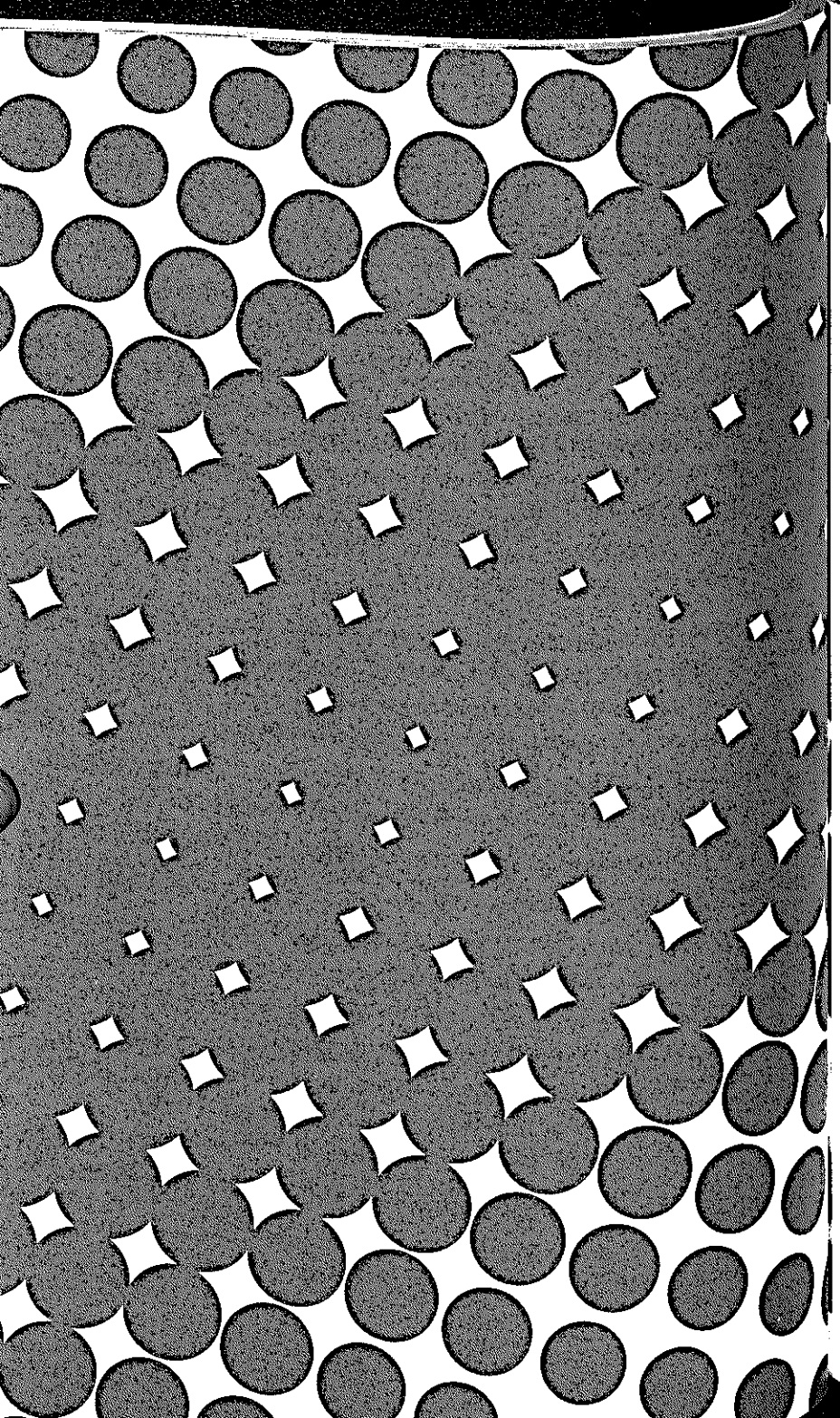


Landesbibliothek - zur Entlohnung und Gesellschaft
für Gesellschaft - Projekt International

