mit diesen realen Praxissituationen und den anvisierten Zielpersonen erfolgen.

7

Konsequenzen für die Ausformung eines e-learning-Projekts

7 Konsequenzen für die Ausformung eines E-Learning-Projekts

7.1 Nähe und Distanz als Hauptthema

Nach dem bisher recherchierten Bedarf in der „Welt der Sportverbände“ und den darauf abgestimmten nützlichen Zielen und Vermittlungsformen schält sich ein Hauptthema heraus, mit dem Verhaltenssicherheit in verschiedenen sexual- und gesundheitspädagogisch relevanten Situationen erreicht werden kann:

Nähe und Distanz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen und zwar in körperlicher, emotionaler und sozialer Hinsicht.

Es zeigt sich am deutlichsten in direkter körperlicher Interaktion und den damit einhergehenden positiven oder negativen Gefühlen, Erwartungen und Wünschen, sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen. Jede beteiligte Person fühlt und deutet subjektiv vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Nähe- und Distanz-Geschichte in Abhängigkeit von unterschiedlichen Situationen und Beziehungspartnerinnen und -partnern eine bestimmte Handlung verschieden – das gilt sowohl für beteiligte Kinder und Jugendliche als auch für Personen, die in einer gewissen pädagogischen Verantwortung stehen.

Grundsätzlich wissen wir aus den Veränderungen (post)moderner Sozialbeziehungen – und das gilt auch für erzieherische Bedingungen –, dass diverse Entstrukturalisierungen von vormals Halt gebenden institutionalisierten Normen und intergenerativen Grenzen sowie zunehmende Individualisierungsprozesse alle Beteiligten nötigen, ihr „Sensorium“ für angemessene und unangemessene Kontakte, für Nähe- und Distanzfragen zu kultivieren.

Eltern, Jugendleiter und -leiterinnen, Trainings- und Lehrpersonal, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen – sie alle stehen in sehr unterschiedlichen Kontexten und Verantwortlichkeiten vor der Aufgabe, (auch) persönliche, oft intime Themen und Probleme der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu begleiten, ohne ihnen zu nahe zu treten.

Das erfordert, sich mit einer zentralen Kompetenz pädagogisch-professionellen Handelns vertraut zu machen: dem gekonnten Umgang mit Nähe und Distanz.

„Professionelles Handeln unterscheidet sich vom laienhaften Alltagshandeln darin, dass es fähig ist, Nähe und Distanz zu verschränken und miteinander zu vermitteln".[59]

Diese Metapher von Nähe und Distanz eignet sich zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns und – was im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung noch wichtiger ist – auch zur Vermittlung entsprechender Kompetenzen an Laien mit mehr oder weniger institutionalisiertem pädagogischen Auftrag. Sie eignet sich deshalb so gut, weil sie aus dem Alltagswissen stammt. Somit ist es möglich, ohne aufwändige Vermittlung von gesonderten Wissensbeständen, eine von allen Adressatinnen und Adressaten geteilte und damit auch plausible Problem- und Realitätssicht zu etablieren und didaktisch umzusetzen. Andererseits darf sie nicht dazu verführen, folgende Rahmenbedingungen außer Acht zu lassen:

- Nähe und Distanz sind (fast) nie in macht- und herrschaftsfreien Kontexten auszubalancieren.

- Nähe und Distanz zwischen pädagogisch Tätigen und ihren Adressatinnen und Adressaten ist immer eingebettet in spezifische soziale und kulturelle Rahmenbedingungen.

- Nähe und Distanz sind nicht vonseiten der pädagogisch Tätigen einseitig steuer- oder manipulierbar, weil das Gegenüber auch ein (mehr oder weniger) aktives Subjekt ist und sich nähern und entfernen kann.

- Professionalität im Umgang mit Nähe und Distanz meint nicht einseitig das Einhalten von Distanz, weil zu Beziehungen Sich-Einlassen ebenso gehört wie Sich-Distanzieren, Bindung ebenso wie Freilassen.

Der professionelle Umgang mit Nähe und Distanz braucht in jedem Fall „Fühl-Denken und Denk-Fühlen" sowie das „Denken *im* Handeln". Die Betonung liegt auf „Denken **im** Handeln", um nicht das Missverständnis zu etablieren, im direkten Kontakt solle bzw. könne nur gehandelt und später gedacht werden.

Durch Denken im Handeln können emotionale Verstrickungen deutlich werden. Es kann gelernt werden, wie man mit aggressiver, verführerischer, peinlicher oder aufdringlicher Nähe umgeht.

59 Müller, Burkhard (2004): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. Unveröffentlichtes Manuskript, Seite 1. Zit. nach: Klatetzki, Thomas: Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. In: Dörr, Margret, Müller, Burkhard (2006) (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim. S. 75.

Die dazu erforderlichen Teilleistungen liegen auf der Hand und sollen hier nur grob benannt werden:

- Wissen darum, dass Menschen in jeder Situation immer ganzheitlich mit ihren körperlichen, emotionalen und sozialen Erfahrungen und Bedürfnissen anwesend sind

- Wissen darum, dass die Fähigkeit zu selbst kontrollierendem und damit auch situationsangemessenem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen sich erst langsam entwickelt und erwachsene Personen immer Verantwortung dafür tragen, dass ihre ungestörte Entwicklung nicht unnötig beeinträchtigt wird

- Sensibilität dafür, dass die Balance von Nähe und Distanz durch ein meist gleichzeitig vorhandenes „Oben und Unten" zum Negativen hin beeinflusst werden kann und entsprechend bewusst kontrolliert werden muss

- Spürbewusstsein zu eigenen Nähe- und Distanzwünschen und Sensibilität für die Bedürfnisse und Grenzen der Interaktionspartner und -partnerinnen

- Wissen um zu vermeidende Kontakte und Situationen, in denen angemessene Nähe und Distanz nicht mehr gewährleistet sind

- Kennen und Erfüllen der selbst gewählten, zugewiesenen oder erworbenen Rolle im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen einschließlich der sozialen, kulturellen und institutionellen Rahmenbedingungen

- Unterscheiden können zwischen sachlich notwendigen und für die Entwicklung des Gegenübers hilfreichen Kontakten und solchen, in denen die eigenen Bedürfnisse dominant werden

- Sicherheit bei sich selbst und Vertrauen bei anderen fördern, damit Wünsche und Grenzziehungen erfühlt und früh genug geäußert werden können

- Wissen, wie Kommunikation mit den Beteiligten oder auch Unbeteiligten über bestimmte Situationen die Gefahr von Grenzübertretungen mindern kann

Diese Liste von Richtzielen lässt sich präzisieren, wenn die – in verschiedenen pädagogischen Kontexten (z. B. Sportverbänden) – notwendigen Lernprozesse aller Beteiligten betrachtet werden. Dabei wird auffallen, dass es sich um Grundeinsichten und den Erwerb von Grundfähigkeiten handelt, die für alle pädagogisch relevanten Interaktionen von Bedeutung sind. Das heißt, dass ein in diesem Sinne intendiertes Lernmedium auch auf andere Kontexte übertragbar ist.