Jugendarbeit: Bildung zur Selbstbildung

versuch einer interkulturellen Auseinandersetzung





Arno Heimgartner

DIE ENTWICKLUNG DES SELBST ALS AUFGABE DER OFFENEN JUGENDARBEIT

83

*„Wenn ich es mit einem Satz beschreiben müsste, dann ist es so ein ‚Her mit dem schönen Leben‘. Es geht darum, auf verschiedenen Ebenen, auf denen die Offene Jugendarbeit wirkt, dass man ein gutes Miteinander, dass man ein gutes Leben führen kann. Das hat mit Identitätsfindung zu tun, mit Selbstwirksamkeit, mit Selbstbestimmung, Selbstbehauptung.“
(Interviewzitat im Rahmen der Studie zur Offenen Jugendarbeit in Österreich)*

Da das Selbst außerhalb des Wahrnehmungsbereiches der Mitmenschen liegt und nur indirekt über das Verhalten der Persönlichkeit von außen zugänglich ist, erscheint es, als würde es den ihm gebührenden Stellenwert in der öffentlichen Aufmerksamkeit nicht zuerkannt bekommen. Das Selbst besitzt aber für Jugendliche existenzielle Bedeutung.

Es besteht die These, die Offene Jugendarbeit zielt sehr wohl mit ihrer Beziehungsarbeit und mit ihren Aktivitäten auf dieses Selbst ab. Viel an pädagogischer Differenz zwischen Offener Jugendarbeit und anderen pädagogischen Institutionen (u. a. Schule, Vereine) lässt sich vielleicht gerade im Umgang mit dem Selbst erklären. In der Fachliteratur ist in verschiedenen Konstrukten vom Selbst die Rede. Im Folgenden werden einige dieser Konstrukte hervorgehoben, bevor in einem weiteren Schritt auf die möglichen Gefahren und Belastungen für das Selbst eingegangen wird. Diese gilt es mit der Offenen Jugendarbeit abzuschwächen bzw. zu beseitigen.

82

Ausgewählte Konstrukte, die sich auf das Selbst beziehen

a) Selbstgefühl

Der Begriff „Selbstgefühl“ hat eine philosophische Tradition (Manfred Frank 2002) und besitzt in der Familienberatung Relevanz (Jesper Juul 2015). Mit Selbstgefühl werden die Empfindungen und Erlebnisse in den Vordergrund gerückt. Wer das Selbstgefühl aktiviert, arbeitet an einem sensitiven Lebenskonzept. Während andere pädagogische Konstrukte und Ansätze stärker die Leistung und den Erfolg betonen und damit Zusammenhänge zu Prüfungs-, Bewertungs- und Karrieresettings herstellen, bedeutet die Orientierung am Selbstgefühl, den eigenen Eindrücken einen Wert zu verleihen und dadurch im Moment präsent zu sein.

Als Beispiel ist die Schlittenfahrt im Winter zu nennen. Ein leistungsorientiertes Vorgehen würde die Jugendlichen angesichts ihrer Qualitäten loben: „Du bist aber toll gefahren! Wie gut du Schlitten fahren kannst!“ In solchen Aussagen liegen Bewertungen über das Können. Zielsetzung ist es, Selbstvertrauen und Leistungsfähigkeit zu fördern. Die Orientierung am Selbstgefühl führt hingegen zu anderen Fragen: „Was hast du erlebt? Wie ist es dir ergangen?“ Damit sollen die Un-

mittelbarkeit des Seins benannt und das Wertvolle des Wahrnehmens geschätzt werden.

In diesem Zusammenhang interessant sind die klassischen Umgangsweisen der Erlebnispädagogik. Während der Zugang „The mountains speak for themselves“ auf jegliches Darüber-Reden bzw. auch Zerreden verzichtet, sieht der Zugang des „Outward-Bound-Plus“ eine Reflexion nach dem Erleben vor, die Erlebtes hereinholt und Fenster für einen Transfer zu Zukünftigem öffnet. Der metaphorische Zugang gibt dem Erlebten eine symbolische Spur bzw. Figur, aus der Rückschlüsse für die Biografie gezogen werden können.

b) Selbstwert

Die Diskussion zum Selbstwert lässt sich vielleicht mit einem klassischen Modell aus der Transaktionsanalyse beginnen (Thomas A. Harris 1973). Harris führt vier Lebensanschauungen an, die sich um die folgenden zwei einfachen Ja-Nein-Fragen ranken: Findet die Person sich selbst o. k.? Findet die Person die anderen Personen o. k.? In der Regel wird auf interpersonale Beziehungen verwiesen, wenn es darum geht, das Entstehen der Anschauungen zu erklären. Die Anschauungen strukturieren die Lebensführung wesentlich. Gelangen Jugendliche beispielsweise zur Ansicht, dass sie nicht o. k. sind, die anderen Personen aber sehr wohl, kann es nach Harris zu einer Lebensführung kommen, die bewusst nach Situationen sucht, welche das Nicht-O.k.-Sein bestätigen. Es können Biografien entstehen, in denen Verzweiflung dominiert, und möglicherweise steht am Ende die Selbstaufgabe. Bereitet wird ein Weg zur Nicht-O.k.-Lebensanschauung etwa durch Eltern und andere Bezugspersonen, die Bedingungen für die Akzeptanz der Person stellen. Dies führt im Falle des Scheiterns dazu, sich als „nicht gut genug für die Welt“ zu fühlen.

Nach Lothar Böhnisch (1997) sei es deshalb essenziell, zwischen einer sozialen Problematik und der Bewältigungsfrage zu unterscheiden.

Seitens der Professionellen fordert Böhnisch ein bedingungsloses Akzeptieren der Person, nämlich vor dem Verstehen der Bewältigungsaufgabe und dem Erkennen des Versuches, handlungsfähig zu bleiben, bei gleichzeitiger, also nicht ausgeblendeter „sozialintegrativer Vergewisserung“ (Lothar Böhnisch ebd., S. 33).

c) Selbstbestimmung

Das Prinzip bzw. das Ziel der „Selbstbestimmung“ wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren genannt. Bei Karl-Heinz Vald (2013) wird die Selbstbestimmung als Inhalt sexueller Bildung unterstrichen und bei Martha Nussbaum (1999, S. 201) findet sich – auf das Leben ausgedehnt – die Forderung nach einer gesellschaftlich zu erwirkenden, individuellen „Fähigkeit, sein eigenes Leben und nicht das eines anderen zu leben“. Nussbaum bezieht diese Aussage etwa auf die Lebenselemente Heirat, Geburt, sexuelle Präferenzen, Sprache und Arbeit.

Der Partizipationsgedanke, wie er sich auf Beziehungen und auf die Gesellschaft auslegen lässt (vgl. Arno Heimgartner 2009), knüpft hier an. Als Teil der UN-Kinderrechtskonvention oder verschiedener Richtlinien (z. B. Boja, Quality4children) kann dies als Versuch interpretiert werden, ein subjektorientiertes Paradigma mit den Werten der Freiheit und der Selbstbestimmung und ein soziozentrisches Paradigma mit den Werten des Zusammenhalts und der Solidarität zu verbinden (vgl. Silvia Staub-Bernasconi 2017). In der Traumapädagogik wird als Grundhaltung auch auf den Wert partizipativer Strukturen als Beitrag für eine konstruktive Lebensgestaltung verwiesen (BAG Traumapädagogik 2011). Wolfgang Schröer (2008, S. 49f.) kritisiert in diesem Zusammenhang „den politischen Druck auf die Bildungseinrichtungen (...), die Jugendlichen möglichst bald zu effizienten Bürgern resp. Bürgerinnen werden zu lassen“, weil er dabei eine Wahrnehmung der Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen vermisst.