- Wenn sich Kinder oder Jugendliche ebenso wie ihr erwachsenes Gegenüber z. B. offen darüber äußern, welche verwirrenden Gefühle in einer bestimmten Situation des Körperkontakts entstanden sind, lernen alle etwas über die Besonderheit von Menschen und die Vielfalt möglicher Wünsche und Grenzziehungen.

- Wenn beispielsweise anhand einer konkreten Situation sowohl die Jugendlichen als auch die Betreuer und Betreuerinnen und vielleicht auch die Eltern ihre Gefühle und „Sicht der Dinge" beschreiben, lernen alle etwas für ihr zukünftiges Miteinander.

- Wenn durch die Beschreibung unterschiedlicher Kontexte (Sportverband, Jugendzentrum, Schule, Elternhaus) die verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen und dort geltenden Rollen sichtbar gemacht werden, lässt sich die allgemeine Nähe- und Distanz-Thematik einerseits ausdifferenzieren, andererseits auf verschiedene Situationen übertragen.

Aufgrund der Körperthematik im Sport und der zentralen Position des Körpers beim Nähe- und Distanz-Thema sollen reale Situationen aus dem Kontext von Sportverbänden den Kern des Lernmediums bilden. Wie in konzentrischen Kreisen können die Situationen vom Körperlichen ausgehen, die emotionalen und sozialen Implikationen einschließlich sexualpädagogisch relevanter Themen zur Sprache bringen und darüber hinaus Situationen und Themen ansprechen, die sich in andere Verwendungssituationen hineinbewegen. Auf diese Weise ist exemplarisches und zugleich transferrelevantes Lernen möglich.

Mit anderen Worten: Die interaktive DVD kann als Lernmedium sowohl im Sport, wie auch in anderen Jugendarbeitseinrichtungen, in Ausbildungssituationen und für Eltern nutzbringend eingesetzt werden.

Ein solches breit gestreutes Medium ist außerdem in der Lage, die Bedenken der Sportverbände zu mindern, dass vor allem bzw. nur in ihrem Kontext gelernt werden müsse, mit Nähe- und Distanz-Problemen fertig zu werden, die auch zu grenzverletzendem Verhalten führen können.

7.2 Pädagogische Kontexte

Im Folgenden wird der Nutzen des E-Learning-Mediums für weitere pädagogische Kontexte dargestellt.

Kontext Familie

In **Familien und umfassenden Verwandtschaftssystemen** spielen die Besonderheit der generativen Abhängigkeit, des intimen Zusammenlebens auf meist engem Raum und für lange Zeit, die Geschlechterbeziehungen und die Inzestschranke eine besondere Rolle in der Gestaltung der körperlichen, psychischen und sozialen Dimension von Nähe und Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern wie auch zwischen Geschwistern. Diese Besonderheit beeinflusst auch das Reden über Körperliches, Sexualität, Lust- und Frustvolles im Intimleben sowie über die meisten gesundheits- und sexualerziehungsrelevanten Themen. Besonders schwierig ist oft die Metakommunikation über das im Kontext der Familie oder Verwandtschaft diesbezüglich Erlebte. Solche Gespräche – wo auch immer sie von den Jugendlichen angestoßen werden – können gestörte Beziehungen und Gefühlslagen vom Unwohlsein bis zu verschiedenen Formen der Grenzüberschreitung zutage fördern, denen die Beteiligten dann nicht mehr ausweichen können. Zudem besteht eine gesundheitsrelevante, die Selbstbestimmung fördernde Sexualerziehung gerade darin, ungute Balancen von Nähe und Distanz in der frühen Sozialisation aufzuspüren und möglichst sensibel und effektiv zu bearbeiten.

Schlussfolgerungen

Eine E-Learning-DVD zum Thema Nähe und Distanz in der sportbezogenen Jugendarbeit kann problematische und gelungene Formen der Beziehungsgestaltung und Sexualerziehung exemplarisch ansprechen. Dadurch werden auch Transferleistungen in den familiären Kontext hinein angeregt, ohne dabei den konkreten Familien zu nahe zu treten. Es handelt sich dabei um einen Impuls, der auf Probleme aufmerksam macht und dadurch bildet, der Bewusstseinsprozesse in Gang setzt, aber die konkrete Bearbeitung den Betroffenen selbst überlässt. Immerhin haben die jeweils Schwächeren, und das sind meist die Kinder und Jugendlichen, eine Chance, sich ihre Situation bewusst zu machen und Hilfe zu holen.

Kontext Erziehungshilfe und Jugendarbeit

In **außerfamiliären Kontexten der Erziehungshilfe und Jugendarbeit** – von der Jugendwohngruppe bis zu kommerziellen Urlaubsreisen – besteht die Besonderheit des pädagogisch relevanten Kontextes in Beziehungskonstellationen, die nicht primärgruppenhaft vorgegebenen sind und nur mehr oder weniger rollengebundenen Interaktionen. Es lassen sich viele soziale und kulturelle wie auch rechtliche Beziehungskonstellationen ausfindig machen, die jeweils unterschiedliche Balanceverhältnisse von Nähe und Distanz ermöglichen. Dennoch besteht der gemeinsame Nenner in der Bedeutung von Intimitätsachtung und Gewaltvermeidung sowie im Auftrag aller pädagogisch Tätigen, die selbstbestimmte, körperliche und psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstützend zu begleiten.

Schlussfolgerungen

Eine E-Learning-DVD kann durch exemplarische Präsentation von sehr unterschiedlichen Nähe- und Distanzsituationen und eine entsprechende Einbettung des Vorgestellten in kommentierte Zusammenhänge differenzierte Anregungen bei allen Beteiligten auslösen, sich intensiver mit den meist immer schon unbewusst gespürten Problemen zu beschäftigen. Dabei können die Szenen aus der Sportarbeit Anregung dazu geben, Beispiele gelungener und misslungener Kommunikation im eigenen Bereich, z. B. der Jugendwohngruppe, zu thematisieren, um sich damit – vielleicht auch erst hypothetisch – auseinanderzusetzen. Gleichzeitig können (quasi nebenbei) die aktuellen und gerade virulenten Beziehungsverhältnisse bewusst und zur richtigen Zeit am richtigen Ort bearbeitet werden.

Kontext Schule

In **Schulen** spielt das Nähe- und Distanz-Thema zwischen Lehrpersonen und Lernenden implizit eine größere Rolle als es explizit wahrgenommen und theoretisch oder praktisch bearbeitet wird. In der Schultheorie findet es sich so gut wie nicht wieder[60]. Aus- und Fortbildung bereiten Lehrerinnen und Lehrer nur sehr unzureichend auf die Bedeutung von Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern vor. Die institutionellen Regularien definieren die jeweiligen Rollen zwar eindeutiger und gesetzlich genauer als in allen anderen Handlungsfeldern, können und sollen das freie Spiel der Beziehungsgestaltung jedoch nicht hinreichend gestalten. Lehrende und Lernende wissen um die einerseits beflügelnden erotischen Übertragungen und andererseits die Gefahren bei unbedachten Grenzüberschreitungen.

60 Eines der einschlägigen Werke zu diesem Thema streift die Schule nur am Rande: Heger, Rolf-Joachim und Helga Manthey (Hrsg.) (1993): LernLiebe – Über den Eros beim Lehren und Lernen. Weinheim.

Der Körper steht im Sportunterricht im Zentrum dieser eher unreflektiert ausagierten als bewusst bearbeiteten Thematik. Hier zeigen sich die meisten gelungenen wie auch problematischen Nähe- und Distanz-Balancen, die bereits genauer im Zusammenhang des Vereinssports beschrieben wurden. Ein weiteres Unterrichtsthema, das bei einer ganzheitlichen Bearbeitung seines Gegenstandsbereichs nicht um die Thematisierung von Beziehungsfragen umhin kommt, ist die Sexualerziehung. In welchem Fach auch immer – eine vertrauensvolle Thematisierung der emotionalen und beziehungsrelevanten Seite von Sexualität schafft Nähe und bedeutet ein bewusstes Ausloten der Distanz-Dimension. Das gilt im Übrigen für alle schulischen Situationen und insbesondere für einen Unterricht, der nicht nur Informationsvermittlung und akademische Erörterung praktiziert, sondern in dem auch personenwirksame Erziehungs- und Bildungsprozesse stattfinden.

Schlussfolgerungen

Auch für diesen pädagogischen Kontext kann eine E-Learning-DVD zur vorsichtigen und pädagogisch verantwortungsvollen Bearbeitung von Nähe- und Distanz-Themen Anlass bieten. Da Nähe- und Distanz-Probleme auch im Sportunterricht relevant sind, besteht eine thematische Brücke zur Schule insgesamt. Zudem findet eine mehrperspektivische Thematisierung der Beziehungsgestaltung viele Anknüpfungspunkte zur Schule. Auch für diesen Kontext gilt, dass die Akzeptanz der Lehr- und Lernhilfe am wirksamsten ist, wenn gerade nicht allein die problematische Seite des pädagogischen Bezugs im Vordergrund steht, sondern – vor allem – die pädagogisch nützlichen Vertrauensbeziehungen, die zu den fruchtbaren pädagogischen Momenten des Lehrens und Lernens gehören.

Der Einsatz eines Lernmediums wie z. B. einer DVD ist vielfältig. Er kann bereits in der Ausbildung von Lehrkräften genutzt werden, in spezifischen Fortbildungsveranstaltungen wie auch im Unterricht und besonderen Arbeitsgemeinschaften.

Was im Kontext der Akzeptanzanalyse in den Sportverbänden erarbeitet wurde, gilt im Kern auch für die anderen Verwendungssituationen. Zwar hat die Schule z. B. noch ganz andere Möglichkeiten, im Rahmen ihres Bildungsauftrags bestimmte Aspekte im Pflichtkanon zu verankern, kann bei sensiblen Themen aber auch nicht auf eine motivationsförderliche Didaktik und Implementierung verzichten. Grundsätzlich gilt auch hier, dass die Bereitschaft zur Bearbeitung metakommunikativer Beziehungsthemen mit der Einsicht in den Nutzen und die Erleichterung des Alltagsgeschäfts steigt. Das ist immer eher dann gegeben, wenn an den erfreulichen und positiven Erfahrungen angeknüpft wird und erst nach und nach – und dann auf einer vertrauensvollen Grundlage – die problematischen Seiten zur Sprache kommen.

8

Zusammenfassung und alternative Realisierungskonzepte

8 Zusammenfassung und alternative Realisierungskonzepte

Die mediendidaktische Grundlagenanalyse zum E-Learning, die Zuspitzung sexualpädagogischer Didaktik auf das Nähe-Distanz-Thema und die Recherchen zur Implementierung können folgendermaßen umgesetzt werden:

Das projektierte Software-Produkt könnte in Form einer interaktiven DVD erstellt werden und durch Informationen aller Art mit großer Sicherheit zur Sachkompetenz einer großen Nutzergruppe beitragen. Nähe- und Distanz-Themen sind in allen pädagogischen Kontexten relevant und über diese thematische Brücke lassen sich viele Themen der Sexualpädagogik und Aidsprävention bearbeiten. Durch variierende Spielfilmszenen und entsprechende Auswahlantworten, durch mehrperspektivische Kommentare von Jugendlichen, pädagogischen Begleitpersonen, also auch Eltern und Lehrkräften, können Anregungen zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz gegeben werden. Es findet Lernen am Modell statt. Die Nutzerinnen und Nutzer des Produkts erfahren Handlungsmuster (und deren Folgen) für gelungene und problematische Situationen in institutionell verankerten Kontexten. Sachliches Begleitmaterial (auf der DVD und/oder in Printform) kann Wissen über die Hintergründe vermitteln. Möglich wäre auch ein Avatar, der witzige Anmerkungen zu den jeweiligen Entscheidungen macht, diese kommentiert, auf Sachtexte verweist oder eine „Pseudokommunikation" mit den Nutzerinnen und Nutzern beginnt.