d) Selbstbefähigung

Die „Selbstbefähigung“ wird insbesondere im Empowermentkonzept (z. B. Norbert Herriger 2006) hervorgehoben. Dabei wird zwischen einer Selbstbefähigung und einer Anleitung zur Selbstbefähigung unterschieden. Erstere kommt ohne pädagogischen Impuls aus und entsteht von selbst. Seitens der Professionellen geht es um das Vertrauen auf die eigenen Entwicklungspotenziale. Mitunter kann es Geduld erfordern, auf die eigenen Initiativen des bzw. der Jugendlichen zu warten. Als Auftrag an die Praxis leitet Herriger (ebd., S. 74) ab, „vor allem dort, wo die Biografie mit der Hypothek vielfältiger Ohnmachts- und Entfremdungserfahrungen belastet ist, Räume aufzuschließen, in denen Menschen sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster solidarischer Vernetzung und Selbstorganisation erproben können“. Dazu bedarf es des Vertrauens in das Selbstmanagement von Menschen. Demnach sind Menschen normalerweise in der Lage, ihren Alltag zu strukturieren, eigene Ziele zu finden und Maßnahmen für deren Realisierung zu setzen.

Mit der Biografiearbeit bzw. einem biografischen Dialog liegt auch ein methodischer Ansatz vor, der sich um lebensbezogene Entwicklungen kümmert, Ressourcen öffnet und gestalterisch an vorhandene Erfahrungen anknüpft. Verhandlungsgegenstand ist vor allem auch die Lebenszukunft. Dies erfordert Respekt vor unkonventionellen Entwürfen und zugleich Mut zu „Perspektiven des Anders-Machens“ (Herriger ebd., S. 79). Deutlich wird dieses Spannungsfeld zwischen Akzeptanz und Destruktion insbesondere bei Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2008, S.24): „Respekt gilt der Eigensinnigkeit der Lebenswelt, Destruktion der Kritik und Überwindung der Borniertheiten der Lebenswelt im Namen ihrer unterdrückten Optionen und freierer Möglichkeiten.“

e) Selbstwirksamkeit

86

Die „Selbstwirksamkeit“ ist ein schon älteres (z. B. Albert Bandura 1994) und zugleich gegenwärtig nach eigener Einschätzung häufig diskutiertes Konstrukt, das die Annahme einer Person behandelt, inwieweit sie sich Einfluss auf die Gestaltung ihres Lebens und ihres Umfelds zuschreibt. Bandura (ebd., S. 2) zufolge sei „(p)erceived self-efficacy (...) defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives“. Für die Inangriffnahme von Vorhaben bzw. die Verfolgung von Zielen ist es maßgeblich, ob ein Jugendlicher bzw. eine Jugendliche davon ausgeht, dass er bzw. sie selbst einen Beitrag dazu leisten kann. Beeinflusst von dieser Überzeugung, die Teil des Selbstkonzeptes und also auf sich selbst gerichtet ist, ist das Durchhaltevermögen. Es wird postuliert, dass Jugendliche mit einer hohen Erwartung ihrer Selbstwirksamkeit beharrlich an ihren Bewältigungsaufgaben arbeiten. Jugendliche, denen das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit fehlt, meiden hingegen Aufgaben und lassen sich leichter von ihren Zielen abbringen. Letztlich sind solche Jugendlichen schneller Stress ausgesetzt und neigen zur Verzweiflung.

Deshalb wird angenommen, dass die Ausbildung der Selbstwirksamkeit einer jugendlichen Entwicklung förderlich ist. Bandura (ebd.) ortet den stärksten Beitrag dazu in eigenen Beherrschungs- bzw. Erfolgserfahrungen. Das Abschauen von anderen Personen, die ähnlich agieren wie man selbst und die dadurch reüssieren, ist ein zweites Lernfeld. Ein dritter Zugang sind verbale Aussagen, die Jugendliche dazu bringen können, ihres eigenen Wirkens gewahr zu werden. Angesichts der schwierigen Aufgabe, Jugendliche zu inspirieren, die nur wenig Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit besitzen, wird dazu angeregt, einfache bzw. lösbare Aufgabenstellungen vorzubereiten, um zunächst die Wahrnehmung ihres eigenen erfolgreichen Tuns zu schärfen. Als wichtig erachtet wird außerdem, die Interpretation der eigenen emotionalen und physiologischen Vorgänge zu schulen,

um Fehlinterpretationen vorzubeugen. Eine solche Fehlinterpretation könnte beispielsweise sein, Aufregung als Schwäche und nicht als Dynamisierung zu deuten.

f) Selbstbildung

Bildung, die sich auf die Persönlichkeit bezieht, entsteht stets über die Filter und Prozesse der Person. In diesem Sinn ist jede Bildung „Selbstbildung“ (vgl. Werner Lenz 2011). Bildung wird dabei von Qualifikation unterschieden. Diese dient der instrumentellen Lösung von definierten Aufgaben. Bildung bezieht sich hingegen auf die Sicht und den Umgang mit der Welt insgesamt. In ihr enthalten sind Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit der Lebensrealität und Überlegungen zu ethischen und teleologischen Perspektiven auf die Existenz. Die Selbstbildung moderiert die Schnittstelle zwischen Außen- und Innenwelt.

Zahlreiche Autorinnen und Autoren betonen, dass Bildung nicht nur in formalen Arrangements vermittelt wird (z. B. Thomas Rauschenbach/Wiebken Düx/Erich Sass 2007; Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach 2012). Alle Lebenszusammenhänge können Prozesse der Selbstbildung auslösen. Deshalb erscheint es auch bedeutsam, dass Jugendliche sich nicht nur in inhaltlich definierten, formellen Lernräumen bewegen. Es bedarf des Freiraums für Eigensinn und -interesse, um Bildung anzustoßen. Informelles Miteinander ist dafür eine wichtige Voraussetzung (z. B. Peer-Groups, Cliques), positive familiäre Erfahrungen sind förderlich, aber auch Zeit für sich selbst kann ein Boden für eigene Bildungswege sein.

Ausgewählte Belastungen, die auf das Selbst wirken

88

Das Aufwachsen in der Gesellschaft, in der Familie, in der Schule oder auch in Vereinen führt nicht durchgängig dazu, das Selbst von Jugendlichen stark und in verschiedenen Facetten strahlend zu machen. Oft werden Aufgaben und Erwartungen an Jugend formuliert (z. B. Entwicklungsaufgaben), zugleich bestehen aber Probleme und Belastungen (vgl. Arno Heimgartner 2017). Im Folgenden werden – ungeachtet der Resilienz – einige Belastungen und Bedrohungen für das Selbst aufgezählt, die es irritieren bzw. schwächen können und an deren Überwindung es zu arbeiten gilt:

- **Abwertung:** Als problematisch kann schon das Verspotten gelten. Es macht den Jugendlichen bzw. die Jugendliche vor anderen lächerlich. Der Einfluss wird dabei abhängig vom Spottvolumen sein. Generell erscheint das Abwerten ein massives Problem zu sein, z. B.: Du bist dumm. Du bist ungeschickt. Du bist hässlich. Du bist unpassend für diese Welt. Nahezu undurchschaubare Macht- und Rivalitätskämpfe führen dazu, Jugendliche an Schwächen und Defizite zu binden. Aus der alleinigen Orientierung an Leistungsordnungen und aus Nöten der Disziplinierung kann ein Milieu der Unterdrückung entstehen. Krass erscheinen in diesem Zusammenhang generalisierte Aussagen über eine Person, die keinen Ausweg für ein gedeihliches Sein bzw. für eine gedeihliche Entwicklung offenlassen. Problematisch ist dabei nicht zuletzt die Stigmatisierungsgefahr durch Diagnosen. Obwohl sie hilfreich für Maßnahmen der Förderung sein können, greifen sie möglicherweise weit in die Identität von Jugendlichen ein.
- **Disziplinierung:** Die gefühllose Disziplinierung ist per se ein Gefahrenmoment für die Wahrnehmung und Entfaltung eigener Ideen und Interessen. Die Unterwerfung an Vorgaben macht Jugendliche zu wartenden Auftragsempfängerinnen und -empfängern bzw. können sie sich auch in einen permanenten Widerstand stürzen,