Aus sexualpädagogischer Perspektive wurde deutlich, dass E-Learning-Programme mit ihren qualifizierenden Möglichkeiten nicht überschätzt, andererseits aber auch nicht unterschätzt werden sollten.

Die Analyse sexualpädagogischer Handlungskompetenzen führte zu dem Ergebnis, dass sich einzelne Kompetenzbereiche mithilfe dieses Mediums unterschiedlich gut bearbeiten lassen.

Sachliche Informationen – und davon gibt es in der Sexualpädagogik und Aidsprävention genügend – lassen sich in Relation zu anderen didaktischen Dimensionen sicherlich am ehesten mithilfe eines E-Learning-Programms vermitteln. Dies würde die Sicherheit in pädagogischen Handlungssituationen erhöhen: von der Vermittlung von Informationen bis zum Umgang mit institutionellen Rahmenbedingungen. Informationsvermittlung garantiert zwar noch nicht, dass das erworbene Wissen auch sachgerecht und vor allem situationsgerecht angewandt werden kann. Aber auch solche Transferleistungen, die zur **sachbezogenen Reflexionskompetenz** führen, können angeregt werden.

Wertbezogene Einstellungen und vor allem der Umgang mit Verschiedenheit im Bereich sexueller Haltungen und Verhaltensweisen können durch Filmsequenzen zu Problemsituationen zum Lerngegenstand gemacht werden: Porträtierungen und Selbstaussagen von Jugendlichen laden zur gezielten Selbst- und Fremdbeobachtung ein und regen zu Identifikation und Reflexion an. Auf diese Weise wird Modelllernen initiiert, das durch ein Selbstlernprogramm zwar nur sehr punktuell möglich ist, bei hoher emotionaler Besetzung jedoch durchaus erfolgreich sein kann. Der Vorteil besteht darin, dass bestimmte Aha-Effekte anonym bleiben und keine imaginierte oder direkte Sanktionierung durch andere Personen erfolgt.

Personenbezogene Reflexionskompetenzen, also das Nachdenken über das eigene pädagogische und sexuelle Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit auch beim pädagogischen Tun sind mit einem PC-gestützten Selbstlernprogramm nur ansatzweise vermittelbar. Es kann aber ein deutlicher Eindruck vermittelt werden, inwiefern sich Teile der persönlichen Identität auf das sexualpädagogische Handeln auswirken. Möglich sind auch motivierende Anregungen zur Selbstreflexion und die Einsicht zur Teilnahme an personalkommunikativen Fortbildungen.

Handeln anhand verschiedener Beispiele kann in einem Programm deutlich machen, dass pädagogisches Handeln nicht bedeutet, bestimmte standardisierte Muster anzuwenden, sondern die konkrete Situation zu beachten und erlernte Muster daraufhin zu variieren.

Grundlegende didaktische Kompetenzen sind mithilfe eines E-Learning-Programms nur dann zu vermitteln, wenn es im Zusammenhang des Blended Learning in Fortbildungen eingebunden wird. Andernfalls ist sehr unwahrscheinlich, dass etwa Beschäftigte in verschiedenen Verbänden zur Durchführung von themenzentrierten Lerneinheiten zur Sexualpädagogik qualifiziert werden können. Eine Lehr- und Lerneinheit inhaltlich und methodisch gut aufzubereiten, die Lernvoraussetzungen und gruppendynamischen Prozesse zu berücksichtigen sowie situativ richtig zu platzieren, erfordert pädagogisches Geschick, das wesentlich durch unmittelbares Tun und reflektierte Erfahrung einübbar ist. In diesem Zusammenhang ist auf eine möglicherweise negative Nebenfolge von Selbstlernprogrammen hinzuweisen. Sie können Laien bei entsprechender Ermunterung zur sexualpädagogischen Lehre animieren zu glauben, Sexualpädagogik sei technologisch machbar und Gruppen würden, mit einer ihnen angemessenen Methode, schon von allein lernen.

Gerade in einem so emotional besetzten Bereich können durch Intimitätsverletzungen oder durch Erfahrungen der Banalisierung von Konflikten bei den Adressaten und Adressatinnen Türen zugeschlagen werden, die anderen Sexualpädagoginnen und -pädagogen den Zugang zu ihrer Lernmotivation erschweren.

Aus diesen Gründen sollte sich ein PC-gestütztes Lernprogramm im Bereich des sexualpädagogischen Unterrichts zurückhalten oder ausdrücklich darauf hinweisen,

dass die gegebenen Hilfen nur vor dem Hintergrund bereits vorhandener Lehrerfahrungen hilfreich sein können. Entsprechend können spezielle Anregungen für Lehrkräfte gegeben werden.

Die Bedarfs- und Akzeptanzerhebung auf verschiedenen Ebenen der Sportverbandsarbeit führte zu einem komplizierten Ergebnis:

Mit den Stichworten „Sexualpädagogik und Aids- oder Missbrauchsprävention" werden bei der Zielgruppe Türen zugeschlagen, die einen freiwilligen und motivierten Umgang mit einer DVD zu diesem Themenbereich unwahrscheinlich machen. Die Ursachen dieser Abwehrhaltung sind vielfältig und wurden bereits in den entsprechenden Kapiteln genauer beschrieben.

Andererseits ist der Bedarf an Hilfestellungen zur Bewältigung von intimitätsbezogenen Problemsituationen nicht zu übersehen und wird von sportwissenschaftlichen Kennern der Szene deutlich unterstrichen.

Zur wirksamen Sensibilisierung und damit Prävention von körperlichen Gefährdungen und psychischen Grenzüberschreitungen schälte sich ein Hauptthema heraus, mit dem Verhaltenssicherheit in verschiedenen sexual- und gesundheitspädagogisch relevanten Situationen erreicht werden kann:

Nähe und Distanz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen und zwar sowohl in körperlicher als auch emotionaler und sozialer Hinsicht.

Mit diesem Rahmenthema lassen sich alle intendierten Präventionsbotschaften und die korrespondierenden Kompetenzen von Sexualpädagogik und Aidsprävention vermitteln, ohne „Sexualität, Gesundheitsgefahren und Gewalt" als Eingangsformeln benutzen zu müssen.