um der engen Klammer der Fremdbestimmtheit zu entkommen: Du musst mir gehorchen. Du musst dich mir unterordnen. In der Balance zwischen Kooperation und Selbstbestimmtheit gilt es, ein Partizipationsmilieu zu schaffen, das den Jugendlichen Raum gibt, ihre eigenen Impulse wahrzunehmen und ihnen nachzugehen.

- Negative Prophezeiungen: Die Eingriffe von Aussagen richten sich auch an tiefer liegende Auffassungen über das Selbst und die eigene Lebenskonzeption. So könnten negativen Prophezeiungen („Du bist wie dein Vater, der mit 30 Jahren verunfallt ist“ oder „Du wirst nie eine richtige Arbeit haben“) geglaubt werden und diese könnten destruktiv in das Selbst eindringen. In einer Zeit unsicherer Biografien können negative Prophezeiungen zur Resignation führen.
- Unpassende Lebensregeln: In ihrem Zerstörungsradius nicht zu unterschätzen sind auch skurrile Lebensregeln, die für Außenstehende als solche erkannt werden, aber für Betroffene Bedeutung haben. Dazu zählen etwa: Man soll nur essen, wenn man vorher etwas geleistet hat. Du darfst nicht glücklich sein, denn auf der Welt gibt es so viel Not und Krieg. Wenn ein Erwachsener etwas sagt, hast du still zu sein.
- Antreiber- und Bann-Botschaften: Schwer zu entkommen ist auch den negativen Konsequenzen der u. a. von Ian Stewart und Vann Joines (2014) als „Antreiber- und Bann-Botschaften“ bezeichneten Vorgaben. Sie können in ihrer generellen Form dazu führen, das Leben außerhalb des verträglichen Lebensrhythmus zu gestalten. Beispiele für Antreiber-Botschaften sind: Sei perfekt! Sei brav! Beiel dich! Streng dich an! Bann-Botschaften sind persönlicher und radikaler platziert, z. B. Ohne dich wäre mein Leben schöner gewesen. Solche Aussagen können lebensbedrohend wirken. Ein anderes Beispiel ist: Schaff es nicht! Auf Grundlage des eigenen Scheiterns ist es eine (auch nonverbale) Weitergabe von Eltern an ihre Kinder, die darin gebremst werden,

ihr Leben konstruktiv zu gestalten, Beziehungen zu führen und Ausbildungen abzuschließen.

- **Tabuisierungen:** Verschiedene Formen von Familiengeheimnissen (Sucht, Suizid, Vaterschaft, Kriminalität usw.) können ebenfalls zu massiven Belastungen führen. Sie führen zur Ansicht, dass etwas nicht in Ordnung und zugleich unaussprechlich ist. Die mögliche Normalität und Unterstützungsbedürftigkeit werden nicht in Betracht gezogen. Verschlimmert durch ein exkludierendes Umfeld, wird das Leben beladen und schwer, sodass der Freiraum für selbstbezogene und unbekümmerte Aktivitäten fehlt.
- **Traumatisierungen:** Traumata unterschiedlicher Art (z. B. menschliche Gewalt, Unfälle, Naturkatastrophen) können bleibende Folgen haben. Unter dem Einfluss von Triggern und drohenden Flashbacks wird das Leben zu einem Ausweichen. Verdichtet in der posttraumatischen Belastungsstörung kommt es zu einem psychosomatischen Wiedererleben (u. a. Übelkeit, Herzrasen), zur Vermeidung von Situationen (u. a. auch durch Betäubung) und zu einer überhöhten Wachsamkeit (z. B. Aufregung in Alltagssituationen). Eine Vielzahl an gegensteuernden Haltungen und methodischen Ansätzen ist inzwischen beschrieben: Sicherer innerer und äußerer Ort, Orientierung an Stärken, Triggeranalyse, individueller Notfallkoffer usw. Vielleicht können Jugendzentren bzw. Jugendräume auch sichere Orte sein. Das Konzept des guten Grundes etwa verweist darauf, dass das Verhalten des Jugendlichen in seiner Biografie erlernt wurde und zumindest einmal bedeutsam war.