Eine mit der gerade genannten Intention produzierte DVD kann neben den Sportverbänden und anderen Jugendarbeitseinrichtungen auch Lehrkräfte in Schulen sowie Eltern als Zielgruppe in den Blick nehmen.

Aufgrund der Körperthematik im Sport und der zentralen Position des Körpers beim Nähe- und Distanz-Thema sollten reale, zentrale Situationen aus dem Kontext von Sportverbänden den Kern des Lernmediums bilden. Wie in konzentrischen Kreisen können die Situationen vom Körperlichen ausgehen, die emotionalen und sozialen Implikationen einschließlich sexualpädagogisch relevanter Themen zur Sprache bringen und darüber hinaus Situationen und Themen darstellen, die sich in andere Verwendungssituationen hineinbewegen. Auf diese Weise ist exemplarisches und zugleich transferrelevantes Lernen möglich.

Mit anderen Worten: Eine interaktive DVD kann als Lernmedium sowohl im Sport als auch in den Verwendungssituationen anderer Jugendarbeitseinrichtungen, in Schulen, in Ausbildungssituationen und für Eltern nutzbringend eingesetzt werden.

Ein solches breit gestreutes Medium ist zudem in der Lage, die Bedenken der Sportverbände zu mindern, dass vor allem bzw. nur in ihrem Kontext gelernt werden müsse, mit Nähe- und Distanz-Problemen fertig zu werden, die auch zu grenzverletzendem Verhalten führen können.

Die Erarbeitung des für die DVD erforderlichen Materials sollte in enger Verbindung mit realen Praxissituationen und den anvisierten Zielpersonen erfolgen.

Angesichts der kleinen empirischen Erhebung über die Realisierbarkeit eines akzeptierten E-Learning-Mediums in Sportverbänden, ist zu der in Kapitel 5 bereits beschriebenen Vorgehensweise bei der Erarbeitung von Themen und Spielsituationen sowie der filmischen Umsetzung eine weitere Möglichkeit zur Erstellung einer DVD zum Thema Nähe und Distanz sowie „Sexualpädagogik und Aids-Prävention" hinzugekommen.

Es wurde angeregt, durch diverse empirische Untersuchungen relevante Themen und Problemkomplexe zu erheben, die in einem zweiten Schritt in Kooperation z. B. mit einer Filmhochschule oder entsprechenden Institution medial umgesetzt werden. Der Vorteil dieser Variante besteht in der hochprofessionellen Erstellung des Filmmaterials und in der Möglichkeit zur Modularisierung des gesamten Vorhabens.

Durch die ernüchternde Bilanz der Implementierungserhebung kommt eine neue Variante der Erstellung des E-Learning-Mediums hinzu, die die Umsetzungschancen der Projektintentionen erhöhen kann:

Es wird ein eineinhalbjähriges Modellprojekt durchgeführt, in dem eine ausreichende Anzahl realer Alltagssituationen pädagogisch initiiert und gleichzeitig medientechnisch dokumentiert wird. Der Vorteil dieser Variante besteht darin, dass alle Materialien für die DVD in enger Verbindung mit der Praxis, eben aus praktischen Zusammenhängen heraus, entwickelt und dann als Lern-Medium eher akzeptiert werden. In der medienpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen existieren bereits solche Produktionsstätten, die Erfahrungen mit praxisnahen, gemeinsam mit Jugendlichen entwickelten Medien haben und auch in der Jugendbildungsarbeit und der pädagogischen Ausbildung Verwendung finden.[61] Ein Team von Medienpädagogen und -pädagoginnen mit entsprechender Erfahrung und technischer Ausrüstung könnte in Verbindung mit einem möglichst facettenreichen Stadtsportverband eine Vielzahl

61 Bekannt sind z. B. die Jugendfilmprojekte der Medienwerkstatt Wuppertal unter Leitung von Andreas von Hören.

von alltäglichen oder auch kritischen Situationen aufspüren, mit den beteiligten Personen Gespräche führen, Lösungsmöglichkeiten erarbeiten, das Ganze in Bild und Ton festhalten und somit die Materialbasis für eine interaktive DVD herstellen. Möglicherweise ist dabei die Anbindung an eine Hochschule nützlich, in der Übungsleiter und -leiterinnen aus den Sportverbänden „vor Ort" und möglichst auch Sexualpädagoginnen und -pädagogen studieren, um die nötige Kompetenz, Engagement und Realitätsnähe miteinander zu kombinieren.

Dabei kann gleichzeitig die potenzielle Verwendung des zu erarbeitenden Materials in anderen pädagogischen Lernsituationen erprobt werden, so z. B. in anderen Jugendverbänden und -einrichtungen wie auch in der Familien- und Elternbildung und möglicherweise auch in der schulnahen Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Denkbar wäre auch ein mehrstufiges Vorgehen:

1) Eine Verschränkung von empirischen Erhebungen (zu relevanten Nähe- und Distanz-Situationen und weiteren sexualpädagogischen Themen) mit den Arbeitsschritten und Ergebnissen eines Modellprojekts, in das Jugendliche und pädagogisch Tätige mit einbezogen werden.

2) Die gesammelten Erkenntnisse könnten dann die Grundlage für eine professionell-filmische Umsetzung sein. Das Ergebnis wäre eine DVD, die wichtige Impulse in Präsenzveranstaltungen, also Fortbildungen zur Sexualpädagogik, setzen könnte.

Bei entsprechend großer Resonanz würde sich daraus die anvisierte interaktive DVD als E-Learning-Projekt herausbilden können.

Sicher sind sowohl politische und finanzielle als auch pragmatische Gründe ausschlaggebend, welcher Weg der Realisierung eingeschlagen wird.

9 Anhang

9.1 Übersetzungen der Englischen Zitate

9.2 Glossar

9.3 Literaturverzeichnis

9 Anhang

9.1 Übersetzungen der englischen Zitate

Sandberg, Anders; S. 17: „Welche Fähigkeiten fördern diese Spiele? Sie vermitteln dem Spieler, wie man virtuelle Welten manipuliert durch symbolorientierte oder direkt manipulierbare Oberflächen (...) Sie fördern praktische Strategien und Taktiken. Viele dieser Spiele beinhalten wichtige strategische Konzepte (...) und die Spieler können diese durch die Erfahrung mehrmaligen Spielens erlernen. In der Tat lernen die Spieler bei einigen Spielen in Echtzeit, wie man instinktiv taktisch reagiert. (...) Die vernetzten Spiele trainieren nicht nur die gleichen taktischen Fähigkeiten wie die Einpersonen-Spiele, sondern auch die Fähigkeit, Teams zu bilden und als Team zu fungieren."