Resümee

Die Offene Jugendarbeit bezieht sich auf das Selbst der Jugendlichen. Das kann in der Beziehungs- und Beratungsarbeit geschehen, es passiert aber auch wesentlich durch das Arrangement. Das Angebot an offenen Räumen und selbstbestimmten Aktivitäten zählt dazu. Maßgeblich sind Haltungen, die in den verschiedenen Kontexten für eine bejahende Lebensführung eintreten, partizipative Zugänge eröffnen und für einen wertschätzenden Umgang miteinander sorgen. Wohlbefinden und positive Erfahrungen in der Gruppe lösen nachhaltige Lernprozesse aus. Schließlich ist es auch die Jugendarbeiterin bzw. der Jugendarbeiter selbst, die oder der mit ihrem oder seinem Vorleben für ein Rollenmodell sorgt, wie man es in einer unübersichtlichen und manchmal auch destruktiven Welt schaffen kann, das Selbst zu pflegen. Viele Bezüge wie die Geschlechtergerechtigkeit oder Antirassismus sind Zeichen für eine wohlwollende Sozialgestaltung, die wiederum Sicherheit und Geborgenheit vermitteln kann und auf diese Weise manchmal Belastungen zu kompensieren bzw. aufzulösen imstande ist. Denn bei allen Forderungen an die Jugend scheint es doch so zu sein, dass eine zentrale Aufgabe, die eng mit dem Menschsein verbunden ist, die existenzielle Verantwortung bzw. die Selbstsorge ist.

Literatur

- BAG Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik, Gnarrenburg.
- Bandura, Albert (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*, San Diego).
- Böhnisch, Lothar (1997): *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Eine Einführung, Weinheim und München.
- Frank, Manfred (2002): *Selbstgefühl: Eine historisch-systematische Erkundung*, Frankfurt am Main.
- Grundwald, Klaus / Thiersch, Hans (Hrsg.) (2008): *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*, Weinheim und München.
- Harris, Thomas A. (1973): *Ich bin o.k. Du bist o.k.* Reinbek bei Hamburg.
- Heimgartner, Arno (2009): *Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit*, Wien.
- Heimgartner, Arno (2017): Probleme von Jugendlichen. In: *koje – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung* (Dachverband für Offene Jugendarbeit in Vorarlberg) (Hrsg.) (2017); 156 starke Impulse. *Zehn Jahre Jugendsozialarbeit im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit in Vorarlberg*, Bregenz, S. 17–28.
- Juul, Jesper (2015): *Familienberatung. Worauf es ankommt, wie es gelingt*, München.
- Herriger, Norbert (2006): *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, Stuttgart.
- Lenz, Werner (2011): *Wertvolle Bildung. Kritisch ... Skeptisch ... Sozial ...*, Wien.

- Nussbaum, Martha (1999): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*, Frankfurt am Main.
- Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas (2012): *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden.
- Rauschenbach, Thomas / Düx, Wiebken / Sass, Erich (Hrsg.) (2007): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*, Weinheim und München.
- Schröer, Wolfgang (2008): *Der politische Auftrag der Jugendarbeit in der Bürgergesellschaft*. In: Verein Wiener Jugendzentren (Hrsg.) (2008): *Partizipation. Zur Theorie und Praxis politischer Bildung in der Jugendarbeit*. Wien, S. 48–53.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2017): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch*, Bad Heilbrunn.
- Stewart, Ian / Joines, Vann (2014): *Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung*, Freiburg im Breisgau.
- Valtl, Karl-Heinz (2013): *Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter*. In: Schmidt, Renate-Berenike / Sielert, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 125–140.