Prensky, Marc; S. 18: Es macht Spaß – nicht wie beim Lernen einer Lektion, sondern so wie es Spaß macht, die beste Stadt, den schönsten Freizeitpark oder die beste „Sim-Familie" zu haben.

Ebd.; S. 18: Er benennt „Fünf Stufen des Lernens durch Spiele": 1) Lernen wie, 2) Lernen was, 3) Lernen warum, 4) Lernen wo, 5) Lernen wann und ob.

Ebd.; S. 18: Dieser Vergleich des *wann* und *ob* im Spiel gelernt wird mit dem *wann* und *ob* im normalen Leben gelernt wird ist der Grund, warum Schießspiele dabei helfen können, dass Kinder zielen lernen, ohne das Töten zu lernen.

Michael, David und Chen, Sande; S. 19: Ernsthafte Spiele können ganz einfach als solche Spiele definiert werden, deren vorrangiges Ziel nicht in Unterhaltung, Vergnügen oder Spaß besteht.

McFarlane, Angela, u. a.; S. 20: In der Einschätzung der Lernbereiche überwogen (nach Einschätzung der Eltern) eindeutig die schulischen Lerngegenstände wie „Mathe", „Rechtschreibung" und „Lesen". Im Mittelfeld lagen „Logiktraining" und „Computerkenntnisse". Ein etwas differenzierteres, grundsätzlich aber ähnliches Bild erhält man durch die Lehrer. Neben „Persönlicher und sozialer Entwicklung" waren relevant die Bereiche „Sprache und Bildung", „Förderung mathematischer Fähigkeiten", „Kreativität", „Wissen und Verständnis der Welt" und schließlich „Körperliche Entwicklung".

Shaffer, David Williamson; S. 21: Jeder Beruf besitzt und bedient sich eines Werkzeugkastens mit Wissen, Fähigkeiten und Werten (...). Wenn es uns gelingt, Kinder dazu zu inspirieren solche Berufe nachzuspielen, können sie sich dadurch gleichzeitig für die Schule relevante Fähigkeiten als auch Innovationskraft aneignen (...). Lassen wir sie in die Identität oder Rolle eines Berufstätigen schlüpfen und Produkte schaffen wie es Berufstätige tun ...

9.2 Glossar

Adventure Games

Adventures oder Abenteuerspiele bezeichnen ein bestimmtes Genre von Computerspielen. In einem Adventure löst der Spieler typischerweise verschiedene Rätsel, findet Gegenstände oder Informationen, redet mit anderen Figuren und treibt so die im Vordergrund stehende Handlung voran. Das Spielerlebnis kann dabei auf ganz unterschiedlichen Spielelementen beruhen: Manche Adventures wollen eine komplexe Geschichte erzählen, manche wollen mit schrägen Charakteren und witzigen Dialogen die Spieler zum Lachen bringen und andere wiederum sind reine Rätselspiele. Oft ist die Handhabung des Inventars, d. h. die Kombination und Anwendung der Gegenstände, die man bei sich trägt, ein wichtiges Spielelement.

Avatar

Ein Avatar ist eine künstliche Person oder ein grafischer Stellvertreter einer echten Person in der virtuellen Welt, beispielsweise in einem Computerspiel.

Blended Learning

Blended Learning oder Integriertes Lernen bezeichnet eine Lernform, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellen Präsenzveranstaltungen und modernen Formen von E-Learning anstrebt. Das Konzept verbindet die Effektivität und Flexibilität von elektronischen Lernformen mit den sozialen Aspekten der Face-to-Face-Kommunikation sowie ggf. dem praktischen Lernen von Tätigkeiten. Bei dieser Lernform werden verschiedene Lernmethoden, Medien sowie lerntheoretische Ausrichtungen miteinander kombiniert.

CBT

Computer Based Training steht für Systeme (auch Lernsoftware), die als Lernprogramme genutzt werden, die der Lernende vor Ort auf seinem Computer gespeichert hat. Sie sind die meistgenutzte Form des elektronischen Lernens. Komplexe Sachverhalte können multimedial in Form von Text, Bild, Ton, Video und Animation anschaulich dargestellt werden.

Chatroom

Ein Chatroom ist ein virtueller Ort, in dem ein Mehrbenutzer-Chat stattfindet. Chat (von engl. to chat „plaudern, unterhalten“) bezeichnet elektronische Kommunikation in Echtzeit, meist über das Internet.

Drill & Practice-Programm

Als Drill & Practice-Programm wird Lern-Software bezeichnet, mit der durch wiederholte Übungen bestimmte Fertigkeiten trainiert werden können (etwa elementare Rechenfertigkeiten).

Edutainment

Edutainment setzt sich aus den englischen Wörtern education (Bildung) und entertainment (Unterhaltung) zusammen und bezeichnet ein Konzept der elektronischen Wissensvermittlung, bei dem die Inhalte spielerisch und gleichzeitig auch unterhaltsam vermittelt werden. Unterhaltsames Lernen kann unter anderem in Fernsehprogramme, Computer-/Videospiele oder andere Multimedia-Softwaresysteme integriert werden. Durch die Verbindung von Bildung und Unterhaltung soll die Lernmotivation gesteigert und das Lernen effizienter und erfolgreicher gestaltet werden.

E-Learning

E-Learning (englisch electronic learning – elektronisch unterstütztes Lernen) bezeichnet alle Formen von Lernen, bei denen digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen.

Jump 'n' Run

Als Jump 'n' Run (dt. „springen und rennen") bezeichnet man Computerspiele, bei denen sich die Spielfigur laufend und springend fortbewegt und das präzise Springen einen wesentlichen Teil der spielerischen Handlung darstellt.

Plattform

Eine Hardware-Plattform bezeichnet einen bestimmten Computertyp oder eine Familie von Computertypen. Sie ist hauptsächlich durch eine bestimmte Computer- bzw. Prozessor-Architektur gegeben.

Portal

Als Portal werden Websites bezeichnet, die versuchen, verschiedene regelmäßig benötigte Dienste zu bündeln oder eine Übersicht für den Einstieg in einen Themenkomplex zu schaffen.

Serious Games

Der Begriff Serious Games bezeichnet Spiele, die in einer hard- und softwarebasierten virtuellen Umgebung stattfinden und die sozial erwünschtes Lernen anregen wollen. Digitale Lernspiele werden typischerweise im Bildungs- und Ausbildungssystem eingesetzt. Sie sollen zwar, wie unterhaltungsorientierte Computerspiele auch, „Spaß machen", ihr primäres Ziel ist aber der Erwerb von Wissen und Können.

Teleteaching

Teleteaching ist die Live-Übertragung von Lehrveranstaltungen insbesondere von Vorlesungen über Videokonferenz-Systeme.

Tool

Tool ist die englische Bezeichnung für Werkzeuge oder Hilfsmittel. Häufig werden im Computerbereich Dienstprogramme allgemein als Tools bezeichnet.

Virtuelles Klassenzimmer

Ein virtuelles Klassenzimmer bezeichnet Lehrszenarien, in denen das Internet als Kommunikationsmedium für räumlich getrennte Lehrende und Lernende genutzt wird. Durch den Einsatz verschiedener Hilfsmittel kann sowohl eine Sicht-, Hör- und Sprechverbindung der Beteiligten, wie auch ein gemeinsames und gleichzeitiges Bearbeiten von Dokumenten ermöglicht werden.

9.3 Literaturverzeichnis

Bader, Roland: Wohnst Du noch oder lebst Du schon (im Cyberspace)?; in: Schindler, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Lernen online, kopaed Verlag, München 2004.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung, 3-2003

Ebd.: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung, 1-2009

Bundeszentrale für politische Bildung: Computer-Film-Spiele. Wie Computerspiele und Spielfilme zusammen wachsen. Serie 68 - 75/1998 der Reihe „Computerspiele auf dem Prüfstand", Bonn.

Burchardt, Eva: Identität und Studium der Sexualpädagogik. Dissertation Kiel 1998, erschienen bei Peter Lang. Frankfurt a.M. 1999.

DSB-Presse vom 3.2.1998

Döring, Nicola und Fellenberg, Franziska: Soziale Beziehungen und Emotionen beim E-Learning; in: Miller, Damian: E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, 2005.

Edegger, Francisca: Pervasive Gaming als ein neuer Weg zur Beeinflussung von Denken und Handeln, Gabler Edition Wissenschaft, Wiesbaden 2008.

Engelfried, Constanze (Hrsg.) (1997): Auszeit. Sexualität, Gewalt und Abhängigkeiten im Sport. Frankfurt a. M./Milde, Carsten (1997): Umgang mit und Bedeutung von sexuellen Grenzverletzungen im Sport. Eine Analyse an Sportstudenten. Examensarbeit, eingereicht an der Universität Hannover./Kohler, Iris (2004): „Im Sport berührt man sich halt so…" (Sexuelle) Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Sport. Bern.

Fehr, Wolfgang und Fritz, Jürgen: Computerspiele auf dem Prüfstand; Serie „Edutainment", Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1996.

Gebel, Christa: Schnell reagieren, cool bleiben, planen und probieren: Kompetenzpotenziale populärer Computerspiele; in: Dittler, Ullrich und Hoyer, Michael (Hrsg.): Machen Computer Kinder dumm? kopaed Verlag, München 2006.

H

Hafner, Volker und Merschitz, Peter: Systemtheoretisch-Konstruktivistische Überlegungen zur Darstellung von Politik in Computerspielen; in: Bevc, Tobias: Computerspiele und Politik, Lit Verlag, Berlin 2007.

Heger, Rolf-Joachim und Manthey, Helga (Hrsg.) (1993): LernLiebe – Über den Eros beim Lehren und Lernen. Weinheim.

K

Klein, Michael und Palzkill, Birgit (1998): Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport. Studie und Tagungsdokumentation. Hrsg. v. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW.

Kraam-Aulenbach, Nadia: Spielend schlauer. Computerspiele fordern und fördern die Fähigkeit Probleme zu lösen; in: Fritz, Jürgen und Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2003 (auf der dem Band beigefügten CD).

L

Landessportbund und Sportjugend NRW sowie Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport in NRW (Hrsg): Handreichung für Übungsleiterinnen und Übungsleiter „Sexuelle Gewalt gegen Frauen im Sport".

Lange, Michael und Ebel, Verena: Wer gewinnt beim Netzstadtspiel?; in: Schindler, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Lernen online, kopaed Verlag, München 2004.

M

McFarlane, Angela, Sparrowhawk, Anne, Heald, Ysanne: Report on the educational use of games, teem, department for education and skills, Cambridge 2001.

Michael, David und Chen, Sande: Serious Games. Games that educate, train and inform, Thomson Course Technology, Boston 2006.

Miller, Damian: E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, 2005.

Müller, Burkhard (2004): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. Unveröffentlichtes Manuskript, Seite 1. Zit. nach: Klatetzki, Thomas: Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. In: Dörr Margret, Müller Burkhard (2006) (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim.

Petko, Dominik und Reusser, Kurt: Das Potenzial interaktiver Lernressourcen zur Förderung von Lernprozessen; in: Miller, Damian: E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, 2005.

Prensky, Marc: Digital Game-Based Learning, Selbstverlag 2000.

Sandberg, Anders: Computer Generation: Visions and Demands. Paper presented at the third international conference on Litary Applications of Synthetic Environments and Virtual Reality, Sweden 1997.

Schiffers, Birgit: Life-Kompetenz: Alltagskompetenzen für Jugendliche per Mausklick; in: Schindler, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Lernen online, kopaed Verlag, München 2004.

Schmidt, Ulrike: LizzyNet – der virtuelle Lebens- und Lernraum für Mädchen; in: Schindler, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Lernen online, kopaed Verlag, München 2004.

Shaffer, David Williamson: How Computer Games Help Children Learn, Palgrave Macmillan, New York 2006.

Sielert, Uwe (1996): Erotische Anziehungskräfte im pädagogischen Alltag. Reflexionen zu Pädagogik und Eros. In: Liebe und Sexualität Schüler 96. Friedrich-Verlag, Seelze.

Stumpe, Harald: Chat-Sequenzen; in: Seikowski, Kurt (Hrsg.): Sexualität und Neue Medien, Pabst Verlag, Lengerich 2005.

Thiesen, Frank: Über die emotionalen Grundlagen des (virtuellen) Lernens; in: I-com: Zeitschrift für interaktive und kooperative Medien, Band 3, Heft 1, S. 34 - 38 (2004).

Wolz, Eberhard: Sextra.de. Emailberatung zu Sexualität, Partnerschaft und Verhütung im Internet; in: Seikowski, Kurt (Hrsg.): Sexualität und Neue Medien, Pabst Verlag, Lengerich 2005.

Weitere verwendete Quellen:

E-TEACHING.ORG: Das am Institut für Wissensmedien Tübingen entwickelte Informations- und Qualifizierungsportal e-teaching.org bietet durch die Fülle an Informationen, Verweisungen, Literaturempfehlungen und nicht zuletzt durch eine sehr übersichtliche Präsentation des Portals eine besondere Aufmerksamkeit für alle, die E-Learning-Projekte verwenden oder entwickeln wollen. Didaktische, technische und organisatorische Aspekte zum Thema E-Learning und E-Teaching werden auf mehr als tausend Seiten erörtert und durch sachkundige Beiträge erläutert. In den Unterportalen „Lehrszenarien", „Medientechnik", „Didaktisches Design" und „Projektmanagement" können sich die Nutzer mit den sie interessierenden Themen vertraut machen. Sowohl „Einsteiger" als auch „Profis" finden nützliche Anregungen zur Weiterentwicklung und zur Verbesserung von Lehr-Lern-Situationen durch E-Learning-Projekte. Das Portal wird ständig aktualisiert und trägt so der rasanten Entwicklung auf diesem Gebiet Rechnung. Das Portal richtet sich zwar speziell an Hochschullehrer, verdient gleichwohl große Beachtung bei allen, die sich unter pädagogischer Perspektive mit den Möglichkeiten des E-Learning beschäftigen möchten.

Eine besondere Würdigung dieses Portals findet sich in „medien + erziehung", Heft 4/2006, S. 76.

COMPUTER + UNTERRICHT (Friedrich Verlag), Heft 19 (1995) und Heft 36 (2000)

http://de.wikipedia.org/wiki/Avatar
http://www.e-teaching.org/glossar/drill-and-practice
http://de.wikipedia.org/wiki/E-Learning
http://www.e-teaching.org/glossar/teleteaching
http://www.e-teaching.org/glossar/virtuelles_klassenzimmer
http://www.nada.kth.se
http://www.teem.org.uk/

MEDIEN + ERZIEHUNG, Heft 4/2006, S. 76.

WWW.SEXUALAUFKLAERUNG.DE

Unter der Adresse http://www.sexualaufklaerung.de werden insbesondere die Medien der Abteilung Sexualaufklärung, Verhütung und Familienplanung präsentiert. Die Internetseiten bieten einen Überblick über Veröffentlichungen zu aktuellen und abgeschlossenen Studien, Expertisen, Untersuchungen, Kampagnen und Modellprojekten für die verschiedenen Zielgruppen.

Unter anderem werden die Bände der Reihe **Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung** jeweils mit einer kurzen Zusammenfassung der Inhalte vorgestellt. Jeder Band kann direkt über das Bestellsystem der BZgA bestellt werden. Soweit verfügbar, werden auch PDF-Dateien zum Download angeboten.

Auch der regelmäßige Informationsdienst der BZgA FORUM **Sexualaufklärung und Familienplanung** wird detailliert vorgestellt und zum Download angeboten. Die Kurzfassungen von Studien und Wiederholungsbefragungen sind ebenfalls als Online-Angebot verfügbar. In der Reihe Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung sind mittlerweile über zwanzig Publikationen erschienen; sie wird kontinuierlich erweitert. Einige Bände sind als Printversion nicht mehr erhältlich – als elektronisches Dokument jedoch verfügbar.

Über das Angebot www.sexualaufklaerung.de sind auch die Fachdatenbanken der BZgA zu erreichen. Das Angebot umfasst derzeit sechs Fachdatenbanken und wird kontinuierlich erweitert. Zum Themenfeld Sexualaufklärung und Familienplanung sind folgende Datenbanken verfügbar

- Frauengesundheit und Gesundheitsförderung: Literatur, Daten und Organisationen
- Pränataldiagnostik und unerfüllter Kinderwunsch: Informationsmaterialien, Aufklärungsbroschüren, Medien, Maßnahmen

Sexualaufklärung und Familienplanung sind seit 1992 ein Arbeitsschwerpunkt der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Der gesetzliche Auftrag zur Konzeptentwicklung verpflichtet die BZgA in besonderer Weise, einen interdisziplinären Diskurs über Sexualität, Kontrazeption und Familienplanung anzuregen und zu fördern. Dies ist auch ein wichtiges Element zur Qualitätssicherung in diesem Feld. Durch verschiedene Publikationen leistet die BZgA einen Beitrag zur Information und Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex.

Die „Materialliste" informiert über alle Veröffentlichungen der BZgA, der Infobrief FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung bereitet relevante Themen aktuell auf und mit der Fachheftreihe Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung bietet die BZgA ein Forum zur Diskussion und Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis.

In der Fachheftreihe werden Meinungen von Expertinnen und Experten sowie Studien und Modellprojekte veröffentlicht, die den aktuellen Stand der Sexualaufklärung und Familienplanung aufzeigen. In Sonderbänden werden darüber hinaus die Ergebnisse von Tagungen und Kongressen dokumentiert.

Der vorliegende Band beschäftigt sich mit der Frage, unter welchen Voraussetzungen E-Learning ein geeignetes Medium sein kann, sexualpädagogische Inhalte zu vermitteln. Dazu werden die theoretischen Grundlagen sexualpädagogischer Kompetenz ebenso dargestellt wie die unterschiedlichen Formen, die E-Learning-Produkte im Spannungsfeld zwischen Spielen und Lernen sowie netz- und softwarebasiert annehmen können. Vor- und Nachteile der jeweiligen Formen werden erörtert und konkrete Konzeptideen für ein sexualpädagogisches E-Learning-Produkt entwickelt. Außerdem werden mögliche pädagogische Kontexte beschrieben, in denen ein solches Produkt sinnvoll eingesetzt werden könnte.

Die Veröffentlichungen der BZgA sind unter der Bestelladresse BZgA, 51101 Köln, oder per E-Mail an order@bzga.de erhältlich.

ISBN 978-3-937707-69-3
Schutzgebühr: 11 Euro

BZgA
Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung