

Maria Urban, Sabine Wienholz,
Celina Khamis (Hg.)

Sexuelle Bildung für das Lehramt

Zur Notwendigkeit der Professionalisierung



Psychosozial-Verlag

Maria Urban, Sabine Wienholz, Celina Khamis (Hg.)
Sexuelle Bildung für das Lehramt

Die Reihe ANGEWANDTE SEXUALWISSENSCHAFT sucht den Dialog: Sie ist interdisziplinär angelegt und zielt insbesondere auf die Verbindung von Theorie und Praxis. Vertreter_innen aus wissenschaftlichen Institutionen und aus Praxisprojekten wie Beratungsstellen und Selbstorganisationen kommen auf Augenhöhe miteinander ins Gespräch. Auf diese Weise sollen die bisher oft langwierigen Transferprozesse verringert werden, durch die praktische Erfahrungen erst spät in wissenschaftlichen Institutionen Eingang finden. Gleichzeitig kann die Wissenschaft so zur Fundierung und Kontextualisierung neuer Konzepte beitragen.

Der Reihe liegt ein positives Verständnis von Sexualität zugrunde. Der Fokus liegt auf der Frage, wie ein selbstbestimmter und wertschätzender Umgang mit Geschlecht und Sexualität in der Gesellschaft gefördert werden kann. Sexualität wird dabei in ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Zusammenhänge betrachtet: In der modernen bürgerlichen Gesellschaft ist sie ein Lebensbereich, in dem sich Geschlechter-, Klassen- und rassistische Verhältnisse sowie weltanschauliche Vorgaben – oft konflikthaft – verschränken. Zugleich erfolgen hier Aushandlungen über die offene und Vielfalt akzeptierende Fortentwicklung der Gesellschaft.

BAND 32

ANGEWANDTE SEXUALWISSENSCHAFT

Herausgegeben von Maika Böhm, Harald Stumpe,
Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller
Institut für Angewandte Sexualwissenschaft
an der Hochschule Merseburg

Maria Urban, Sabine Wienholz, Celina Khamis (Hg.)

Sexuelle Bildung für das Lehramt

Zur Notwendigkeit der Professionalisierung

Mit Beiträgen von Christine Bergmann, Sandra Berndt, Adrian de Silva, Barbara Drinck, Heike Holz, Nina Kallweit, Juliane Keitel, Celina Khamis, Beatrice Kollinger, Eva Kubitzka, Lena Lache, Sabine Maschke, Anna Meyer, Holger Paech, Detlef Pech, Beate Proll, Paul Scheibelhofer, Anja Schmidt, Julia K.M. Siemoneit, Toni Simon, Ludwig Stecher, Jürgen Wolfgang Stein, Maria Urban, Heinz-Jürgen Voß, Andreas Weist, Sabine Wienholz und David Zimmermann

Psychosozial-Verlag

Die Open-Access-Publikation wurde durch eine Förderung des Bundesministerium für Bildung und Forschung ermöglicht.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 DE Lizenz (CC BY-NC-ND 3.0 DE). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>



Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Originalausgabe

© 2022 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: BDSM-Emblem © Fotolia

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: SatzHerstellung Verlagssdienstleistungen Heike Amthor, Fernwald

ISBN 978-3-8379-3096-2 (Print)

ISBN 978-3-8379-7825-4 (E-Book-PDF)

ISSN 2367-2420 (Print)

<https://doi.org/10.30820/9783837978254>

Inhalt

Vorwort	9
Perspektive einer politischen Akteur*in <i>Christine Bergmann</i>	
Aus der Praxis – für die Praxis: Ein Curriculum für Lehrkräfte zu Sexueller Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt	13
<i>Barbara Drinck & Heinz-Jürgen Voß</i>	
Warum Lehrer*innen Handlungswissen im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche brauchen	21
Perspektive einer Lehrkraft <i>Eva Kubitza</i>	
Zur Begründung eines Rechts auf sexuelle Bildung	27
<i>Anja Schmidt</i>	
Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer*innen an Universitäten	47
<i>Julia Kerstin Maria Siemoneit</i>	
Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule?	55
Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen <i>Toni Simon & Nina Kallweit</i>	

Gesellschaftliche Entwicklungen zur Prävention von sexualisierter Gewalt im Kontext Schule	65
<i>Heike Holz</i>	
Eltern als bedeutsame Akteur*innen der Prävention von sexualisierter Gewalt	75
<i>Maria Urban, Celina Khamis & Anna Meyer</i>	
SeBiLe – Ergebnisse der quantitativen Erhebung	85
<i>Sabine Wienholz</i>	
Das SeBiLe-Curriculum	115
Anliegen, Module und Evaluation	
<i>Lena Lache & Celina Khamis</i>	
Aktuelle Entwicklungen im Bundesland Sachsen-Anhalt	169
Anforderungen an Curricula und Fortbildungen aus Praxissicht	
<i>Holger Paech</i>	
Sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt im Stadtstaat Hamburg	177
<i>Beate Proll</i>	
Zwischen Stille und Getöse	187
Sexualpädagogik in Österreich	
<i>Paul Scheibelhofer</i>	
Zur Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und Studierender der Sozialen Arbeit an der Universität Luxemburg im Bereich der Sexuellen Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen	197
<i>Adrian de Silva & Andreas Weist</i>	

Sexualisierte Gewalt an Förderschüler*innen	205
Impulse zu einer präventiv wirkenden Professionalisierung von Lehrkräften	
<i>Sabine Maschke & Ludwig Stecher</i>	
Ansätze zur Selbstreflexion und traumasensiblen Arbeit in der Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte	225
<i>Beatrice Kollinger, Detlef Pech & David Zimmermann</i>	
Sexuelle Bildung und Demokratieerziehung als Querschnittsaufgaben in Schule und Lehrer*innenbildung	241
<i>Juliane Keitel & Sandra Berndt</i>	
Sexuelle Bildung braucht einen starken politischen Rahmen	263
Ein Aufruf	
<i>Jürgen Wolfgang Stein</i>	
Nachwort	273
Ein konsistenter erster Schritt – nun muss die Umsetzung erfolgen: Handlungsempfehlungen	
<i>Heinz-Jürgen Voß</i>	

Vorwort

Perspektive einer politischen Akteur*in

Christine Bergmann

Sexualisierte Gewalt ist für Tausende Kinder schrecklicher Alltag. Es handelt sich leider nicht um bedauerliche Einzelfälle: Die polizeiliche Kriminalstatistik nennt für 2019 knapp 16.000 Fälle und wir wissen, dass die Dunkelziffer um ein Vielfaches höher ist. Kinder und Jugendliche erleben sexualisierte Gewalt in der Familie oder im sozialen Umfeld, sie erleben sie im Sport, bei Freizeitaktivitäten und auch in der Schule. Auf der Basis von Zahlen der Weltgesundheitsorganisation können wir davon ausgehen, dass es in jeder Schulklasse ein bis zwei Kinder gibt, die sexualisierte Gewalt erlebt haben oder erleben. Hierzu kommen in steigendem Maße Formen von sexualisierter Gewalt im Internet. Diese Kinder werden in der Regel nicht wahrgenommen.

Diese Dimension von sexualisierter Gewalt, der Kinder ausgesetzt sind, müssen wir uns immer wieder vor Augen führen. Wir wissen um die oft lebenslangen Folgen der in der Kindheit erlebten sexualisierten Gewalt. Kinder davor zu schützen, ihnen ein gewaltfreies Aufwachsen zu ermöglichen, liegt in der Verantwortung der gesamten Gesellschaft. Mit der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention durch die Bundesregierung haben wir uns dazu verpflichtet! Ein wirksamer Kinderschutz ist jedoch nur möglich, wenn alle, die mit Kindern und Jugendlichen umgehen, mindestens ein Basiswissen über den Umgang mit Verdachtsfällen und Folgen sexuellen Missbrauchs, über Strategien von Täter*innen und über Hilfsmöglichkeiten haben.

Erst seit 2010 wird in Deutschland über sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen und in der Familie öffentlich und auch politisch gesprochen, obwohl das Thema in der Fachwelt längst diskutiert wurde. Insbesondere die Frauenbewegung hatte in den 1980er Jahren aufgedeckt, in welch erschreckendem Ausmaß Mädchen und auch Jungen in den Familien betroffen sind. Mit dem Bekanntwerden der Missbrauchsfälle im Ca-

nisius-Kolleg und in dem Vorzeige-Reformprojekt Odenwaldschule wurde die Tabuisierung durchbrochen und es musste politisch gehandelt werden. Der Runde Tisch Sexueller Kindesmissbrauch wurde eingesetzt und die Unabhängige Beauftragte zur Aufarbeitung von Fällen sexuellen Kindesmissbrauchs berufen.

Fragt man nach den Ursachen dieser Tabuisierung, die noch längst nicht überwunden ist, stößt man auf die Angst der Institutionen vor Imageverlust und auf Unsicherheit und Hilflosigkeit im Umgang mit Missbrauchsfällen, auf mangelndes Wissen. Medizinische und pädagogische Fachkräfte bilden keine Ausnahme. Für die Forschung und Wissenschaft war das ›Schmutdelthema‹ sexualisierte Gewalt gegen Kinder lange nicht attraktiv. Neuere Untersuchungen zeigen beträchtliche Defizite in Aus- und Weiterbildung, sowohl im medizinischen wie auch im pädagogischen Bereich. Der Nachholbedarf bei Grundlagenwissen und Handlungskompetenzen war und ist erheblich. Auch die Gesellschaft musste lernen, dass Kinder überall gefährdet sein können. Und das Lernen darf nicht aufhören, denken wir an die neuen Formen sexualisierter Gewalt über das Internet. Fortbildung ist ein Dauerthema.

Von Betroffenen haben wir erfahren, welche Hilfe sie gebraucht hätten, um den sexuellen Missbrauch zu beenden, und welche Unterstützung sie noch nach Jahrzehnten benötigen, um die Folgen des Missbrauchs zu mildern. Ihr Sprechen war und ist inzwischen der Ausgangspunkt für viele aktuelle Forschungsvorhaben und für die Entwicklung von Leitlinien für das praktische Handeln im Kinderschutz.

Kinderschutz geht alle an. Es ist die vordringliche Aufgabe von Institutionen, die mit Kindern arbeiten, diese vor sexualisierter Gewalt zu schützen. Aber Verantwortung haben auch Menschen, die im sozialen Umfeld Verdachtsfälle bemerken. Sie können sich an eine Beratungsstelle wenden oder am Hilfetelefon unter der 0800 22 55 530 Rat holen.

In der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs, der ich angehöre, führen wir seit 2016 vertrauliche Anhörungen mit Menschen durch, die in der Kindheit oder Jugend sexualisierte Gewalt erlebt haben, und wir lesen Berichte, die uns Betroffene schicken. Missbrauchsfälle sollten, auch wenn sie Jahrzehnte zurückliegen, aufgearbeitet werden. Menschen, die sexualisierte Gewalt erlebt haben, haben einen Anspruch darauf und die hierbei gewonnenen Erkenntnisse sind hilfreich für die Erarbeitung von Präventionsmaßnahmen bzw. Schutzkonzepten.

In den vertraulichen Anhörungen sprachen und sprechen die Betroffenen viel über ihre Schulzeit. Einige erlebten die Schule als Tatort, wurden vielleicht von einer Lehrkraft missbraucht und fanden keine Ansprechperson, der sie sich anvertrauen konnten. Mitunter erfolgte die Aufdeckung sehr viel später. Betroffene, die Missbrauch insbesondere im familiären Kontext erlebten, schilderten ihre Erwartungen an Schule. Sie hätten sich Lehrkräfte gewünscht, die hinterfragen, weshalb ihre Leistungen plötzlich schlechter werden oder warum sich ihr Verhalten ändert, sie vielleicht aggressiv werden oder sich zurückziehen. Manchmal gab es das, eine besondere Zuwendung einer Lehrerin vielleicht.

Betroffene Kinder suchen Schutz in der Schule. Dieser Verantwortung kann sie sich nicht entziehen, denn nur hier verbringen Kinder täglich mehrere Stunden und das über viele Jahre. Schule als Bildungsort hat eine besondere Rolle bei der Sexuellen Bildung. Von den inzwischen erwachsenen Betroffenen hören wir heute sehr häufig, dass sie als Kinder den sexuellen Missbrauch nicht einordnen konnten, hilflos geschehen lassen mussten. Schüler*innen müssen Wissen über ihre Rechte, über sexuelle Selbstbestimmung und Hilfsangebote vermittelt bekommen und über sexualisierte Gewalt aufgeklärt werden.

Schutz vor sexualisierter Gewalt ist Teil des Bildungs-, Erziehungs- und Kinderschutzauftrages. Das bedeutet, dass sich alle Schulen mit der Thematik sexualisierte Gewalt auseinandersetzen müssen. Dazu gehört, ein Klima zu schaffen, in dem sich Kinder Ansprechpartner*innen anvertrauen können. Und es braucht feste Regeln für Prävention und Intervention – Regeln, nach denen im Verdachtsfall gehandelt werden kann. Mit der Entwicklung eigener Schutzkonzepte ist dieses Ziel erreichbar.

Nun ist die Abwehr gegen das Thema sexualisierte Gewalt auch 2021 noch längst nicht überwunden. Es gibt Ängste, etwas falsch zu machen, jemanden zu Unrecht zu verdächtigen, sich in familiäre Situationen einzumischen. Es gibt das Gefühl der Überforderung und es mangelt auch häufig noch am entsprechenden Wissen. Das Forschungsprojekt SeBiLe schließt eine Lücke in Aus- und Weiterbildung zu den Schwerpunkten Sexuelle Bildung, Prävention von sexualisierter Gewalt und sexuelle Selbstbestimmung.

Grundlagen zu schaffen, die es Studierenden ermöglichen, sich frühzeitig mit diesen Themen auseinanderzusetzen, und Fachkräften das benötigte Wissen vermitteln, ist ein wichtiger Schritt, um Kinder vor sexualisierter Gewalt zu schützen und bei Aufdeckung eines Missbrauchsfalles kompetent handeln zu können.

Die von mir meistgehörte Botschaft der Betroffenen an die Gesellschaft lautet: Kümmert euch darum, dass andere nicht erleben müssen, was wir erlebt haben.

Biografische Notiz

Christine Bergmann, Dr. rer. nat., ist seit 2016 Mitglied der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, die auf Beschluss des Deutschen Bundestages eingesetzt wurde. Sie war von 1998 bis 2002 Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2010 wurde sie von der Bundesregierung als erste Unabhängige Beauftragte zur Aufarbeitung von sexuellem Kindesmissbrauch berufen. Sie arbeitet in Beiräten von Aufarbeitungskommissionen mit.

Aus der Praxis – für die Praxis: Ein Curriculum für Lehrkräfte zu Sexueller Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt

Barbara Drinck & Heinz-Jürgen Voß

»[B]is auf einen Wochenendworkshop, den ich besucht hab zum Thema Sexualunterricht im Biologieunterricht, hat das Ganze eigentlich nie, also wirklich nie eine Rolle gespielt.«

*Lehrer*in einer weiterführenden Schule (QUISEB3¹)*

Nach den bekannt gewordenen Missbrauchsfällen an Internaten und kirchlichen Einrichtungen sind bundesweit Initiativen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt in institutionellen Kontexten auf den Weg gebracht worden. Insbesondere das Jahr 2010 kann als eine Art Zäsur in den Bestrebungen zur Prävention sexualisierter Gewalt beschrieben werden: Nach vorausgehender Initiative ehemaliger Schüler*innen der Odenwaldschule, die öffentlich über ihre Erlebnisse berichteten, offenbarten zahlreiche Betroffene missbräuchliche Erlebnisse in schulischen oder kirchlichen Einrichtungen. Parallel zu einer breiten medialen Berichterstattung gruppierte sich auf Initiative der Bundesregierung der sogenannte Runde Tisch »Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich«. Neben einer Bestandsaufnahme, in der die vielfältigen Professionen zum damaligen Zeitpunkt eklatante Mängel in der Qualifizierung von Fachkräften und der Sicherheit von Einrichtungen benannten, sorgten vor allem die Empfehlungen des Runden Tisches für

1 Im Rahmen des Forschungsprojekts SeBiLe wurden zusätzlich zur quantitativen Erhebung auch qualitative Interviews mit Lehrkräften allgemeinbildender Schulen geführt. Die Auswertung dieser Interviews flossen maßgeblich in die Projektergebnisse ein und finden sich unter anderem in diesem Beitrag in Form von Zitaten wieder, die entsprechend als QUISEB (= Qualitatives Interview SeBiLe) gekennzeichnet und nummeriert sind.

weitreichende Initiativen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt (vgl. Runder Tisch, 2011/2012, S. 3, 53, 257).

So wurden beispielsweise in vielfältigen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekten der wissenschaftliche Kenntnisstand zu sexualisierter Gewalt verbessert und Curricula zur Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickelt. Ebenso wurde an verschiedenen Stellen die Rolle der Schule als zentraler Lebensraum von Kindern und Jugendlichen und entsprechend wichtiger Ort zur Wirksamkeit präventiver Maßnahmen in den Blick genommen. Als wegweisende Komponente erfolgte durch die Bundesregierung die Benennung einer*ines Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) inklusive eines multiprofessionellen Arbeitsstabs, einer unabhängigen Aufarbeitungskommission sowie eines Betroffenenrats, der der*dem UBSKM beratend zur Seite steht. Im Jahr 2016 initiierte der amtierende UBSKM Johannes-Wilhelm Rörig die Bundeskampagne »Schule gegen sexuelle Gewalt«, auf Grundlage derer inzwischen eine Vielzahl an Bundesländern maßgebliche Aktivitäten umgesetzt oder begonnen hat. Langfristiges Ziel des Vorhabens ist eine intensive Auseinandersetzung mit Aspekten der Prävention von sexualisierter Gewalt und die Professionalisierung beteiligter schulischer Akteur*innen. Die Prozesse in den Schulen sollen in Schutzkonzepten gebündelt werden, die neben einer Analyse der Potenziale auch die Risiken in den jeweiligen Institutionen aufzeigen und klare Handlungsempfehlungen für das Vorgehen im Verdachtsfall enthalten und so für alle Beteiligten Orientierung bieten.²

Dass sowohl die Professionalisierung schulischer Fachkräfte als auch eine flächendeckende Umsetzung individueller Schutzkonzepte in schulischen Institutionen bisher lückenhaft war, ließen punktuelle wissenschaftliche Vorarbeiten erkennen (z. B. Urban, 2019). Darin zeigte sich, dass Lehrer*innen sich überwiegend dessen bewusst sind, dass sich die Institution Schule an der Sexualaufklärung von Kindern und Jugendlichen beteiligen muss. Dass sich daraus auch eine Aufgabe für jede einzelne Lehrkraft ableitet, ist dabei im Bewusstsein der Lehrkräfte unterschiedlich stark ausgeprägt. In vielen Fällen werden Inhalte Sexueller Bildung im schulischen Alltag bestimmten Fächern zugewiesen und nicht fächerübergreifend umgesetzt. Die schulische Sexualaufklärung fokussiert dabei auf biologisch-medizinische und soziale Aspekte, vorherrschende Angebote zum Schutz

2 Weiterführende Informationen finden sich auf der Website der Initiative unter www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de.

vor sexuell übertragbaren Krankheiten und insbesondere auf die Verhinderung von frühzeitigen Schwanger- bzw. Elternschaften. Während sich Lehrkräfte in empirischen Erhebungen zwar motiviert zeigen, verdeutlichen sie auch ihre Überforderung und die strukturellen Barrieren, denen sie im Schulalltag begegnen (vgl. etwa Urban, 2019).

Im Gegensatz dazu stand und steht die bereits 1968 von der Kultusministerkonferenz ausgesprochene Empfehlung, dass geschlechtliche Erziehung in der Schule im gesamten schulischen Alltag pädagogisch verankert sein soll und keinem konkreten Schulfach zugeordnet werden kann (vgl. Sager, 2015). Leider erschwerten die institutionellen Strukturen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, aber auch in den Schulen selbst bislang die Sicherstellung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen.

»Aber es gibt keinen konkreten Leitfaden, also ich habe nichts in meinen Handlungshilfen, die wir als Lehrkräfte kriegen, wie gehe ich um, wenn [Schüler*innen] sexualisierte Gewalt [...] erfahren haben« (Lehrer*in einer weiterführenden Schule; QUISEB3).

Das Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt«

Das Projekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« der Universität Leipzig und der Hochschule Merseburg, dessen Ergebnisse im vorliegenden Band vorgestellt werden, kann als bedeutsame Komponente hinsichtlich des derzeitigen Kenntnisstandes zum Professionalisierungsgrad schulischer Fachkräfte im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche bezeichnet werden. Auf Grundlage einer bis dato in Umfang und Ausprägung einzigartigen Erhebung zur Thematik liefert SeBiLe für den Lehramtsbereich einen Vorschlag für ein studienfachübergreifendes Curriculum und Anregungen zur strukturellen Verankerung von Inhalten Sexueller Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt für die Aus- und Fortbildung schulisch Tätiger. Die Ausarbeitung ist detailliert und umfassend, damit das Curriculum an möglichst vielen Standorten eingesetzt werden kann – entweder originär oder auch an die jeweiligen Bedarfe vor Ort angepasst. Ein begleitender Fortbildungskurs zum Curriculum wird von der Weiterbildungsagentur der Hochschule Merseburg kontinuierlich angeboten.

Von der Praxis – für die Praxis: Wichtig war bei der Gestaltung und Durchführung von SeBiLe, dass die Perspektiven aus der Praxis die zentrale Grundlage im Projekt sind. Entsprechend gingen qualitative Interviews und eine quantitative Erhebung, an der sich insgesamt 2.771 Lehrkräfte und Lehramtsstudierende beteiligt hatten, der Curriculum-Entwicklung voraus. Ein engagierter Projektbeirat, bestehend aus Lehrkräften und weiteren Fachkräften zum Beispiel aus der Schulpsychologie und der Schulsozialarbeit, begleitete das Projekt und bot so die Möglichkeit eines engen Abgleichs und der Rückversicherung, dass das Projekt im Sinne der Praxisbedarfe agiert.

Die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Erhebung verdeutlichen, dass Inhalte zur Sexuellen Bildung, zur Prävention sexualisierter Gewalt, zu Intervention in Verdachtsfällen sowie sexueller und geschlechtlicher Selbstbestimmung ins Lehramtsstudium gehören. Aus den Antworten der teilnehmenden Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden geht hervor, dass sie sich der Bedeutung des Themenfelds bewusst sind und sich ihm kompetent zuwenden wollen, aber in der derzeitigen Ausbildung bislang keine bzw. nur unzureichend Inhalte zu sexualisierter Gewalt und sexueller Selbstbestimmung vorkommen. In Fort- und Weiterbildungen sollen dann die Leerstellen der Ausbildung ausgeglichen werden, aber auch hier mangelt es weitgehend an angemessenen Angeboten.

Diese Situation der Aus-, Fort- und Weiterbildung trifft auf den Lebens- und Kulturraum Schule, in dem selbstverständlich Fragen von Körper, Geschlecht und Sexualität eine Rolle spielen – wie an jedem Ort, an dem Menschen mit anderen Menschen in Kontakt sind. In der Schule kommen alle Kinder und Jugendlichen zusammen, sodass nicht nur Geschehnisse konkret vor Ort begleitet und bearbeitet werden müssen, sondern ebenso Aspekte von Sexualität und auch von Übergriffen, die in der Freizeit oder im familiären Kontext stattfinden, eine Rolle spielen können. Die Schule ist der Ort, an dem Kinder und Jugendliche prinzipiell die Möglichkeit hätten – oder auch haben –, sich Lehrkräften anzuvertrauen, wenn sie zum Beispiel Fragen zu Pubertät, sexueller Orientierung oder Unsicherheiten im eigenen Erleben und Empfinden haben oder auch wenn sie sexualisierte Gewalt erlebt haben. Dafür bedarf es Lehrkräfte, die sensibel wahrnehmen und angemessen reagieren können. Lehrkräfte müssen hier nicht alles wissen: Sie müssen nur überhaupt Sexualität als Thema wahrnehmen und darüber sprechen können, bei Übergriffen in der Erstsituation gut reagieren und dann gegebenenfalls

angemessen weitervermitteln. Sie sollten bereit sein, sich bei hochqualifizierten externen Referent*innen der Sexuellen Bildung professionelle Unterstützung zu holen und sich im Zweifel an eine qualifizierte Fachberatungsstelle für Betroffene von sexualisierter Gewalt zu wenden. Diese Fachberatungsstellen beraten nicht nur von Gewalt Betroffene und ihre Angehörigen, sondern auch Lehrer*innen und andere schulische bzw. pädagogische Fachkräfte. Sollten die Fachberatungsstellen vor Ort einmal nicht erreichbar sein, können auch Hilfetelefone eine hilfreiche Unterstützung für Lehrkräfte sein.

Neben der Entwicklung und Ausgestaltung eines passförmigen Curriculums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften lagen die weiteren Schwerpunkte des Projekts SeBiLe auf der Analyse und Reflexion struktureller Barrieren, die verhindern, dass entsprechende Bildungsangebote entwickelt werden. Es ging auch darum, einzelne Akteur*innen im Feld zueinander zu bringen und gemeinsamen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Nicht zuletzt deshalb bereichern zahlreiche Beiträge aus Wissenschaft und Fachpraxis den vorliegenden Sammelband, der sich als Bündelung aktueller Erkenntnisse rund um das gesamte Themengebiet Sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt im schulischen Rahmen versteht.

Im Rahmen der strukturellen Basisarbeit konnten innerhalb des Projekts SeBiLe an der Universität Leipzig Bedingungen geschaffen werden, die kontinuierlich ein wahlobligatorisches Angebot mit dem SeBiLe-Curriculum für das Lehramtsstudium ermöglichen. Die Etablierung kann somit beispielhaft für andere Standorte sein. Und so gibt es aktuell auch an weiteren Universitäten Überlegungen, ein am SeBiLe-Curriculum ausgerichtetes Lehrangebot wahlobligatorisch oder obligatorisch zu etablieren.

Die gesellschaftliche Sensibilisierung wurde über kontinuierliche Netzwerkarbeit einerseits und über eine breite Ansprache der Öffentlichkeit andererseits erreicht. In der Netzwerkarbeit war insbesondere die Zusammenarbeit mit dem Landesamt für Schule und Bildung des Freistaats Sachsen und dem Landesschulamt Sachsen-Anhalt bedeutsam, die sich im Projektbeirat einbrachten und wirkungsvoll Zugänge zu Schulleitungen und Lehrkräften insgesamt eröffneten. Ebenfalls wirkungsvoll war die Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, durch die umfassende Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit und Fortbildung von Lehrkräften grundständig in die Entwicklung des SeBiLe-Curriculums eingehen konnten.

Die breite Öffentlichkeit wurde über zwei Pressekonferenzen und begleitende Fachtagungen, die auch für die interessierte Öffentlichkeit zugänglich waren, erreicht. Die Pressekonferenzen und die Fachtagungen erzielten bundesweit und darüber hinaus breite Resonanz. *MDR Wissen* hielt beispielhaft am 25.11.2019 fest: »Lehrerstudie beklagt große Mängel: Unsere Lehrer brauchen mehr Sexuelle Bildung«; die DPA – und damit nahezu die gesamte deutschsprachige Zeitungslandschaft – griff im November 2019 und nochmal im November 2020 ebenfalls die Problemlage auf: »Studie: Zu wenig sexuelle Bildung im Lehramtsstudium«. Sowohl die *tageszeitung* als auch das *Neue Deutschland* (nd) fokussierten am 16.11.2020 direkt auf die notwendigen Veränderungen: »Sexuelle Bildung für LehrerInnen: Wissen hilft schützen« bzw. »Prävention durch Wissen – Lehrkräfte sollen bessere Kenntnisse in Sexualpädagogik erhalten«.

Öffentlichkeitsarbeit hilft, Bedarfe anzuzeigen und Entscheidungsträger*innen in den verschiedenen Institutionen – von Hochschulen und Schulen bis hin zu Ministerien – zu informieren und auf praktikable Handlungshilfen hinzuweisen, wie sie mit den Erhebungen des SeBiLe-Projekts und insbesondere dem entwickelten und erprobten SeBiLe-Curriculum vorliegen. Gleichzeitig gilt es auch neue Wege zu beschreiten, da herkömmliche Medien mittlerweile nur noch ein begrenztes Publikum erreichen. Auch hier wurden in SeBiLe mit Erklärvideos zur Notwendigkeit von Sexueller Bildung im Lehramt (s. Abb. 1) und von Bildungsangeboten zur Prävention sexualisierter Gewalt (s. Abb. 2) neue Wege beschritten, die für wissenschaftliche Projekte beispielhaft sein könnten.

Im vorliegenden Band werden die Ergebnisse des SeBiLe-Projekts detailliert und praxisnah vorgestellt und mit Ergebnissen anderer Projekte kontextualisiert. Wir wünschen eine gute Lektüre und hoffen, Ihnen anregende Ideen zu geben und laden herzlich zur Nachahmung ein, damit das Thema Sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt den Weg ins Lehramtsstudium findet!

»Ich weiß einfach, [...] ich bin ein Vorbild, ich betrete die Schule und werde beobachtet, die gucken mich ganz genau an [...]. Die hören nicht, was ich sage in meinem Unterricht oder wie auch immer, sondern die gucken: Wie geh ich um mit Kolleginnen, wie geh ich um mit Kollegen, wie geh ich um mit Schülern, bin ich fair? Leb ich das vor, was ich selber fordere und so 'ne Geschichten« (Lehrer*in einer weiterführenden Schule; QUISEB5).

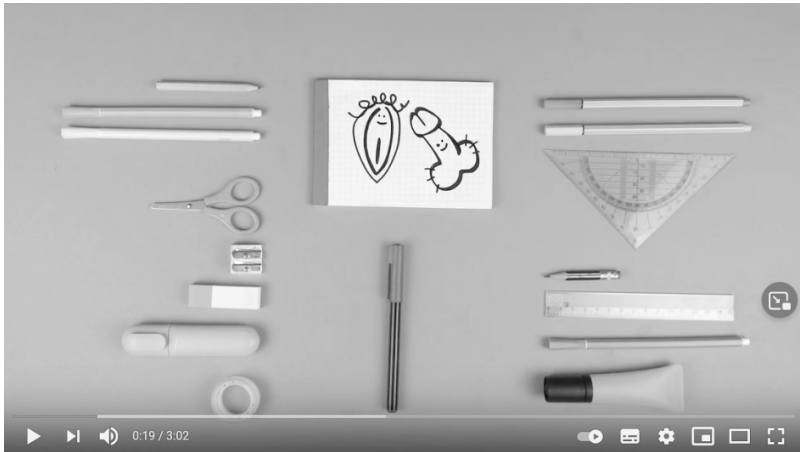


Abb. 1: Video »Sexuelle Bildung für das Lehramt«, online: <https://youtu.be/XxJsskmtR4> (15.07.2021)



Abb. 2: Video »Prävention von sexualisierter Gewalt in der Schule«, online: <https://youtu.be/lwyMDhsydo0> (15.07.2021)

Literatur

- Runder Tisch (2011/2012). Abschlussbericht Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich. Berlin: BMJ, BMFSFJ, BMBF. http://www.bmjbv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformationen/Abschlussbericht_RTKM.pdf?__blob=publicationFile (20.01.2022).
- Sager, C. (2015). *Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010)*. Bielefeld: transcript.
- Urban, M. (2019). *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Biografische Notizen

Barbara Drinck, Prof. Dr. habil., war seit 1987 an der Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät im Bereich der »Empirischen Bildungsforschung« tätig, danach ab 1991 an der Freien Universität Berlin zuerst im Arbeitsbereich Dieter Lenzen in der »Philosophie der Erziehung«, ab 2000 Leiterin des Arbeitsbereichs »Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft« am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Seit 2006 ist sie an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Leipzig für den Schwerpunkt »Schulentwicklungsforschung« zuständig und arbeitet in enger Kooperation mit Schulen in der Region. Ihre Forschungsschwerpunkte in Leipzig sind Sexuelle Bildung für das Lehramt, Forschung zu Bildungskarrieren von Schüler*innen und Universitätsabsolvent*innen, »Vielfalt Lehren!«, die Herausgeberschaft des Online-Gender Glossar und internationale vergleichende Schulforschung, insbesondere mit den Ländern Südkorea und Japan.

Heinz-Jürgen Voß, Prof. Dr., ist Professor*in für Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung und Studiendekan*in des Fachbereichs Soziale Arbeit. Medien. Kultur an der Hochschule Merseburg. Er forscht und arbeitet praxisorientiert zur Prävention sexualisierter Gewalt, zur Förderung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung, zu biologischen und medizinischen Theorien über Geschlecht und Sexualität sowie zu Queer Theory und Kapitalismuskritik.

Warum Lehrer*innen Handlungswissen im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche brauchen

Perspektive einer Lehrkraft

Eva Kubitzka

Endlich Ferien! Die Schule ist wie leer gefegt, es ist schon spät und ich möchte mir nur noch die Kreidereste von den Händen waschen, bevor ich den Heimweg antrete. Doch aus einer der Toilettenkabinen vernehme ich ein leises Schluchzen: Ein Kind möchte nicht nach Hause, weil es Angst vor seinem Vater hat. Es kann nicht in Worte fassen, was zu Hause vorgefallen ist, und ich vermag nicht die richtigen Fragen zu stellen und weiß im Grunde auch nicht, wie tief ich überhaupt fragen sollte. Natürlich habe ich ein sehr ungutes Gefühl. Die Andeutungen des Kindes gehen in Richtung sexualisierte Gewalt und ich frage mich, was ich nun machen soll. Wer kann jetzt helfen? Letzter Schultag vor den Ferien, spät am Nachmittag, meine Kolleg*innen sind nicht mehr da. Latente Panik steigt in mir auf, da ich ja handeln muss. Nur wie?

Das ist ein drastisches und reales Beispiel aus dem Schulalltag, das eindringlich zeigt, dass Handlungswissen für den Umgang mit sexualisierter Gewalt für eine Lehrkraft essenziell ist. Doch wieso war ich nach vielen Jahren an der Uni und zwei Jahren Referendariat so hilf- und ahnungslos? Was habe ich verpasst? Die Antwort darauf lautet: Nichts. Es ist nämlich möglich, ein Lehramtsstudium erfolgreich abzuschließen, ohne auch nur ein einziges Seminar zur Prävention von und Intervention bei sexualisierter Gewalt besucht zu haben. Ob dieser Themenkomplex nach dem Studium in den begleitenden Seminaren während des Referendariats vermittelt wird, hängt vor allem davon ab, ob die Seminarleitenden selbst diesen Gegenstand behandeln wollen bzw. können, sodass auch während der zweiten Phase der Lehramtsausbildung das notwendige Wissen sehr häufig nicht vermittelt wird. Letztendlich stehen Lehrkräfte eines Tages vor ihren Klassen, werden häufig zu Vertrauenspersonen für viele junge Menschen und damit zu Ansprechpersonen bei Problemen, haben jedoch essenzielle Wis-

senslücken. Natürlich gehören Wissenslücken dazu – niemand kann alles wissen –, jedoch macht es einen Unterschied, ob eine Lehrkraft bei einem grammatikalischen Phänomen unsicher ist oder ob ihr das notwendige Werkzeug fehlt, um ein ihr anvertrautes Kind in einer schwierigen Situation bestmöglich zu unterstützen. Natürlich gibt es die Möglichkeit, sich als Lehrkraft fortzubilden, jedoch gibt es hierbei drei Hürden:

1. Fortbildungen zu sexualisierter Gewalt sind nicht verpflichtend.
2. Fortbildungen zu dem Themenfeld werden nicht überall verstetigt angeboten und die Angebote, die es punktuell gibt, sind den Lehrkräften oft nicht bekannt.
3. Wenn diese Fortbildungen einmal bekannt sind, sind sie oft sofort ausgebucht.

Viele Lehrkräfte haben großes Interesse daran, sich im Hinblick auf die Prävention von und Intervention bei sexualisierter Gewalt Wissen anzueignen und nehmen Fortbildungsangebote dankend an. Im Rahmen dieser Veranstaltungen zeigt sich sehr deutlich, dass die Kolleg*innen ähnliche Fragen und Unsicherheiten mitbringen. So ist den meisten nicht klar, welche Maßnahmen sie ergreifen müssen, wenn ihnen ein Fall von sexualisierter Gewalt bekannt wird, und auch nicht, wie sie sich bei einem Verdachtsfall verhalten sollten. Es fehlt aber auch grundlegendes Hintergrundwissen zur psychosexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Besonders viele Unsicherheiten herrschen zu sexualisierter Gewalt im digitalen Raum vor. Viele Lehrkräfte fühlen sich nicht kompetent genug, um auf die Rolle von Sozialen Medien, Online-Spielen und diversen Apps als Orte möglicher sexueller Grenzverletzungen und Übergriffe einzugehen. Aus Lehrer*innenperspektive sind digitale Medien und alles, worin das Wort ›Sex‹ vorkommt, in der Schulkultur zumeist nicht präsent, beide Bereiche werden häufig insbesondere von den Lehrkräften selbst tabuisiert. Dies hat viele Gründe: Zum einen fühlen sich Lehrer*innen bei der Verflechtung zweier Gebiete, in denen sie sich nicht gut auskennen – Sexuelle Bildung und digitale Medien – angreifbar. Zum anderen kann die Thematisierung beider Themen im schulischen Alltag der Erfahrung nach zu Konflikten mit Eltern führen. Dürfen Eltern ihre Kinder von sexualpädagogischen Unterrichtseinheiten freistellen? Wie kann eine Lehrkraft besonnen reagieren, wenn ihr beim Elternabend das Stichwort ›Frühsexualisierung‹ um die Ohren fliegt, und wer ist eigentlich verantwortlich, wenn sich Grundschüler*innen pornografische Inhalte über einen Messenger zuschicken,

auf den sie aufgrund ihres Alters gar keinen Zugriff haben dürften? Das Konfliktpotenzial resultiert zumeist daraus, dass Lehrkräfte nicht einmal über basale Rechte informiert wurden, die der Sexuellen Bildung zugrunde liegen. Die Vermeidung der Thematisierung von Sexualität und digitalen Medien verhindert – und das ist die eigentliche Tragik –, dass Schüler*innen direkt in ihrer Lebenswelt abgeholt werden.

Ein weiteres, für Lehrkräfte relevantes Thema, sind Fragen zur Sexuellen Bildung bezüglich Kindern und Jugendlichen mit geistigen Beeinträchtigungen. Insbesondere weil Lehrkräfte diese Schüler*innen als besonders vulnerabel im Hinblick auf sexualisierte Gewalt wahrnehmen und oft sehr interessiert daran sind, hier präventive Angebote zu unterbreiten, gibt es in Fortbildungen zahlreiche Nachfragen.

Ein Aspekt, der zwar im Rahmen der Fortbildungen nur sehr zögerlich, dennoch aber mit großer Regelmäßigkeit angesprochen wird, ist die sexuelle Übergriffigkeit im Kollegium selbst – Schule als ein hierarchisches Gebilde scheint für Lehrkräfte ein sehr hochschwelliges und vor allem zumeist unbekanntes Beschwerdesystem bereitzustellen.

Neben den vielen Fragen, die Lehrkräfte haben, eint sie aber vor allem die Motivation, für Prävention sorgen zu wollen, sowie ihr Wunsch, im Falle des Falles sachlich korrekt und im Sinne des Kindes bzw. der jugendlichen Person zu handeln. Diese Motivation ist teilweise >aus der Not geboren<, da Lehrkräfte sehr häufig auf unterschiedliche Art und Weise mit sexualisierter Gewalt in der Schule konfrontiert werden – und die Mehrheit von ihnen ohne jegliche Handlungssicherheit handeln muss. Schulspezifische Handlungsleitlinien, wie sie beispielsweise in einem Schutzkonzept individuell von jeder Schule erstellt werden sollten, sucht man an den meisten Schulen bisher vergebens.

Aufgrund der Arbeitsbelastung ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte häufig zu Beginn nicht gerade begeistert darüber sind, noch etwas >obendrauf< erstellen zu müssen. Jedoch gibt es Möglichkeiten, wie Schulleitungen ihre Kollegien entlasten könnten: Indem sie selbst das Thema priorisieren und es nicht an eine kleine Steuergruppe delegieren, sondern Zeit bei Gesamtkonferenzen, Studientagen und Dienstbesprechungen dafür einräumen, kann das Thema alle Fachkräfte erreichen und niemand müsste nach einem langen Schultag noch Zeit für die Erarbeitung des Schutzkonzepts finden. Schulische Präventionsarbeit profitiert maßgeblich von einer Sexuellen Bildung, deren Ziel die sexuelle Selbstbestimmung ist. Doch obwohl das Thema Sexualität in allen Altersstufen präsent ist, weil Men-

schen von Geburt an sexuelle Wesen sind, ist dieser Umstand in der Schule beinahe unsichtbar. Wenn also nicht einmal Sexualität im Allgemeinen im Schulkontext sichtbar gemacht wird, wie sollen Lehrkräfte sexualisierte Gewalt besprechen? Zwar ist Sexuelle Bildung unter der (veralteten) Bezeichnung Sexualerziehung in den Rahmenplänen einiger weniger Fächer und in übergreifenden Themenfeldern vorgesehen, jedoch fühlen sich viele Lehrkräfte mit der Gestaltung einer sexualpädagogischen (Unterrichts-) Einheit überfordert. Dafür mag es natürlich viele individuelle Gründe wie beispielsweise die eigene sexuelle Sozialisation geben. Sexuelle Bildung löst bei Lehrkräften häufig Unsicherheiten aus, viele haben Sorgen vor zu persönlichen Fragen oder haben schlicht und ergreifend nie gelernt, über Sexualität zu sprechen. Allerdings darf das nicht dazu führen, dass Lernen keine zeitgemäße Sexuelle Bildung zuteilwird. Daher ist es nicht nur im Sinne der Lehrer*innen, dass Sexuelle Bildung strukturell in den Rahmenlehrplänen einen prominenteren Platz im Fachunterricht erhält und in der Aus- und Fortbildungslandschaft besser verankert wird. Letztendlich kommt alles, was Lehrkräfte selbst lernen und anschließend lehren, ihren Schüler*innen zugute. Ein fundiertes sexualpädagogisches Wissen kann Lehrkräften die Sicherheit vermitteln, die sie brauchen, um den Fragen von Schüler*innen mit Fachwissen zu begegnen. Aber Sexuelle Bildung lebt nicht nur vom Fachwissen, sondern – vielleicht sogar vor allem – von Haltungen, die eine Lehrkraft transportiert. Pädagog*innen, die mit Schüler*innen Sexualität thematisieren, signalisieren damit gleichzeitig: Ich bin in Bezug auf dieses Thema ansprechbar. Das kann für Kinder und Jugendliche, die sexualisierte Gewalt erleben, eine sehr wichtige, vielleicht sogar entscheidende Botschaft sein. Denn es bleibt unumstritten: Lehrkräfte sind zentrale Kontaktpersonen von Kindern und Jugendlichen und haben nahezu täglich Kontakt zu ihnen. Wenn man bedenkt, dass sexuelle Übergriffe insbesondere im häuslichen Umfeld stattfinden, wird deutlich, dass Schule als einzige Institution, die alle Menschen in Deutschland verbindlich besuchen müssen, als zentraler Schutzraum fungiert, in dem Kinder und Jugendliche darauf angewiesen sind, auf kompetente Fachkräfte zu treffen.

Das System Schule baut auf gewisse Art und Weise darauf auf, dass sich Pädagog*innen eigeninitiativ mit Themen auseinandersetzen, zu denen sie mehr wissen wollen. Tatsächlich beweisen die häufig ausgebuchten Fortbildungen zur Prävention von und Intervention bei sexualisierter Gewalt eben diese starke Eigeninitiative. Ein großer Teil der interessierten Pädä-

gog*innen findet aber oft erst gar nicht zu den Fortbildungen. Unabhängig davon, dass entsprechende Fortbildungen natürlich gut und wichtig sind, darf nicht vergessen werden, dass Sexualität und sexualisierte Gewalt nicht die einzigen Bereiche sind, die im Schulalltag gefragt sind. Viele Lehrkräfte unterrichten – aufgrund des Lehrkräftemangels häufig fachfremd – Fächer, in denen sie sich ebenfalls konstant fortbilden müssen. Außerdem dürfen Fortbildungen nicht als *die* eine (nachträgliche) Lösung für ein Problem herhalten, das – dauerhaft an einem anderen Punkt der Lehrer*innenbildung verstetigt – anders zu lösen wäre: Perspektivisch führt kein Weg daran vorbei, dass das Curriculum des Lehramtsstudiums sich an den Bedürfnissen der (zukünftigen) Lehrkräfte und ihres Klientels, den Kindern und Jugendlichen, orientiert.

Biografische Notiz

Eva Kubitzka, M. A., ist Sexualwissenschaftlerin an der Hochschule Merseburg, Lehrkraft an einer Berliner Grundschule sowie Abgeordnete Lehrkraft in der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Sie bildet als Referentin für Sexuelle Bildung mit dem Schwerpunkt der sexualisierten Gewalt Lehrkräfte in Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt fort. Aktuell forscht sie zu Erfahrungen und Lebenslagen ungewollt Schwangerer.

Zur Begründung eines Rechts auf sexuelle Bildung

Anja Schmidt

In rechtlichen Diskursen werden vor allem die Grundlagen und Grenzen des Sexualkundeunterrichts an Schulen im Rahmen des staatlichen Bildungsauftrages gemäß Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz (GG) verhandelt. Die durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) abgesicherte Möglichkeit, in der Schule sexualbezogenes Wissen und, innerhalb des Zurückhaltungs-, Toleranz- oder Indoktrinationsverbotes, sexualbezogene Werte zu vermitteln, korrespondiert dabei nicht zwingend mit einem Recht auf sexuelle Bildung der Schüler*innen. Ein solches Recht ist in den juristischen Diskursen aber immerhin schon vorgeschlagen worden.

In diesem Beitrag wird gezeigt, dass sich ein Recht auf sexuelle Bildung aus dem allgemeinen Persönlichkeitsrecht nach Art. 2 Abs. 1 GG ableiten lässt. Dazu werden zunächst die grund- und menschenrechtlichen Aspekte sowie die Reichweite eines allgemeinen Rechts auf Bildung erläutert, denn ein Recht auf sexuelle Bildung ist eine konkrete Ausformung von diesem. Anschließend wird vor dem Hintergrund der Rechtsprechung und juristischen Debatte zum Sexualkundeunterricht an Schulen aufgezeigt, worauf ein Recht auf sexuelle Bildung gründet und dass es diskriminierungsfrei zu gewährleisten ist. Schließlich werden die rechtlichen Vorgaben für den Sexualkundeunterricht beispielhaft anhand dreier Landesregelungen im Hinblick auf die Grund- und Menschenrechte der Schüler*innen diskutiert.

Recht auf Bildung

Ein Recht auf Bildung ist grund- und menschenrechtlich vielfach gewährleistet. Allerdings ist sein konkreter Gehalt fraglich.

Menschenrechtliche Verbürgungen

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Bildung als soziales Menschenrecht (ausführlicher Wapler, 2015, S. 225f., 510). Art. 28 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention, KRK) erkennt das Recht des Kindes auf Bildung an, wobei Kinder im Sinne des Übereinkommens Menschen sind, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben (Art. 1 KRK). In Art. 13 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPwskR) ist ein Recht auf Bildung für jeden Menschen verankert. Für Menschen mit Behinderungen wird das Recht auf Bildung zusätzlich in Art. 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK) gewährleistet. Nach Art. 2 S. 1 des Zusatzprotokolls zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (ZP EMRK) darf niemandem das Recht auf Bildung verwehrt werden. Dabei hat der Staat gem. Art. 2 S. 2 ZP EMRK das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen folgend sicherzustellen (umfassend zum Ganzen Poscher et al., 2009, S. 16ff.).

Menschenrechte binden die deutsche staatliche Gewalt gemäß Art. 59 Abs. 2 GG als einfaches Bundesrecht, also wie ein Gesetz, das auf Bundesebene erlassen wurde. Zudem sind die Staatsorgane, auch die Gerichte, verpflichtet, die Grundrechte, rechtsstaatliche Grundsätze und das einfache Recht völkerrechtsfreundlich auszulegen (vgl. BVerfG vom 15.12.2015, S. 1300 Rn. 71 m. w. N.).

In Art. 13 IPwskR, 28 KRK und 24 BRK wird das Menschenrecht auf Bildung hinsichtlich seiner Dimensionen der notwendigen Verfügbarkeit und chancengleichen Zugänglichkeit von Bildungseinrichtungen, der angemessenen Vermittlung von Bildungsinhalten und der Anpassung an die gesellschaftlichen Erfordernisse und Lebenslagen konkretisiert (ausführlich Poscher et al., 2009, S. 35, 51, 83). Nach Art. 13 Abs. 1 IPwskR richtet sich die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und ist auf die effektive Teilhabe jedes Menschen an einer freien Gesellschaft gerichtet. Art. 2 Abs. 2 IPwskR verpflichtet die Vertragsstaaten auf eine diskriminierungsfreie Gewährleistung unter anderem dieses Rechts. In Art. 29 Abs. 1 lit. a KRK wird als Bildungsziel festgelegt, dass die Persönlichkeit des Kindes, seine Begabungen und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten zur vollen Entfaltung zu bringen sind, nach

Art. 29 Abs. 1 lit. d KRK ist das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft vorzubereiten. Gemäß Art. 2 KRK sind die durch die KRK garantierten Rechte jedem Kind diskriminierungsfrei, also unter anderem unabhängig vom Geschlecht, der Religion, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens und einer Behinderung zu gewährleisten, zudem sind die Kinder vor Diskriminierung zu schützen. Art. 24 Abs. 1 lit. b BRK bestätigt für Menschen mit Behinderung ausdrücklich als Bildungsziel, dass sie ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen, ihre Kreativität, ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Geltung bringen können. Nach Art. 24 Abs. 1 lit. c BRK sollen sie zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigt werden. Art. 5 BRK verbietet die Diskriminierung wegen einer Behinderung und verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, alle geeigneten Maßnahmen zu unternehmen, um Gleichberechtigung zu fördern und Diskriminierung zu beseitigen.

Verbürgung im Grundgesetz

Aus dem GG lässt sich ein Recht auf Bildung nur mittelbar ableiten, wobei lange umstritten war, ob das GG ein Recht auf Bildung gewährleistet (ausführlicher Wapler, 2015, S. 226ff.). Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) und das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) erkannten ein Recht des Schülers auf »eine möglichst ungehinderte Entwicklung und Entfaltung seiner Persönlichkeit und damit seiner Anlagen und Befähigungen« aufgrund Art. 2 Abs. 1 GG an (BVerfG vom 22.06.1977, S. 417; vgl. BVerfG vom 26.02.1980, S. 203; BVerwG vom 14.07.1978, S. 158). Das BVerwG sprach teils von einem »Bildungsanspruch« (BVerwG vom 15.11.1974, S. 203), »Elementen eines Rechts auf Bildung« (BVerwG vom 14.07.1978, S. 158) oder einem »(Grund)Recht auf Bildung« (BVerwG vom 02.07.1979, S. 911; BVerwG vom 15.11.1974, S. 206; vgl. auch OVG LSA vom 15.06.2020, Rn. 62).

Das BVerfG erkannte in einem grundlegenden Beschluss zu den Schulschließungen anlässlich der Corona-Pandemie am 19.11.2021 erstmals an, dass mit dem staatlichen Bildungsauftrag nach Art. 7 Abs. 1 GG »ein im Recht der Kinder auf freie Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit nach Art. 2 Abs. 1 GG verankertes Recht auf schulische Bildung gegenüber dem Staat [korrespondiert]« (BVerfG vom 19.11.2021, Rn. 44).

Die staatliche Schulbildung ist demnach als »Grundbedingung für die chancengerechte Entwicklung der Kinder zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit« zu gewährleisten (BVerfG vom 19.11.2021, Rn. 48). Das Recht auf schulische Bildung vermittelt zwar keinen Anspruch auf eine bestimmte Gestaltung der Schulen, beinhaltet aber einen Anspruch auf die Einhaltung eines Mindeststandards von Bildungsangeboten an staatlichen Schulen, der nach allgemeiner Auffassung für die chancengleiche Entwicklung der Kinder zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit unverzichtbar ist (vgl. BVerfG vom 19.11.2021, Rn. 57).

Damit ist ein eigenes Recht der Kinder auf schulische Bildung als Ausprägung ihres Persönlichkeitsrechts nach Art. 2 Abs. 1 GG anerkannt. Es ist nachvollziehbar, dass es nur einen Mindeststandard an Bildungsangeboten, nicht aber die optimale Bildung für jedes Kind gewährleistet. Denn, was das Beste für ein Kind ist, lässt sich nicht von einem objektiven Standpunkt aus beschreiben (Wapler, 2015, S. 511). Zudem kann sich der Staat auf den »Vorbehalt des Möglichen« berufen (vgl. BVerfG vom 19.11.2021, Rn. 56). Es muss allerdings näher bestimmt werden, was den unverzichtbare Mindeststandard von Bildungsangeboten ausmacht. Nach Friederike Wapler bestimmt sich das Bildungsexistenzminimum danach, was »ein erwachsener Mensch unter heutigen Lebens- und Arbeitsbedingungen benötigt, um seinen Lebensunterhalt bestreiten zu können«, zum Beispiel den niedrigstmöglichen berufsqualifizierenden Schulabschluss (Wapler, 2015, S. 511). Ein allgemeines Recht auf Bildung ist also zumindest darauf ausgerichtet, die Bildungsvoraussetzungen für ein eigenständiges Leben innerhalb der Gemeinschaft unter den gegebenen sozialen Bedingungen zu gewährleisten.

Anzumerken ist, dass ein Recht auf Bildung als Aspekt eines Rechts auf Wachsen in die Selbstbestimmung noch zu sehr am Ideal der selbstbestimmten erwachsenen Person ausgerichtet ist und damit Menschen mit Behinderungen ausschließt, die einen besonderen Bedarf zur Ermöglichung der Selbstbestimmung haben oder die sich diesem Ideal, auch mit besonderer Unterstützung, nicht ausreichend annähern können, um rechtlich als selbstbestimmt zu gelten. Hinzu kommt, dass das Ideal der selbstbestimmten Person ohnehin verdeckt, dass nicht nur Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf, sondern alle Menschen, wenn auch in unterschiedlichem Maß, in Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentfaltung auf Unterstützung angewiesen sind. Es sollte deshalb besser als ein Recht verstanden werden, dass die Entfaltung elementarer Bedingungen der Persönlichkeits-

entfaltung garantiert und dabei grundlegende Unterstützungsbedarfe, etwa von Minderjährigen oder Menschen mit Behinderungen unabhängig vom Alter, einschließt (umfassend Degener, 2018).

Bildungsrechte in den Landesverfassungen

In den Verfassungen der meisten Bundesländer sind Bildungsrechte, anders als im GG, ausdrücklich verankert (ausführlich Poscher et al., 2009, S. 107ff.).

Nach Art. 20 Abs. 1 der Verfassung von Berlin (BlnVerf) beispielsweise hat jeder Mensch ein Recht auf Bildung und das Land hat den Zugang eines jeden Menschen zu öffentlichen Bildungseinrichtungen nach Maßgabe der Gesetze zu ermöglichen und zu fördern, insbesondere die berufliche Erstausbildung. Nach Art. 10 Abs. 1 und 2 BlnVerf sind alle Menschen vor dem Gesetz gleich, insbesondere darf niemand unter anderem wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens oder seiner sexuellen Identität benachteiligt oder bevorzugt werden.

Art. 25 Abs. 1 der Verfassung des Landes Sachsen-Anhalt (LSAVerf) verbürgt jedem jungen Menschen »ohne Rücksicht auf seine Herkunft und wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seine Begabung und seine Fähigkeiten fördernde Erziehung und Ausbildung«. Bildungsziel ist gemäß Art. 27 Abs. 1 LSAVerf »die Entwicklung zur freien Persönlichkeit, die im Geiste der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern und gegenüber künftigen Generationen zu tragen«. Art. 7 LSAVerf regelt die gleichen Diskriminierungsverbote wie Art. 10 BlnVerf.

Art. 7 Abs. 1 der Verfassung des Freistaates Sachsen (SächsVerf) erkennt das Recht auf Bildung eines jeden Menschen zumindest als Staatsziel, und damit gerade nicht als subjektiven Anspruch (vgl. Poscher et al., 2009, S. 186), an. Allerdings haben gemäß Art. 29 Abs. 2 SächsVerf alle Bürger*innen ein Recht auf gleichen Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen. Nach Art. 101 Abs. 2 SächsVerf bildet das »natürliche Recht der Eltern, Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen«, die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens, hier wird also nicht auf die Rechtsposition des Kindes Bezug genommen. Art. 9 Abs. 1 SächsVerf erkennt generell das Recht eines Kindes auf eine gesunde geistige, seelische

und körperliche Entwicklung an. Nach Art. 101 Abs. 1 SächsVerf ist die Jugend

»zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewußtsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen«.

Diese Formulierung ist vordergründig bestimmten religiösen, sittlichen und traditionellen Werten verhaftet und bringt nicht deutlich genug zum Ausdruck, dass grundlegendes Bildungsziel die Entwicklung zur eigenständigen Person in Verantwortung für die Gemeinschaft ist. Bei den ausdrücklich in Art. 18 Abs. 3 SächsVerf geregelten Diskriminierungsverboten wird das Merkmal der sexuellen Identität nicht erwähnt.

Recht auf sexuelle Bildung?

Im juristischen Diskurs wird ein Recht auf sexuelle Bildung nur ansatzweise verhandelt. Die Debatten kreisen vielmehr um die Frage, innerhalb welcher Grenzen Sexualkundeunterricht an Schulen stattfinden darf.

Rechtsprechung des BVerfG und des BVerwG zum Sexualkundeunterricht

Der Sexualkundeunterricht ist vielfach Gegenstand gerichtlicher Entscheidungen geworden (ausführlicher Müller, 2017, S. 241ff.). Das BVerfG hat in einem grundlegenden Beschluss im Jahr 1977 festgehalten, dass der Sexualkundeunterricht an Schulen zulässig ist. Zwar gehöre die individuelle Sexualerziehung in erster Linie zum natürlichen Erziehungsrecht der Eltern gemäß Art. 6 Abs. 2 GG, allerdings sei der Staat aufgrund seines Erziehungs- und Bildungsauftrages gemäß Art. 7 Abs. 1 GG berechtigt, Sexualerziehung an Schulen durchzuführen (vgl. zum Ganzen BVerfG vom 21.12.1977, S. 46, 72ff.). Zur Rechtsposition der Schüler*innen nach Art. 2 Abs. 1 GG hält das Gericht fest, dass auch diesen das Recht zustehe, ihre »Einstellung zum Geschlechtlichen selbst zu bestimmen«; dabei

sei zu beachten, dass »gerade Jugendliche durch falsch angelegte Erziehungsmaßnahmen auf dem Gebiet der Sexualität seelisch verletzt und in ihrer Entwicklung schwer beeinträchtigt werden können« (BVerfG vom 21.12.1977, S. 74f.). Das Gericht berücksichtigt damit zwar die Rechtsposition der Schüler*innen als eigenes Recht, beschränkt diese aber in bewahrpädagogischer Tradition auf den Schutz vor möglichen Gefahren, die deren sexueller Entwicklung drohen (ausführlicher Schmidt, 2016, S. 165f.; Valentiner, 2021, S. 288ff.; vgl. auch Müller, 2017, S. 241). Aus der rechtlichen Zulässigkeit des Sexualkundeunterrichts folgt in der Regel, dass ein rechtliches Vorgehen zwecks Befreiung vom Sexualkundeunterricht aus religiösen Gründen erfolglos ist (ausführlicher Müller, 2017, S. 244f.).

Die Vermittlung wertneutraler Fakten in der schulischen Sexualerziehung ist dem BVerfG zufolge ohne Weiteres zulässig. Hinsichtlich der Vermittlung sexualbezogener Werte steht den Eltern ein Informationsrecht zu, genauer das Recht, über die Inhalte und die methodisch-didaktische Art der Vermittlung der Sexualerziehung unterrichtet zu werden. Ein Mitbestimmungsrecht haben die Eltern nicht, ein solches lässt sich in einer pluralistischen Gesellschaft schon praktisch nicht umsetzen (vgl. zum Ganzen BVerfG vom 21.12.1977, S. 75f.). Bei der Vermittlung von Werten, die aufgrund der »enge[n] Verknüpfung zwischen Sexualverhalten und religiöser oder weltanschaulicher Einstellung« (BVerfG vom 21.12.1977, S. 71) nicht vermeidbar ist, gilt allerdings das Gebot der Zurückhaltung und Toleranz, insbesondere muss die Schule »den Versuch einer Indoktrinierung der Schüler mit dem Ziel zu unterlassen, ein bestimmtes Sexualverhalten zu befürworten oder abzulehnen« (Zurückhaltungs-, Toleranz- oder Indoktrinationsverbot) (BVerfG vom 21.12.1977, S. 77). Das BVerfG entschied 1979, dass die Darstellung von ehelicher Sexualität als wertmäßig vorzugswürdig das Zurückhaltungsgebot verletzt (vgl. BVerfG vom 22.03.1979, S. 367). Im Jahr 2008 hielt es fest, dass »Richtlinien, die die Hetero-, Bi-, Homo- und Transsexualität als gleichwertige Ausdrucksformen von Sexualität vorgeben«, sich »im Sinne einer Ermahnung zu Toleranz gegen eine (Ab-)Wertung einzelner Menschen« als gleichwertig im Rahmen des Indoktrinationsverbotes halten (vgl. BVerfG vom 08.05.2008, S. 58, Rn. 16). Nicht zuletzt lässt sich aus dem besonderen Schutz der Ehe in Art. 6 Abs. 1 GG kein Gebot herleiten, »andere Lebensformen gegenüber der Ehe zu benachteiligen«, insbesondere darf gemäß Art. 3 Abs. 1 GG letztlich nicht wegen der sexuellen Orientierung diskriminiert werden (BVerfG vom 07.07.2009, S. 225f., vgl. insg. S. 217ff.).

Rechtsprechung des EGMR zum Sexualkundeunterricht

Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) hat insbesondere im Hinblick auf Art. 2 ZP EMRK mehrfach entschieden (ausführlich dazu Valentiner, 2021, S. 330ff.), dass der Sexualkundeunterricht an Schulen zulässig ist, wenn die Unterrichtsinhalte auf objektive, kritische und pluralistische Weise vermittelt werden und wenn keine Indoktrinierungsabsicht verfolgt wird, die als Nichtachtung der religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen der Eltern angesehen werden kann (vgl. EGMR vom 18.01.2018, Rn. 39; EGMR vom 07.12.1976, Rn. 53f.; EGMR vom 13.09.2011, Rn. 2). Kinder dürfen dem EGMR zufolge auch durch Sexualkundeunterricht befähigt werden, mit gesellschaftlichen Einflüssen kritisch umzugehen, und sollen, im Hinblick auf die Integration von Minderheiten, zu verantwortungsbewussten Staatsbürger*innen erzogen werden, die an demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft teilhaben können. Es dürfe deshalb neutral Wissen über Zeugung, Empfängnisverhütung, Schwangerschaft und Geburt vermittelt und mit dem Ziel der Vorbeugung für sexuelle Gewalt und Kindesmissbrauch sensibilisiert werden. Zudem dürfe die Sexualerziehung die Akzeptanz der Menschen untereinander unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung und Identität fördern (vgl. zum Ganzen EGMR vom 13.09.2011, Rn. 2).

Eine Entscheidung, in der er die Sexualerziehung von Zweitklässlern im Hinblick auf Prävention von sexuellem Missbrauch als mit der EMRK vereinbar erachtete, begründete der EGMR damit, dass Kinder jeder Altersstufe vor der realen Gefahr des sexuellen Missbrauchs zu schützen sind und dass Kinder auf die soziale Realität vorbereitet werden müssen, in der sie im sozialen Miteinander einer Vielzahl von Informationen und Einflüssen ausgesetzt sind (vgl. EGMR vom 18.01.2018, Rn. 35). Ausdrücklich wies der EGMR auf das in Art. 29 lit. d KRK verankerte Bildungsziel hin, wonach das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in der Gesellschaft vorzubereiten ist. Zudem berief er sich auf Art. 19 KRK, nach dem die Vertragsstaaten alle geeigneten Maßnahmen zu treffen haben, um Kinder unter anderem vor sexuellem Missbrauch zu schützen (vgl. EGMR vom 18.01.2018, Rn. 41). Damit betont der EGMR im Gegensatz zur behauptungspädagogisch ausgerichteten Rechtsprechung des BVerfG, dass Kinder auf dem Weg, zu selbstbestimmten und verantwortungsvollen Mitgliedern der Gesellschaft zu werden, gefördert und begleitet werden müssen (Valentiner, 2021, S. 334) und dass hierfür im Sinne der Konkretisierung

des Menschenrechts auf Bildung hinsichtlich der Anpassung an die gesellschaftlichen Erfordernisse und Lebenslagen die gegebenen sozialen Umstände zu berücksichtigen sind.

Die Yogyakarta-Prinzipien

Die Yogyakarta-Prinzipien wurden durch eine Gruppe von Menschenrechtsexpert*innen zusammengestellt, um aufzuzeigen, wie die Menschenrechte im Hinblick auf sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität näher zu bestimmen sind.¹ Sie stellen zwar kein verbindliches Völkerrecht dar, konkretisieren aber mittels einer inklusiven Auslegung des Völkerrechts Schutz- und Gewährleistungspflichten des Staates (vgl. Valentin, 2021, S. 350, 352). Nach Art. 16 der Yogyakarta-Prinzipien hat jeder Mensch ein Recht auf Bildung unter Berücksichtigung seiner sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität und ohne deshalb diskriminiert zu werden. Dies betrifft neben dem gleichberechtigten Zugang zu Bildung (Art. 16 lit. A, B) auch die Bildungsinhalte, genauer ist die Achtung der Menschenrechte auch unter Berücksichtigung und Achtung der sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten zu vermitteln (Art. 16 lit. C, D).

Die Bedeutung des Zurückhaltungs-, Toleranz- oder Indoktrinationsverbots

Das Zurückhaltungs-, Toleranz- oder Indoktrinationsverbot wurde in den rechtlichen Diskursen in jüngerer Zeit vor allem im Hinblick auf das Konzept der Sexualpädagogik der Vielfalt (Timmermanns & Tuider, 2012) thematisiert. Aus wertkonservativer Sicht wird dabei rechtlich auf der Wertgebundenheit des Sexualkundeunterrichts, vor allem im Hinblick auf die staatliche Pflicht zum Schutz von Ehe und Familie nach Art. 6 Abs. 1 GG, beharrt, zudem dürfe die Gleichwertigkeit von Hetero- und

¹ The Yogyakarta Principles, verabschiedet am 9.11.2006, http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_en.pdf, ergänzt durch zehn weitere Prinzipien am 10.11.2017: The Yogyakarta Principles plus 10, abrufbar unter http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2017/11/A5_yogyakartaWEB-2.pdf (07.06.2021).

Homosexualität nicht propagiert werden, weil sie umstritten sei (vgl. Hillgruber, 2016, S. 150f., 165; Oppermann, 1978, S. 291f.). Andere betonen hingegen, dass ein an den Werten des GG orientierter Sexualkundeunterricht auch an das Recht auf (Entwicklung in die) gleiche sexuelle Selbstbestimmung nach Art. 2 Abs. 1 und Art. 3 GG gebunden ist, sodass etwa die sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität aller Menschen, auch der Schüler*innen, nicht nur zu tolerieren, sondern als gleichwertig anzuerkennen ist und die Ehe anderen Formen der Partnerschaft und des Lebens von Sexualität gegenüber nicht bevorzugt werden darf (ausführlich Müller, 2017, S. 246ff.).

Begründung eines Rechts auf sexuelle Bildung

Dana-Sophia Valentiner leitet aus dem Recht auf die Entwicklung zu einer sexuell selbstbestimmten Person als Ausformung des allgemeinen Persönlichkeitsrechts gemäß Art. 2 Abs. 1 GG ein Recht auf sexuelle Bildung ab. Sie begründet es damit, dass sich die Entwicklung und sexuelle Sozialisation eines Menschen nicht von selbst, sondern im Zusammenleben und in der Kommunikation mit anderen Menschen vollzieht. Für die Ausbildung elementarer Kompetenzen für die Entfaltung sexueller Selbstbestimmung sei ein Mensch daher lebenslang auf Bildung angewiesen, wobei dem Sexualkundeunterricht an Schulen eine besondere Bedeutung zukomme (vgl. Valentiner, 2021, S. 393f.; in diese Richtungweisend Müller, 2017, S. 250f.).

Dem ist zuzustimmen. Das Recht auf Entwicklung zu einer selbstbestimmten Person schließt Sexualität als einen elementaren Bereich menschlichen Lebens ein. Es konkretisiert sich damit für den Lebensbereich der Sexualität zu einem Recht auf Entwicklung zur sexuellen Selbstbestimmung oder auf Sicherung elementarer Grundbedingungen für die eigenständige Entfaltung der Sexualität, das auch grundlegende Unterstützungsbedarfe einschließt (vgl. zu sexuellen Rechten von Menschen mit Behinderung Zinsmeister, 2017). Selbstbestimmte oder eigenständige Sexualität beinhaltet vor allem, dass eine Person selbst entscheiden kann, welche sexuellen Möglichkeiten sie mit welchen Mitteln ergründen und welche sexuellen Fähigkeiten sie ausbilden möchte, ob, wie und mit wem sie sexuell (inter-)agiert und dass sie ihre sexuelle Orientierung erforschen und leben kann, wobei sie jeweils die Grenze der sexuellen Selbstbestim-

mung der anderen achtet. Für die Entwicklung zur sozialverantwortlichen sexuellen Selbstbestimmung oder Eigenständigkeit ist jeder Mensch auf zwischenmenschliche Kommunikation, also ein soziales Umfeld angewiesen, das das Wachsen in eine selbstbestimmte Sexualität zulässt, dieses begleitet sowie sexualitätsbezogenes Wissen und Kompetenzen fördert (vgl. Valentiner, 2021, S. 394). Sexualität ist zudem ein allgegenwärtiger Aspekt der sozialen Realität, mit dem Menschen früher oder später, etwa durch andere oder über Medien, konfrontiert werden, mit dem sie also lernen müssen umzugehen. Insofern umfasst das Recht auf Entwicklung zu einer selbstbestimmten Person als Ausprägung des Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit gemäß Art. 2 Abs. 1 GG auch ein Recht auf sexuelle Bildung im Sinne eines Bildungsexistenzminimums in sexueller Hinsicht.

Das Recht auf ein sexuelles Bildungsexistenzminimum umfasst neben Wissen über Sexualität, Geschlecht, Reproduktion, sexuelle und reproduktive Rechte auch grundlegende Kompetenzen im Umgang mit Sexualität, zum Beispiel die Fähigkeit, sich für oder gegen sexuelle Handlungen zu entscheiden, die sexuellen Grenzen, die sexuelle sowie geschlechtliche Identität anderer zu achten und die Kompetenz, mit sexualitätsbezogenen Medien angemessen umzugehen. Unterschiedliche sexuelle und geschlechtliche Identitäten sind dabei nicht nur zu tolerieren, sondern als gleich anzuerkennen (vgl. Müller, 2017, S. 248ff.). Denn das allgemeine Persönlichkeitsrecht gemäß Art. 2 Abs. 1 GG umfasst auch »das Finden und Anerkennen der eigenen geschlechtlichen Identität sowie der eigenen sexuellen Orientierung« (BVerfG vom 11.01.2011, S. 124; BVerfG vom 27.05.2008, S. 190; BVerfG vom 06.12.2005, S. 14; vgl. auch BVerfG vom 10.10.2017, S. 19 Rn. 39). Zudem verbieten Art. 3 Abs. 1 und 3 S. 1 GG die Diskriminierung wegen des Geschlechts auch jenseits der Kategorien »männlich« und »weiblich« (vgl. BVerfG vom 10.10.2017, S. 27 Rn. 56) und die Diskriminierung wegen der sexuellen Orientierung (vgl. BVerfG vom 07.07.2009, S. 217ff.).

Länderrechtliche Vorgaben für den Sexualkundeunterricht

Das Angebot und die Ausgestaltung des Sexualkundeunterrichts an Schulen bewegt sich damit in einem »Dreieck« eigenständiger Rechtspositionen: dem elterlichen Erziehungsrecht nach Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG, dem gleichen Recht der Schüler*innen auf Entwicklung zur sexuell selbst-

bestimmten Person nach Art. 2 Abs. 1 und Art. 3 GG, das ein Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zu sexueller Bildung in Schulen und deren diskriminierungsfreie Ausgestaltung einschließt, und dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag nach Art. 7 Abs. 1 GG (vgl. Müller, 2017, S. 239f.). Dabei wird das Wachsen in die sexuelle Selbstbestimmung zu nächst wesentlich und mit zunehmender Eigenständigkeit abnehmend von elterlichen Erziehungszielen bestimmt, während der Staat im Schulunterricht altersangemessen elementares sexuelles Wissen, elementare sexualitätsbezogene Fähigkeiten und sexualitätsbezogene Werte im Sinne des GG, wie die Achtung des gleichen Rechts auf sexuelle Selbstbestimmung, vermitteln darf und muss und keine*n Schüler*in wegen des Geschlechts, einschließlich der geschlechtlichen Identität, und der sexuellen Orientierung diskriminieren darf.

Die Ausgestaltung von schulischer Bildung ist nach Art. 30, 71ff. GG Sache der Bundesländer. Die in den Landesverfassungen geregelten Bildungs- und Gleichheitsrechte konkretisieren und verstärken insoweit die Grundrechtsposition der Schüler*innen und den staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Die konkrete schulrechtliche Ausgestaltung des Sexualkundeunterrichts muss sich dabei an den Vorgaben des GG, der Landesverfassungen und den menschenrechtlichen Verbürgungen messen lassen, also auch den Rechten der Schüler*innen auf ein diskriminierungsfreies Wachsen in die Selbstbestimmung entsprechen, die ein Recht auf ein sexuelles Bildungsexistenzminimum umfassen. Im Folgenden sollen drei Beispiele länderspezifischer Regulierungen dargestellt und vor dem Hintergrund der grund- und menschenrechtlichen Vorgaben besprochen werden.

Vorgaben für den Sexualkundeunterricht im Land Berlin

In § 2 Abs. 1 des Schulgesetzes für das Land Berlin (SchulG BE)² wird festgehalten, dass jeder junge Mensch »ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung« hat, und zwar ungeachtet ausdrücklich aufgeführter Merkmale und Zuschreibungen, wie zum Beispiel einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung,

2 In der Fassung vom 26. Januar 2004, GVBl. Berlin 2004, S. 26; letzte Änderung vom 4. März 2021, GVBl. Berlin 2021, S. 256.

des Glaubens und der Nationalität. Nach § 12 Abs. 4 SchulG BE werden »die Sexualerziehung und Bildung zur sexuellen Selbstbestimmung« »als Querschnittsaufgaben in den Fächern fachübergreifend, in Lernbereichen und im Rahmen spezifischer Angebote und Projekte der Schule berücksichtigt«. § 12 Abs. 7 S. 2 SchulG BE hält fest, dass den Schüler*innen alters- und reifengemessen

»Wissen über biologische und gesellschaftliche Zusammenhänge sowie die Vielfalt der Lebensweisen und unterschiedlichen kulturellen Werte und Normen zu vermitteln [ist] und sie zu selbstbestimmtem und verantwortlichem Handeln gegenüber sich selbst und den anderen in Familie, Partnerschaft und Gesellschaft zu befähigen [sind]«.

Das Recht auf Sexualerziehung durch die Eltern und deren Informationsrecht über den schulischen Sexualkundeunterricht wird durch § 12 Abs. 7 S. 1 SchulG BE angemessen berücksichtigt.

Im Rahmenlehrplan der Jahrgangsstufen eins bis zehn, Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung³, ergänzt durch die Allgemeinen Hinweise zur Sexualerziehung,⁴ wird die Umsetzung dieses Bildungszieles entsprechend den Vorgaben des SchulG BE näher ausgeformt. Dabei wird insbesondere auf den Umgang mit kulturellen, religiösen und ethischen Unterschieden bei der Bewertung von Sexualität in den Familien der Schüler*innen eingegangen. Die Schüler*innen sollen etwa bei der Entwicklung eigener Wertvorstellungen unterstützt werden, »sich aber auch mit anderen kulturellen und religiösen Wertvorstellungen auseinandersetzen und unterschiedliche Lebensstile und Lebenssituationen kennenlernen« (unter 1. der Allgemeinen Hinweise). Sexualerziehung könne »einen Beitrag zur Verständigung untereinander und über die eigenen kulturellen Grenzen hinweg leisten« (unter 1.2. der Allgemeinen Hinweise). Ausdrücklich sollen auch die unterschiedlichen Familienformen im Unterricht

3 Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg am 18.11.2015, abrufbar unter <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung> (07.06.2021).

4 Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule AV 27: Sexualerziehung, abrufbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> (07.06.2021).

thematisiert werden, »ohne dass die Unterschiedlichkeiten einer moralischen Wertung unterzogen werden«; neben der traditionellen Elternschaft werden zum Beispiel »ledige Elternschaft«, »Stiefelternschaft« und »gleichgeschlechtliche Familienformen« erwähnt (unter 1.3. der Allgemeinen Hinweise). Vorurteilsfreie Information zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen sollen homo- und bisexuelle Schüler*innen in ihrer Identitätsentwicklung fördern (unter 2.3. der Allgemeinen Hinweise). Zudem wird festgehalten, dass die »sexuellen Wünsche und Bedürfnisse von Kindern mit und ohne Behinderungen gleichermaßen zu akzeptieren und in den Unterricht zu integrieren« sind (2.5. der Allgemeinen Hinweise).

Das entspricht den grund- und menschenrechtlichen Vorgaben für die sexuelle Bildung von Schüler*innen und dem schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Insbesondere kommt in § 2 Abs. 1 SchulG BE vorbildhaft ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung zum Ausdruck, das unabhängig von der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der Religion, der ethnischen Herkunft und einer Behinderung der Schüler*innen gilt. In den Allgemeinen Hinweisen zum Sexualkundeunterricht im Land Berlin wird umfangreich auf konkrete Erfordernisse eingegangen, die sich daraus ergeben, dass Schüler*innen eine unterschiedliche sexuelle Orientierung, einen unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergrund oder eine Behinderung haben können. Lediglich Trans- und Intergeschlechtlichkeit werden nicht berücksichtigt, obwohl sie gleich anzuerkennende Formen der geschlechtlichen Identität sind.

Vorgaben für den Sexualkundeunterricht im Land Sachsen-Anhalt

Auch § 1 Abs. 1 des Schulgesetzes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA)⁵ hält fest, dass jeder junge Mensch ohne Rücksicht unter anderem auf sein Geschlecht, seine sexuelle Identität, eine Behinderung oder seine Religion das Recht auf eine »seine Begabungen, seine Fähigkeiten und seine Neigung fördernde Erziehung, Bildung und Ausbildung« hat. Nach § 1 Abs. 2 Nr. 6 SchulG LSA sind den Schüler*innen »Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, welche die Gleichachtung und Gleichberechtigung der Menschen unabhängig von« diskriminierenden Zuschreibungen,

5 In der Fassung vom 9. August 2018, GVBl. LSA 2018, S. 244, 245; letzte Änderung vom 24. März 2020, GVBl. LSA 2020, S. 108.

unter anderem wegen des Geschlechts, der sexuellen Identität, des Glaubens und einer Behinderung fördern. § 59 Abs. SchulG LSA sieht vor, dass »Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts mit den Klassenelternschaften zu erörtern« ist, insbesondere wenn »das Erziehungsrecht der Erziehungsberechtigten in besonderer Weise berührt wird«.

In einem Runderlass des Ministeriums für Bildung zur Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen des Landes Sachsen-Anhalt⁶ werden die Vorgaben für die schulische Sexualerziehung ausführlich geregelt und konkretisiert. Unter anderem wird Sexualität als »Wesenszug menschlicher Existenz« verstanden und Sexualerziehung als Aspekt der »Erziehung zu selbstbestimmtem und verantwortlichem gesellschaftlichen Verhalten in Zusammenarbeit mit den Eltern« auch als Aufgabe von der Schule betrachtet (unter 1.). Die Sexualerziehung wird als »Teil einer wertorientierten Gesamterziehung« betrachtet, wobei »[d]ie anzustrebenden Ziele Eigenverantwortlichkeit und Autonomie [...] die Verkündigung einer partikularen Sexualmoral [verbieten]« (unter 1.). »Toleranz, Offenheit und Respekt vor den Lebensentwürfen der Menschen« sollen unabhängig von der sexuellen Orientierung vermittelt werden, indem die Vielzahl diesbezüglicher Lebensentwürfe dargestellt und altersgemäß vermittelt wird (unter 2.). Dies entspricht den Vorgaben des Zurückhaltungs-, Toleranz- oder Indoktrinationsgebotes hinsichtlich der Vermittlung von Lehrinhalten in Bezug auf die sexuelle Orientierung.

Vorgaben für den Sexualkundeunterricht im Freistaat Sachsen

Nach § 36 Abs. 1 des Sächsischen Schulgesetzes (SächsSchulG) wird die »Familien- und Sexualerziehung« fächerübergreifend vermittelt. Ziel ist es »die Schüler altersgemäß mit den biologischen, ethischen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut zu machen und auf das Leben in Partnerschaft und Familie vorzubereiten«. Dabei soll die Sexualerziehung einerseits offen für unterschiedliche Wertvorstellungen sein und andererseits »die Bedeutung von Ehe, eingetragenen Lebenspartnerschaften und Familie für Staat und Gesellschaft« vermitteln. Das »Bewusstsein für eine persönliche Intimsphäre in Ehe und Familie sowie in persönlichen Beziehungen« soll entwickelt

6 RdErl. des MK vom 15.04.2015 – 26-82113, SVBl. LSA. 2015, S. 46.

und gefördert werden. § 36 Abs. 1 SächsSchulG ist damit einseitig an der Vermittlung der Wertevorstellung orientiert, dass Sexualität innerhalb von institutionalisierten Beziehungen zu leben ist. Die Darstellung von ehelicher Sexualität als wertmäßig vorzugswürdig verletzt aber das Zurückhaltungsgebot bei der schulischen Sexualerziehung (vgl. BVerwG vom 22.03.1979, S. 367). Auch der Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung des Freistaates Sachsen⁷ richtet die Familien- und Sexualerziehung »auf ein wertorientiertes Leben in Partnerschaften, welche getragen werden von gegenseitiger Achtung und gemeinsamer Sorge für die in der Familie lebenden Kinder« aus (unter 1 Einführung). Zwar ist eine Ausrichtung partnerschaftlichen und familiären Zusammenlebens auf gegenseitige Achtung und Fürsorge ein wichtiger grund- und menschenrechtlich verbürgter Wert, allerdings kann und darf Sexualität auch in anderen Formen gelebt werden, soweit die Rechte anderer dabei geachtet werden.

Der Orientierungsrahmen sieht (unter 1) hinsichtlich der geschlechtlichen und sexuellen Identität vor, dass

»[b]ei der Thematisierung von Geschlechtlichkeit (Sex und Gender, männlich/weiblich, Jungen/Mädchen, Männer/Frauen) [...] zu beachten [ist], dass es Kinder und Jugendliche in der Lerngruppe geben kann, die sich physisch oder psychisch nicht den traditionellen Kategorien von männlich und weiblich zuordnen lassen bzw. sich selbst nicht zuordnen können [...]«.

Deshalb sei »beim Sprechen über die Geschlechter Rücksicht auf Kinder und Jugendliche zu nehmen, die aktuell oder in Zukunft durch Homo- oder Bisexualität, Intersexualität, Transgender oder Transsexualität eine Orientierung bzw. einen Lebensstil jenseits heterosexueller Normen leben bzw. leben werden«. Zwar ist es richtig und notwendig in die schulische Sexualerziehung unterschiedliche geschlechtliche und sexuelle Identitäten einzubeziehen, allerdings darf dabei auf die von der zweigeschlechtlichen heterosexuellen Norm abweichende Identitäten nicht nur Rücksicht genommen werden. Diese sind zudem nicht nur zu tolerieren, sondern aufgrund der grund- und menschenrechtlichen Vorgaben zur Diskriminierungsfreiheit als gleich anzuerkennende Formen der Geschlechtsidentität

⁷ Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen des Staatsministeriums für Kultus vom August 2016, abrufbar unter https://www.schule.sachsen.de/download/OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf (07.06.2021).

und sexuellen Orientierung im Unterricht zu integrieren, nicht zuletzt um Schüler*innen mit solchen Identitäten nicht zu diskriminieren.

In § 36 Abs. 2 SächsSchulG ist vorgesehen, dass »Ziel, Inhalt und Form der Familien- und Sexualerziehung [...] den Eltern rechtzeitig mitzuteilen und mit ihnen zu besprechen [sind]«, unter 3.4. des Orientierungsrahmens wird dies konkretisiert, wobei ausdrücklich festgehalten wird, dass den Eltern ein Mitspracherecht nicht zusteht. In der Rechtsprechung des BVerG ist zwar lediglich ein Informationsrecht der Eltern vorgesehen, allerdings schließt dies die Möglichkeit der Schulen nicht aus, den Sexualkundeunterricht mit den Eltern auch zu besprechen. Dies kann die Akzeptanz der schulischen Sexualerziehung fördern.

Fazit

Sexualität ist ein elementarer Aspekt menschlicher Persönlichkeit im gesellschaftlichen Zusammenleben. Das Wachsen in die sexuelle Selbstbestimmung oder Eigenständigkeit zählt zu den Entwicklungsaufgaben junger Menschen. Um diese Aufgabe bewältigen zu können und um zu lernen, die sexualbezogenen Rechte anderer Personen zu achten, ist jeder junge Mensch auf die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen in Bezug auf Sexualität angewiesen. Darauf gründet das Recht junger Menschen auf sexuelle Bildung im Sinne eines Bildungsexistenzminimums als Ausformung des allgemeinen Persönlichkeitsrechts nach Art. 2 Abs. 1 GG, das gem. Art. 3 GG diskriminierungsfrei, also insbesondere unabhängig von und in Anerkennung der geschlechtlichen und sexuellen Identität, des kulturell-religiösen Hintergrundes sowie einer Behinderung zu gewährleisten ist.

Zwar werden die sexuellen Erziehungsziele zunächst wesentlich von den Eltern bestimmt, denen gemäß Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG das Recht auf Erziehung ihrer Kinder auch in sexueller Hinsicht zusteht. Allerdings ist dieses zum Wohle der Kinder auszuüben, die mit zunehmendem Alter selbst über ihre Sexualität bestimmen können. Sexualerziehung ist unabhängig davon in einer pluralistischen Gesellschaft ein Aspekt des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages gemäß Art. 7 Abs. 1 GG. Schulische Sexualerziehung muss dabei das sogenannte Toleranz-, Zurückhaltungs- oder Indoktrinationsverbot beachten, ist aber verfassungsrechtlich daran gebunden, unterschiedliche geschlechtliche und sexuelle Identitäten und sexualbezo-

gene Lebensformen gemäß Art. 2 Abs. 1 GG gleich zu behandeln. Diesen Vorgaben werden die länderrechtlichen Regelungen zum Sexualkundeunterricht nur teils gerecht.

Literatur

- Degener, T. (2018). Unterstützte gleiche Freiheit. Zum Innovationspotenzial der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. In S. Baer & U. Sacksofsky (Hrsg.), *Autonomie im Recht – geschlechtertheoretisch vermessen* (S. 61–70). Baden-Baden: Nomos.
- Hillgruber, C. (2016). Verfassungsrechtliche Grenzen der Sexualpädagogik in der staatlichen Schule. In A. Uhle (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt – Gegenstand staatlicher Erziehung? Grund und Grenzen der Sexualpädagogik in der staatlichen Schule* (S. 131–167). Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte, Bd. 83. Berlin: Duncker & Humblot.
- Müller, U. (2017). Bienen und Blumen im Dreieck. In U. Lembke (Hrsg.), *Regulierung des Intimen* (S. 237–253). Wiesbaden: Springer.
- Oppermann, T. (1978). Die erst halb bewältigte Sexualerziehung. Erledigtes und Unerledigtes zu Elternrecht, Familienschutzgarantie und schulrechtlichem Gesetzesvorbehalt nach dem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 21.12.1977, *Juristenzeitung (JZ)*, 9, 289–293.
- Poscher, R., Rux, J. & Langer, T. (2009). *Das Recht auf Bildung. Völkerrechtliche Grundlagen und innerstaatliche Umsetzung*. Schriften zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht, Bd. 6. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Schmidt, A. (2016). Die strafrechtliche Bewertung von Pornographie vor dem Hintergrund der feministischen Bewegungen, der Porn Studies und der Medienforschung. In A. Schmidt (Hrsg.), *Pornographie. Im Blickwinkel der feministischen Bewegungen, der Porn Studies, der Medienforschung und des Rechts* (S. 149–173). Schriften zur Gleichstellung, Bd. 42. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Timmermanns, S. & Tuidor, E. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. 2. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Valentiner, D.-S. (2021). *Das Grundrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Zugleich eine gewährleistungsdogmatische Rekonstruktion des Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit*. Baden-Baden: Nomos
- Wapler, F. (2015). *Kinderrechte und Kindeswohl*. Tübingen: Mohr Siebeck. DOI: 10.1628/978-3-16-153376-1
- Zinsmeister, J. (2017). Hat der Staat den Bürger*innen Sexualität zu ermöglichen? In U. Lembke (Hrsg.), *Regulierung des Intimen* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer.

Gerichtsentscheidungen

- BVerfG vom 22.06.1977, Az. 1 BvR 799/76, *BVerfGE* 45, 400–421.
- BVerfG vom 21.12.1977, Az. 1 BvL 1/75, 1 BvR 147/75, *BVerfGE* 47, 46 (Sexualkundeunterricht).
- BVerfG vom 26.02.1980, Az. 1 BvR 684/78, *BVerfGE* 53, 185–205.

- BVerfG vom 06.12.2005, Az. 1 BvL 3/03, *BVerfGE* 115, 1.
BVerfG vom 27.05.2008, Az. 1 BvL 10/05, *BVerfGE* 121, 175.
BVerfG vom 07.07.2009, Az. 1 BvR 1164/07, *BVerfGE* 124, 199.
BVerfG vom 11.01.2011, Az. 1 BvR 3295/07, *BVerfGE* 128, 109.
BVerfG vom 15.12.2015, Az. 2 BvL 1/12, *Neue juristische Wochenschrift (NJW)*, 2016, 1295.
BVerfG vom 10.10.2017, Az. 1 BvR 2019/16, *BVerfGE* 147, 1.
BVerfG vom 19.11.2021, Az. 1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21 (Bundesnotbremse II [Schul-schließungen]), abrufbar unter www.bundesverfassungsgericht.de.
BVerwG vom 15.11.1974, Az. VII C 12/74, *BVerwGE* 47, 201–207.
BVerwG vom 14.07.1978, Az. 7 C 11.76, *BVerwGE* 56, 155–162.
BVerwG vom 22.03.1979, Az. 7 C 8/73, *BVerwGE* 57, 360.
BVerwG vom 02.07.1979, Az. 7 B 139.79, *Die Öffentliche Verwaltung (DÖV)* 1979, 911.
BVerwG vom 08.05.2008, Az. 6 B 64/07, *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht (NVwZ)* 2009, 56.
EGMR vom 07.12.1976, Az. 5095/71, 5920/72, 926/72, Kjeldsen et al. v. Denmark, ECLI :CE:ECHR:1976:1207JUD000509571, <http://hudoc.echr.coe.int/fre?i=001-57509>.
EGMR vom 13.09.2011, Az. 319/08, 2455/08, 7908/10, 8152/10, 8155/10, Dojan et al. v. Germany, ECLI:CE:ECHR:2011:0913DEC000031908, <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-106382>.
EGMR vom 18.01.2018, Az. 22338/15, A. R., L. v. Switzerland R., ECLI:CE:ECHR:2017:1219 DEC002233815, <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-180402>.
OVG LSA vom 15.06.2020, Az. 3 R 111/20.

Biografische Notiz

Anja Schmidt, Dr. iur., ist Rechtswissenschaftlerin. Sie leitet das DFG-Forschungsprojekt »Pornographie und sexuelle Selbstbestimmung« an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen des Strafrechts, der Legal Gender Studies und der Grundlagen des Rechts. Unter anderem hat sie Beiträge zum Pornografiestrafrecht, zum Recht der freiwilligen Prostitution, zum Sexualstrafrecht, zu den Menschenhandelsdelikten und zur Regulierung von Geschlecht durch Recht veröffentlicht.

Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer*innen an Universitäten¹

Julia Kerstin Maria Siemoneit

Im Jahr 1968 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) erstmalig Empfehlungen zum schulischen, fächerübergreifenden Sexualaufklärungsunterricht² ausgesprochen. Seither gilt die schulische Thematisierung von sexualitätsbezogenen Inhalten vor allem über den curricularen Auftrag zur schulischen Sexualaufklärung offiziell als möglich. Dass Sexualaufklärung seit 1968 als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip angelegt ist und damit alle Fächer in diese Aufgabe eingebunden sind, steht seither in keinem Verhältnis zur der ungenügenden Ausbildungssituation von Lehrer*innen aller Fächer im ersten, universitären Teil der Lehrer*innenbildung, wie ich im Folgenden darlegen werde. Die mit Herausgabe der Empfehlungen eingereichten Klagen von Eltern, die sich in ihrem Erziehungsrecht eingeschränkt sahen, sowie die kritischen öffentlichen Debatten um die Frage nach der Rechtmäßigkeit der unterrichtlichen Bearbeitung der ›Privatsache Sexualität‹ durch staatliche Bildungsinstitutionen sei mit einer so großen Verunsicherung der Lehrkräfte einhergegangen, dass schulische Sexualaufklärung nicht wirklich stattgefunden habe (vgl. Hopf, 2013, S. 782). Auf bundesverfassungsgerichtlicher Ebene wurde 1977 schließlich die Rechtmäßigkeit von schulischer Sexualaufklärung festgestellt (vgl. Hilgers, 2004, S. 11).

- 1 Teile dieses Aufsatzes sind mit freundlicher Genehmigung durch den transcript-Verlag aus folgendem Band wiederverwendet worden: Siemoneit, Julia (2021): *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*.
- 2 Um die Grenzen zwischen den Angeboten Sexueller Bildung in der Lehrer*innenbildung und der Sexuellen Bildung für Heranwachsende nicht zu verwischen, werde ich im Folgenden bei den unterrichtlichen, an die curricularen Vorgaben geknüpften sexualpädagogischen Angebote für Heranwachsende von (schulischer) Sexualaufklärung sprechen, wohingegen Sexuelle Bildung sich auf die universitären Bildungsangebote für Lehrer*innen bezieht.

Damit geht auch die verpflichtende Teilnahme an schulischer Sexuaufklärung einher.

Seit der Empfehlung der KMK haben die einzelnen Bundesländer zu unterschiedlichen Zeitpunkten eigene Richtlinien und Rahmenlehrpläne zur schulischen Sexuaufklärung ausgearbeitet, sodass die Empfehlungen im Jahr 2002 aufgehoben werden konnten (vgl. ebd., S. 12). Diese rechtlich nicht bindenden Richtlinien und Rahmenlehrpläne geben Aufschluss über die bundeslandspezifische sexualpädagogische Haltung sowie die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Hilgers, 2004). Dennoch bleibt Sexuaufklärung ein umkämpftes Feld: Jüngst haben die Debatten um schulische Sexuaufklärung vor allem in Bezug auf ihre inhaltlichen Ausrichtungen – etwa durch die Einbeziehung von gleichgeschlechtlichem Begehren oder die Erweiterung des binären Geschlechtersystems – wieder Hochkonjunktur: Protestbewegungen wie »Besorgte Eltern« oder »Demo für alle« befürchten eine »Frühsexualisierung« ihrer Kinder oder die Erziehung zu gleichgeschlechtlichem Begehren (vgl. Schmincke, 2015; Philipps et al., 2016). Ungeklärt ist, ob Lehrkräfte durch diese aktuellen Debatten ermutigt werden, sich in das ohnehin schon mit Unsicherheiten gepflasterte Feld der Sexuaufklärung zu begeben, oder dieses tendenziell aussparen. Diese Debatten könnten zudem einen Rückzug auf eine biologistische Sexuaufklärung, die sich unkritisch mit der unverfänglichen »Faktizität« alles Biologischen wie etwa Körpern und Reproduktionsapparaten auseinandersetzt, bedingen. Die Antworten von elf- bis 17-jährigen Befragten auf die Frage, welche Themen sie im Unterricht behandelt hätten, lassen darauf schließen: So werden vor allem die Themen Geschlechtsorgane, Empfängnisverhütung, Geschlechtskrankheiten sowie körperliche Entwicklung erinnert, wohingegen moralisch umkämpfte oder als zu intim erlebte Themen wie Homosexualität, Schwangerschaftsabbruch, Zärtlichkeit und Liebe sowie sexualisierte Gewalt das Schlusslicht bilden (vgl. Bode & Heßling, 2015, S. 36).

Bereits in den Empfehlungen der KMK wurde angeregt, auch an den Universitäten und im Rahmen des Vorbereitungsdienstes eine sexualpädagogische Lehrer*innenbildung anzubieten. »In den Studienordnungen für die verschiedenen Lehrämter und in die Ausbildungsordnungen der Institutionen des Vorbereitungsdienstes sind zweckdienliche fach- und erziehungswissenschaftliche, didaktische und unterrichtsmethodische Lehrveranstaltungen aufzunehmen« (KMK, 1968, S. 4). Bis das Bundesverfassungsgericht im Jahr 1977 die Rechtmäßigkeit von schulischer

Sexualaufklärung feststellte, hatten die zähen Debatten und der Widerstand zu einer solchen Verunsicherung der Pädagog*innen geführt, dass Sexualaufklärung erst wieder im Format der HIV-Prävention seit Mitte der 1980er Jahre Aufwind bekam (s. o., vgl. Hopf, 2013, S. 782) und dementsprechend auch an den lehrer*innenbildenden Universitäten eine erneute Bedeutungszuweisung erfuhr. Universitäre Veranstaltungen mit sexualpädagogischem Inhalt blieben dennoch randständig: So trafen in den Jahren 1982 und 1983 auf eine sexualpädagogische Veranstaltung rein rechnerisch 10.158 Lehramtsstudierende, wie eine Studie aus West-Berlin exemplarisch zeigt (vgl. Grabbert, 1984, S. 9). Trotz des fächerübergreifend angelegten Unterrichtsprinzips von Sexualkunde scheinen sich sowohl damals wie heute vorwiegend die Fachdidaktiken Biologie (85 %) und Religion (35 %) mit dem Thema zu befassen (vgl. Glück, 1981, S. 133; vgl. Siemonet, 2021a, S. 282f.). Insgesamt würde nicht mit ausreichend Nachdruck verfolgt, ob Sexualaufklärungsunterricht durch gut vorbereitete Lehrkräfte überhaupt stattfinden könne (vgl. Esser & Etschenberg, 1984, S. 338).

Im Zuge der Selbstbestimmungs-(Sexual-)Pädagogik der 1990er Jahre bilanzierten zwei Studien erneut die unzureichende Versorgung mit sexualpädagogischen Angeboten an der Universität: Im Jahr 1990 hatten nur 23 % der Befragten Lehrveranstaltungen mit sexualpädagogisch relevanten Inhalten besucht; 66 % erachteten das Angebot als unzureichend (vgl. Glück et al., 1990, S. 132). Auch 1997 wurde exemplarisch den Universitäten Bielefeld und Münster eine sexualpädagogisch »defizitäre Ausbildungssituation« (Wrede & Hunfeld, 1997, S. 186) attestiert: Wrede und Hunfeld stellen in ihrer Befragungs- und Interviewstudie fest, dass die Wissensaneignung für den Sexualkundeunterricht als »Selbstausbildung [...] ohne wissenschaftliche Begleitung oder Anregung erfolgt« (ebd.). Wenn Lehrveranstaltungen angeboten würden, seien diese stark sexualbiologisch ausgerichtet, ausschließlich theoretisch und ohne Praxisbezug sowie durch die Ausklammerung des Themenkomplexes Sexualität und Gewalt lückenhaft (vgl. ebd., S. 241ff.). Angebote zur persönlichkeitsorientierten, lebensgeschichtlichen Bildung seien ebenso wenig in den Lehrveranstaltungen aufgegriffen worden (vgl. ebd., S. 243f.). Auch bei benachbarten Themenfeldern, wie etwa der geschlechterreflektierenden Bildung für Lehrkräfte, die für die Analyse von Interessenkonflikten im Geschlechterverhältnis notwendig sei und etwa geschlechterstereotype Erziehung im Sinne eines heimlichen Lehrplans abmildern könne, wurde ein unzureichendes universitäres Angebot festgestellt. Bei einer exemplarischen Erhebung an den

Universitäten Hamburg, Flensburg und Berlin (TU) machten die Veranstaltungen zum Thema Geschlecht bzw. machtkritische Geschlechterthematiken nur 2,5 % (Hamburg), 1,5 % (Flensburg) und 6,2 % (Berlin) des gesamten Vorlesungsangebotes aus (vgl. Liebsch, 1995, S. 27f.). Im Jahr 2010 wurden an den bundesweit 45 lehrer*innenbildenden Universitäten insgesamt 67 Veranstaltungen mit sexualitätsbezogenen Inhalten angeboten, von denen wiederum nur 29 als genuin sexualpädagogisch zu bezeichnen waren (vgl. Sielert, 2011, S. 118ff.).

Anknüpfend hieran stellt sich auch die Frage danach, wie der Weg der universitären Dozierenden, die die wenigen sexuell bildenden Veranstaltungsangebote für die angehenden Lehrkräfte anbieten, zur Sexuellen Bildung ist. Wie sind diese wiederum ausgebildet? Eine Interviewstudie mit Hochschullehrenden verdeutlicht einmal mehr, dass – ähnlich wie bei den Lehrer*innen in der Studie von Wrede und Hunfeld – die sexualpädagogischen Angebote an Hochschulen durch Eigeninitiative der Dozierenden und ihr persönliches Interesse am Thema zustande kommen und sie sich Wissen autodidaktisch angeeignet haben (vgl. Kollender, 2016, S. 193). Die sexualpädagogische Bildung angehender Lehrkräfte bewerteten die Hochschuldozent*innen als unzureichend. Vor dem Hintergrund dieser eher zufälligen sexualpädagogischen Bildung von Lehrkräften und mit Blick auf die Ergebnisse von vor 20 Jahren kann vermutet werden, dass sich an der sexualpädagogischen Ausbildungssituation von Lehrkräften nicht grundlegend etwas verändert hat, wenngleich es seit erneutem Bekanntwerden von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten im Jahr 2010 insgesamt mehr sexualpädagogisch bildende Angebote geben könnte (s. u., vgl. Thole et al., 2012). Doch gerade vor diesem Hintergrund überrascht weiterhin die Zurückhaltung, mit der sexualitätsbezogene Inhalte in Hochschulrahmengesetzen und damit in Studien- und Prüfungsordnungen verankert oder anderweitig institutionalisiert werden (vgl. Liebsch, 1995, S. 28). So wird Sexuelle Bildung an der Universität nicht nur zu einem Spezialinteresse der Dozent*innen, sondern auch der Studierenden deklariert, wenn diese Angebote und ihre Belegungen weiterhin der Zufälligkeit oder Freiwilligkeit überlassen werden (vgl. ebd., S. 30). Sexuelle Bildung gehört damit nicht zum festen Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, obwohl Pädagog*innen sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch außerhalb davon fortlaufend mit Themen rund um Sexualität, Körper, Geschlecht und Begehren konfrontiert sind und sich hierzu – im Sinne eines heimlichen

Lehrplans – situativ immer wieder neu verhalten müssen (vgl. Wrede & Hunfeld, 1997, S. 279; Siemoneit, 2021a; Siemoneit & Verlinden, 2022, i. V.).

Durch die Vorfälle sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen dürfte Sexualität als Thema zumindest in Verbindung mit Gewalt für ein größeres Lehrangebot an den Universitäten gesorgt haben. Zum einen könnte dies auf die im Jahr 2013 eingerichteten vier Juniorprofessuren an den Universitäten³ Kiel, Kassel, Münster und Hamburg und deren konkrete Lehrangebote zurückzuführen sein sowie zum anderen auf die (symbolische) Strahlkraft auf andere erziehungswissenschaftliche Bereiche, die mit dieser – wenngleich befristeten und damit vorübergehenden – Institutionalisierung einhergehen könnte. Durch die Befristung dieser Juniorprofessuren wurden die sexualpädagogischen Inhalte zur Prävention sexualisierter Gewalt weder in Forschung noch in Lehre versterkt. Damit scheint die Hoffnung verbunden zu sein, dass dieser Themenkomplex zum Laufzeitende der Professuren erschöpfend behandelt sei. Bezeichnend ist, dass nach 2019 alle universitären Juniorprofessuren letztlich an Fachhochschulen auf entfristete, ordentliche Professuren berufen wurden. Für die universitäre Forschungs- und Lehrlandschaft ist dies als ein Rückschritt in das Jahr 2012 – das Jahr, in dem keine Universitätsprofessuren mit dieser Denomination institutionalisiert waren – zu werten. Vor diesem Hintergrund bleiben die Berührungspunkte der Universitäten mit der Disziplin der Sexuellen Bildung nach aktuellem Stand marginal und abhängig von dem Engagement einzelner Professor*innen und Dozent*innen. Gleichzeitig manifestiert sich mit Blick auf die Profile der Juniorprofessuren und deren Einrichtungsanlass eine thematische und zu problematisierende Vereinseitigungs- und Vereinnahmungstendenz, die in der Sexuellen Bildung – ob in der universitären Lehrer*innenbildung oder in der pädagogischen Praxis mit Heranwachsenden – Tradition hat: Sexuelle Bildung erfährt ihre Legitimation vorwiegend über eine Gefahrenabwehrpädagogik, die etwa auf die Verringerung von (ungewollten) Teenagerschwangerschaften, die

3 Eine weitere, fünfte Juniorprofessur war an der Hochschule Merseburg angesiedelt und war daher über eine Kooperation mit der Universität Leipzig in die Lehrer*innenbildung involviert. Darüber hinaus müsste bei den Lehrangeboten aller vier Universitäten geprüft werden, inwiefern die Veranstaltungen qua Studienordnungen für die Lehramtsstudierenden zugänglich bzw. sinnvoll innerhalb ihres Studienverlaufs belegbar oder gar obligatorisch waren.

Vermeidung sexuell übertragbarer Krankheiten – besonders HIV – oder die Prävention von sexualisierter Gewalt abzielt (vgl. Schmidt et al., 2017, S. 39f.). Sexpositive Ansätze wie etwa Beiträge zu einer lustvollen Bildung, sexueller oder geschlechtlicher Identitätsentwicklung oder (intimer) Beziehungskommunikation bleiben weit hinter einer Präventionspädagogik zurück bzw. werden schlicht nicht als zentraler Bestandteil von Prävention verstanden. Die inhaltliche Öffnung schulischen Sexualaufklärungsunterrichts rückt auch die Frage nach der pädagogischen Beziehung und der Dynamik von Nähe und Distanz ins Blickfeld. Wie lässt sich mit der nötigen professionellen Distanz über Sexualität sprechen, wenn ein zwangsläufig mit der Person der Lehrkraft verschränktes intimes Thema verhandelt wird? So müssen Lehrkräfte nicht nur auf die explizite unterrichtliche Bearbeitung von Sexualität etwa im Sinne des schulischen Sexualaufklärungsunterrichts (vgl. Hoffmann, 2016) vorbereitet werden, sondern auch auf die pädagogischen Beziehungen selbst und ihre – auch erotisierten – Nähe-Distanz-Dynamiken. Zur Sexuellen Bildung angehender Lehrer*innen gehört die Befähigung im Umgang mit dem Spannungsverhältnis, dass die Bezugnahmen von ihnen auf Schüler*innen oder umgekehrt einerseits in einer zu großen Nähe diffundieren können, wenn zugleich eine pädagogische Nähe für das Miteinander und das Lernen in der Schule andererseits notwendig ist (vgl. Helsper & Reh, 2012; Kowalski, 2020; Siemoneit, 2021a). Die fortlaufende Untersuchung des eigenen Blickes auf die Schüler*innen bzw. Heranwachsenden, ihre Körper, ihre geschlechtlichen Inszenierungen usw. setzt Beobachtungsinstrumente voraus, die eine Sexuelle Bildung an der Universität im Medium der Wissenschaft anbieten könnte: Mittels feministischer Theorie erfährt die pädagogische Beziehung zum einen als geschlechtliches und generationales Verhältnis eine Klärung, zum anderen rückt hierdurch auch die (biografische) Geschichtlichkeit von Sexualität sowie der Disziplin der Sexuellen Bildung selbst in den Blick (vgl. Helsper & Reh, 2012, S. 273; Siemoneit & Windheuser, 2021, S. 316; Siemoneit, 2021b).

Unter der Berücksichtigung dieser beiden Dimensionen – dem Sexualaufklärungsunterricht sowie der impliziten Sexualerziehung in der generationalen und geschlechtlichen Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen – kann Schule als unhintergebar sexuellem Ort (vgl. Schmidt & Schetsche, 1998), an dem sich alle Akteur*innen stets geschlechtlich und sexuell aufeinander beziehen, Rechnung getragen werden (vgl. Siemoneit, 2021b; Siemoneit & Verlinden, 2022, i. V.).

Literatur

- Bode, H. & Heßling, A. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: BZgA.
- Esser, H. & Etschenberg, K. (1984). Schwerpunkte in der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern für die Sexualerziehung an Schulen – Beispiel: Biologie. In N. Kluge & M.-B. Bergström-Walan (Hrsg.), *Handbuch der Sexualpädagogik. Aufgaben, Probleme und Erfahrungshorizonte der Sexualerziehung in relevanten Praxisfeldern*, Bd. 2 (S. 337–351). Düsseldorf: Schwann.
- Glück, G. (1981). Inhalt und Atmosphäre der Sexualerziehung in der Hauptschule – eine Befragung von Schülern in Nordrhein-Westfalen nach ihren Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen. In N. Kluge (Hrsg.), *Sexualpädagogische Forschung* (S. 121–155). Paderborn, München, Wien u. Zürich: Schöningh.
- Glück, G., Scholten, A. & Strötges, G. (1990). *Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfaßt*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Grabbert, V. (1984). Sexualpädagogik an deutschen Universitäten und Hochschulen – Untersuchung des Lehrangebots von Sexualpädagogik im WS 1982/83 und SS 1983. In A. Hopf (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Sexualpädagogik*, Bd. 1 (S. 4–20). Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Helsper, W. & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. Herausforderung pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 265–290). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hilgers, A. (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexuaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: BZgA.
- Hoffmann, M. (2016). *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hopf, A. (2013). Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 779–786). 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1968). *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 3, Nr. 659. 3. Aufl. Neu-wied u. Darmstadt: Hermann Luchterhand.
- Kollender, P. (2016). Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen. In *Sexuologie*, 23(3–4), 189–194.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Liebsch, K. (1995). Ziele und Arbeitsmethoden einer geschlechtsbewußten LehrerInnenbildung: Beispiele aus Ausbildung, Fortbildung und Schulinterner Bildung. In B. Hoeltje, K. Liebsch & I. N. Sommerkorn (Hrsg.), *Wider den heimlichen Lehrplan. Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation* (S. 19–57). Bielefeld: Kleine.

- Philipps, I.-M., Schmauch, U., Sielert, U., Valtl, K. & Walter, J. (2016). Kampagnen gegen emanzipatorische sexuelle Bildung. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Sexualpädagogik Dortmund (isp). *Zeitschrift für Sexualforschung*, 29, 73–89.
- Schmidt, R.-B. & Schetsche, M. (1998). *Jugendsexualität und Schulalltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, R.-B., Sielert, U. & Henningsen, A. (2017). *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmincke, I. (2015). Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In S. Hark & P.I. Villa (Hrsg.), *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen* (S. 93–107). Bielefeld: transcript.
- Sielert, U. (2011). Expertise zum Thema »Sexualerziehung in Grundschulen«. Kiel: o. A. https://www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/dateien-sielert/expertise-langfassung-1_2015 (15.07.2021).
- Siemoneit, J.K.M. (2021a). *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*. Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, J.K.M. (2021b). Sexualbiografische Reflexionsarbeit als ein Element pädagogischer Professionalisierung von Lehrer*innen. In E. Sattler & M. Thuswald (Hrsg.) *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Professionelle Herausforderungen und Handlungsspielräume in der Schule* (S. 289–301). Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, J.K.M. & Verlinden, K. (2022, i.V.). Sexuelle Situationen in der Schule – Ergebnisse einer Befragungsstudie in NRW. *Sexologie*, 29(2).
- Siemoneit, J.K.M. & Windheuser, J. (2021). Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari, M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland* (S. 244–257). Anzing: Julius Klinkhardt.
- Thole, W., Baader, M.S., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, U. & Thompson, C. (Hrsg.). (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wrede, B. & Hunfeld, M. (1997). *Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik*. Bielefeld: Kleine.

Biografische Notiz

Julia Kerstin Maria Siemoneit, Dr. phil., Dipl.-Päd., ist Dozentin an der Universität zu Köln und lehrt in den Bereichen Sexuelle Bildung/Sexualpädagogik, auch unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion, Prävention sexueller Gewalt, Familienforschung und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf Essen und kulinarische Bildung. Zudem arbeitet sie als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in eigener Praxis in Köln. 2021 erschien ihre Monografie *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*.

Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule?

Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen

Toni Simon & Nina Kallweit

Nicht nur im Alltäglichen, auch im Kontext schulbezogener Diskurse werden Begrifflichkeiten wie Sexualaufklärung, Sexualerziehung und (zunehmend) auch Sexuelle Bildung parallel sowie teils synonym verwendet. Innerhalb (grund-)schulpädagogischer Diskurse wird dabei weitgehend einer Differenzierung zwischen Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexueller Bildung gefolgt, die in sexualpädagogischen Diskursen Konsens ist: Während Sexualaufklärung auf die Vermittlung von Wissen über biomedizinische Aspekte von Sexualität zielt, die vor allem das Körperliche betreffen und die sozial-emotionale Dimension kaum thematisieren (vgl. Martin, 2019, S. 7), gilt Sexualerziehung als pädagogisch intentional beeinflusstes Lernen über Sexualität. Dabei wird – im familiären Bereich angeregt durch Eltern, im schulischen Bereich durch Lehrkräfte (vgl. Sielert, 2015, S. 12) – »nicht nur auf biologisch-medizinische Inhalte« abzielend, sondern es werden »auch psychische, soziale, ethische, religiöse, weltanschauliche und juristische Zusammenhänge mit in den Blick« genommen (Martin, 2019, S. 7). In einigen Strängen der primarstufenbezogenen Diskurse wird allerdings zunehmend eine Orientierung am Paradigma der Sexuellen Bildung gefordert (vgl. z. B. Lüpkes & Oldenburg, 2015a; Voß, 2019). Sexuelle Bildung wird dabei als lebenslanger Prozess verstanden, der auf eine selbstbestimmte Lebensführung im Bereich Sexualität zielt und damit unmittelbar mit der individuellen Identitätsentwicklung verbunden ist (vgl. Sielert, 2015, S. 12).

Sowohl Sexualerziehung als auch insbesondere Sexuelle Bildung bedeuten weit mehr als »Körperkunde« (Lüpkes & Oldenburg, 2015a, S. 7) – so viel scheint klar und unstrittig zu sein. Weniger eindeutig ist jedoch, welchem Paradigma im Kontext der (Grund-)Schule eher zu folgen ist: dem der Sexualerziehung oder dem der Sexuellen Bildung? Coers (2020, S. 101) resümiert, dass der Begriff Sexualerziehung in den

deutschsprachigen schulbezogenen Diskursen der geläufige sei. Dadurch legitimiere sich zum Teil die Verwendung des Terminus Sexualerziehung anstelle von Sexueller Bildung. Coers zufolge ist Sexuelle Bildung trotz dieser *terminologischen* Präferenz aber ›mitzudenken‹ (ebd.). Da es sich bei Sexualerziehung und Sexueller Bildung nicht nur um Terminologien, sondern auch um paradigmatische Konzepte handelt, scheint ein solch pragmatischer Kompromiss nur bedingt funktional. Im Kern steckt hinter der Suche nach dem ›richtigen Begriff‹ für die (grund-)schulpädagogische Forschung und Praxis die Frage, welches Verständnis von Schule und Unterricht (also welches Erziehungs- und Bildungsverständnis) zugrunde gelegt wird. Daran knüpfen zum Beispiel Lüpkes und Oldenburg (2015b, S. 27) an, wenn sie die Bedeutung des Bildungsbegriffes fokussieren und betonen, dass Bildung immer auch Selbstbildung bedeutet. Schule muss – wenn sie der Vorstellung von Unterricht als einem *Bildungsraum* folgt – eigene Fragen von Kindern zulassen und (die Reflexion von) Erfahrungen ermöglichen. Hinter der terminologisch-konzeptionellen Friktion steckt damit also auch eine grundsätzliche der (Grund-)Schulpädagogik und -didaktik.

Jenseits wissenschaftlicher Diskurse um das Verständnis von Schule und Unterricht wirken sich seit den 1970er Jahren öffentliche Diskurse erheblich auf die Frage aus, ob und wie Sexualität in der (Grund-)Schule Gegenstand von Lehr-Lern-Prozessen sein sollte. So wird »Sexualerziehung seit ihrer allmählichen Implementierung von einer andauernden Klagewelle gegen die prinzipielle Verpflichtung zur Teilnahme von Kindern an der Unterrichtsreihe begleitet« (Hoffmann, 2015, S. 104). Der bis heute mit wechselnder Intensität anhaltende kontroverse öffentliche Diskurs, der sich – stärker als bei vielen anderen schulischen Themen – zum Teil unmittelbar auf schulbezogene Forschung und die Praxis auswirkt (vgl. z. B. Hoffmann, 2015; Lüpkes & Oldenburg, 2015a), ist in den letzten Jahren zwar offener, »aber auch komplexer und komplizierter« (Maywald, 2018, S. 7) geworden.

Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen elterlichem und schulischem Erziehungsrecht (Art. 6 und Art. 7 GG). Im Gegensatz zum Religionsunterricht haben Eltern im Bereich Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung in der Schule jedoch keine Wahl. Eine Teilnahme ihrer Kinder an entsprechenden Lehr-Lern-Angeboten ist verbindlich. Qua Grund- und Schulgesetz ist die Schule berechtigt und verpflichtet, Schüler*innen Angebote zur Sexualerziehung bzw.

Sexuellen Bildung zu unterbreiten. Nötig ist dabei *eigentlich* die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus – Eltern sollten Verbündete sein (vgl. Urban et al. in diesem Band). Allerdings lässt sich vor allem seit Mitte der 2000er Jahre eine (erneute) Intensivierung emotional aufgeladener Debatten um Fragen (früh-)kindlicher Sexueller Bildung feststellen (vgl. Lüpkes & Oldenburg, 2015a; Deutscher Bundestag, 2016, S. 4). Insbesondere aufgrund des deutlichen Mangels an themenbezogener Forschung auf der einen und einer entsprechend empirisch abgesicherten Professionalisierung von Lehrkräften auf der anderen Seite ist anzunehmen, dass es durch den emotional geführten öffentlichen Diskurs zur Verunsicherung von Lehrkräften kommt. Diese Verunsicherungen schlagen sich auch in der Unterrichtspraxis nieder. Problematisch wird dies spätestens dann, wenn aufgrund von Handlungsunsicherheiten Kinder- und Menschenrechte wie jene auf Bildung, sexuelle Selbstbestimmung, Identität, oder auf Gesundheit und Schutz eingeschränkt werden.

Sexualerziehung im Kontext der Primarstufe

Dass Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung nicht erst in der Primarstufe beginnen kann, gilt als Konsens, denn die psychosexuelle Entwicklung eines Menschen beginnt bereits vor der Geburt (vgl. z. B. Maywald, 2018, S. 7). Dementsprechend stellt sie auch eine wichtige Aufgabe im Elementarbereich dar. In der Primarstufe wird Sexualerziehung oft im unmittelbaren Zusammenhang mit Gesundheitsförderung verhandelt (siehe z. B. Kiper, 2015). Zwischen beiden Bereichen bestehen Überschneidungen, aber es gibt auch gute Gründe dafür, sie jeweils separat zu betrachten. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Gesundheitsförderung (oder -erziehung) einem medizinischen Gesundheitsverständnis folgt (vgl. z. B. Raithel et al., 2009, S. 233–250). Hier besteht die Gefahr einer Verkürzung von Sexualerziehung auf biomedizinische Aspekte. Wenn allerdings ein dynamischer, vielperspektivischer Gesundheitsbegriff und das Paradigma der Gesundheitsförderung als partizipatorischer Empowerment- und Settingansatz (vgl. z. B. Faltermaier, 2020) konsequent zugrunde gelegt werden, erscheint die Verbindung beider Themenbereiche weniger problematisch.

Zusammenhänge lassen sich auch mit anderen Themenfeldern herstellen (resp. sind herzustellen): So betonen zum Beispiel Lüpkes und Oldenburg (2015b) die Verbindung von demokratischem Lernen, Menschenrechtsbil-

derung und Sexueller Bildung (vgl. auch Berndt & Keitel in diesem Band). Auch Coers (2021) hat zuletzt die Bedeutung von Geschlecht als Kategorie des Demokratischen herausgearbeitet. Darüber hinaus macht allein die Bedeutung digitaler Medien als Informationsquellen (vgl. Oldenburg & Lüpkes, 2017, S. 79f.) auch Fragen der Medienbildung für Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung in der Schule höchst relevant. Ein weiterer Zusammenhang – sowohl auf fachdidaktischer als auch auf unterrichtsbezogener inhaltlicher Ebene – besteht zu Inklusion: So ist die Re- und Dekonstruktion von Normalismus, zum Beispiel hinsichtlich von Fragen der Sexualität, für ein inklusives Lehren und Lernen sowie ein Leben in einer inklusionsorientierten Gesellschaft gleichermaßen von Bedeutung (vgl. Simon, 2019, S. 117). Inklusionspädagogische Reflexionen im und vom (Sach-)Unterricht zielen somit – gleichsam wie Sexuelle Bildung – auf die Förderung von Toleranz und die Befähigung zum selbstbestimmten Leben in einer pluralistischen Gesellschaft.

Nach wie vor wird Sexualerziehung in der Sekundarstufe aber vor allem mit dem Fach Biologie sowie in der Primarstufe mit dem Sachunterricht verbunden. Während die fachliche Fokussierung in der Sekundarstufe potenziell eine Verkürzung Sexueller Bildung auf biologisch-medizinische Fragen evoziert, ist die Verortung der Thematik im Sachunterricht der Primarstufe mit dem besonderen Potenzial einer vielperspektivischen Auseinandersetzung¹ verbunden. Denn das Prinzip der Vielperspektivität ist für den Sachunterricht konstitutiv (vgl. GDSU, 2013, S. 12–16). Eine Zusammenschau von konzeptionellen Auseinandersetzungen mit Sexualerziehung im Sachunterricht hat zuletzt Coers (2020, S. 102ff.) vorgelegt und dabei auch für den Sachunterricht auf die Gefahr der Verkürzung von Sexualerziehung (z. B. auf biologisch-medizinische Perspektiven) verwiesen. Trotz des sachunterrichtsdidaktischen Anspruches der Vielperspektivität besteht diese Gefahr sowohl auf fachdidaktischer (vgl. dazu Coers, 2020, S. 103f. unter Verweis auf Köhnleins [2012] Ausführungen zur Sexualerziehung im Sachunterricht) als auch auf schulpraktischer Ebene. Da Sexualerziehung in der Lehrkräftebildung kaum berücksichtigt wird (vgl. Lüpkes & Oldenburg, 2015b, S. 26), agieren Lehrkräfte vermutlich oft-

1 Der für den Sachunterricht konstitutive Anspruch der Vielperspektivität bezieht sich im Kern auf die Notwendigkeit der Beachtung vielfältiger fachwissenschaftlicher und -didaktischer Bezüge sowie methodischer Zugänge und auf die Berücksichtigung der Individualität kindlicher Lebenswelten (Köhnlein et al., 1999).

mals auf Basis ihrer eigenen biografischen Erfahrungen. Insofern müssen mit Blick auf Unterrichtspraktiken in diesem Bereich (große) Unterschiede vermutet werden (vgl. ebd.), die unter anderem auf die subjektiven Deutungsmuster von Lehrkräften zurückzuführen sind (vgl. Hoffmann, 2015).

Auch wenn Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung innerhalb der Primarstufe im Sachunterricht einen besonderen fachlichen Bezugspunkt hat, bleibt sie eine fächerübergreifende (Bildungs-)Aufgabe von Schule. Damit wird auch die Notwendigkeit einer Intensivierung fächerübergreifender sowie fachbezogener Forschungen dafür unterstrichen, bestehende Forschungslücken zu schließen.

Sexualerziehung und Sexuelle Bildung als Desiderate der (grund-)schulpädagogischen Forschung

Insgesamt lässt sich für die Erziehungswissenschaften konstatieren, dass Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung ein empirisch wenig bearbeitetes Forschungsfeld ist (vgl. z. B. Hoffmann, 2015). Zudem verweisen Windheuser und Kleinau (2020, S. 10ff.) kritisch darauf, dass bei vorliegenden Forschungen androzentrische Tendenzen sowie ein Mangel an grundständigen geschlechtertheoretischen Debatten auszumachen sei.

Im Kontext schulpädagogischer empirischer Forschungen sind in den letzten Jahren unter anderem Arbeiten zu sexualpädagogischen Deutungsmustern von Lehrenden (Hoffmann, 2015) oder Scham in der schulischen Sexualerziehung (Blumenthal, 2014) entstanden. Diese beziehen sich allerdings auf den Bereich der Sekundarstufe. Äquivalente auf Primarstufenlehrkräfte bezogene Studien existieren bislang nicht. Insgesamt mangelt es schulstufenübergreifend an Studien zur Praxis von Sexualerziehung in der Schule (Lüpkes & Oldenburg, 2015b, S. 26).

Lüpkes und Oldenburg (2015a, S. 8) werfen die Frage auf, ob sogar von einem Hemmnis der Beschäftigung mit diesem ›heiklen‹ Thema in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ausgegangen werden muss. Sie verweisen darauf, dass entsprechende Forschungen, insbesondere im Primarbereich, zum Teil seitens zuständiger Ministerien keine Genehmigung erhalten (vgl. ebd.). Angesichts emotionaler öffentlicher Debatten und Widerstände gegen schulische Sexuelle Bildung, einem Mangel an themenbezogener Forschung und der stellenweisen Verhinderung einer sol-

chen Forschung ist nach wie vor von einer Tabuisierung des Themas Sexualität bzw. von Sexualerziehung und Sexueller Bildung auf verschiedenen Ebenen auszugehen – obwohl für die letzten Dekaden eine zunehmende Öffnung in diesem Bereich konstatiert werden kann. Diese anhaltende Tabuisierung erschwert die Bearbeitung der bestehenden Forschungslücken im Bereich von Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung in Schule nicht unwesentlich.

Aus bislang vorliegenden Studien ist bekannt, dass Jugendliche spezifische und klare Informationswünsche haben, die sie an Lehrkräfte richten und die »in der Hauptsache gesellschaftlich stark kontrovers verhandelte Themen beinhalten« (Hoffmann, 2015, S. 109), wie zum Beispiel Homosexualität und Abtreibung. Welche Wünsche, Vorstellungen und Fragen jedoch Kinder im Grundschulalter haben, ist weitgehend unbekannt. Schüler*innenperspektiven werden hierzu in der empirischen Forschung kaum erfasst (vgl. Lüpkes & Oldenburg, 2015a; Oldenburg & Lüpkes, 2017). Aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht ist dies besonders kritisch, da die Beschäftigung mit Kindervorstellungen innerhalb der sachunterrichtsdidaktischen Forschung eine besondere Bedeutung und Tradition hat – hier allerdings vor allem im naturwissenschaftlich-technischen, zunehmend aber auch im sozialwissenschaftlichen Bereich. Das Themenfeld Sexualität wird indes »bisher ausgespart« (Lüpkes & Oldenburg, 2015a, S. 8).

Insgesamt muss also nicht nur ein Mangel eines Theorie-Empirie-Praxis-Transfers aus der Sexualpädagogik in die (Grund-)Schulpädagogik, sondern vielmehr ein grundlegendes Desiderat themenbezogener Forschung festgestellt werden. Aus diesem lassen sich Notwendigkeiten für künftige Forschung ableiten. Ein besonderes Potenzial für (fach-)didaktische Forschungsfragen haben in diesem Zusammenhang phänomenografische Forschungszugänge (vgl. Kallweit et al., 2019). Weiterhin sind Analysen von Lehrplänen (vgl. z. B. Deutscher Bundestag, 2016), Lehrwerken (vgl. z. B. Ahlgrim, 2017) und konkreten didaktischen Materialien bedeutsam. Insbesondere dann, wenn mit ihnen ein rein biologisches Geschlechterverständnis, das einem sozialwissenschaftlichem Verständnis nicht gerecht wird, transportiert wird (vgl. dazu Coers, 2020, S. 101). Ein weiteres relevantes Forschungsfeld liegt in der sexualpädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften (zu Möglichkeiten siehe Hoffmann, 2015, sowie Maschke & Stecher in diesem Band). Diese gilt es auch im Primarbereich (weiter) zu entwickeln und empirisch abzusichern.

Fazit: Die aktuellen Fragen/Diskurse sind alte Fragen/Diskurse

Die bisherigen Ausführungen haben ausgewählte Aspekte der (grund-)schulpädagogischen Diskurse und Forschungen zu Sexueller Bildung hervorgehoben, um zentrale Tendenzen zu verdeutlichen. In den aktuellen Diskursen spielen die >alten< sexualpädagogischen Fragen und Probleme nach wie vor eine besondere Rolle. Fragen wie »Überfordert Sexualerziehung in der Schule die Eltern? Greift sie in ihren elterlichen Erziehungsauftrag ein? Oder erfüllt sie den Grundgedanken der Grundschule, nämlich dass allen Kindern eine ausgewogene Bildung zugänglich gemacht wird, unabhängig von den Möglichkeiten und Einstellungen ihrer Eltern?« (Lüpkes & Oldenburg, 2015a, S. 6) werden weiterhin bzw. sogar wieder verstärkt verhandelt. Aber auch Fragen wie »Was können Bildungsinhalte und -ziele sein? Welche sind aus Sicht der Eltern, Lehrkräfte und Kinder angemessen? Und: Dürfen sich die Kinder selbst bilden, wenn es um Sexualität geht?« (ebd.) werden diskutiert.

Innerhalb der primarstufenbezogenen Diskurse setzt sich zwar in einigen Strängen die Erkenntnis durch, dass Bildung im sexuellen Bereich ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen soll und Sexuelle Bildung in Schule (oder auch Sexualerziehung) mehr als »Körperkunde« (Lüpkes & Oldenburg, 2015a, S. 7) bedeutet. Dennoch wird anhaltend vor allem dem Paradigma der Sexualerziehung gefolgt. Ebenso scheint Sexualität auch gegenwärtig noch ein (grund-)schulpädagogisches und -didaktisches Tabuthema zu sein. Unter anderem aufgrund der emotionalen (öffentlichen) Diskurse und der damit (potenziell) einhergehenden Verunsicherungen besteht für (angehende) Lehrkräfte weiterhin die Notwendigkeit der >Vergewisserung<: Was dürfen oder sollen sie im Unterricht leisten und was nicht? Was ist altersangemessen und was nicht? Grundlagen Sexueller Bildung und die Auseinandersetzung mit solchen Fragen gilt es aufgrund der enormen Bedeutung des Themenfeldes fächerübergreifend systematisch(er) in der Lehrkräfte(weiter)bildung zu implementieren. Dies sollte mit einer deutlichen Intensivierung der themenbezogenen Forschung einhergehen.

Sexuelle Bildung stellt nach wie vor einen Bereich dar, in dem Kinder im Grundschulalter nur bedingt als Adressat*innen, die ein Recht auf Entwicklung einer sexuellen Identität und Selbstbestimmung haben, angesehen werden. Praxisorientierte Publikationen richten sich in der Regel an die Sekundarstufe oder allenfalls an die vierte Jahrgangsstufe (siehe

z. B. Martin & Nitschke, 2017). Im Rahmen künftiger Forschungen, aber auch im Bereich von Unterrichtspraxis in der (Grund-)Schule sollten die Fragen, Wünsche und Bedürfnisse von Schüler*innen entsprechend stärker in den Blick genommen werden (vgl. Lüpkes & Oldenburg, 2015a, b; Oldenburg & Lüpkes, 2017; Coers, 2020). Für den Sachunterricht und die sachunterrichtsdidaktische Forschung ist dieser Anspruch konstitutiv und dennoch nicht trivial.

Sowohl aus sexualpädagogischer als auch aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht gilt eine vielperspektivische Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung als zentral (vgl. z. B. Oldenburg & Lüpkes, 2017; Coers, 2020). So unterstreicht zum Beispiel Milhoffer: »Vom Ansatz einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung her verbietet es sich, Sexualerziehung auf biologisch-medizinische Faktenvermittlung zu beschränken« (Milhoffer, 2013, zit. n. Coers, 2020, S. 107). Dies kann unter anderem damit begründet werden, dass »[s]exuelle Entwicklung und sexuelle Sozialisation [...] sich weitgehend und in erster Linie in nichtsexuellen Bereichen, also durch Erlebnisse und Erfahrungen, die im eigentlichen oder engeren Sinn nicht sexuell sind«, vollziehen (Schmidt, 2012, zit. n. Oldenburg & Lüpkes, 2017, S. 75). Weiterhin haben Kinder im Grundschulalter – soweit es die wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse andeuten – offensichtlich eigene Fragen und Wünsche zum Thema Sexualität. Diese sind vielperspektivisch und in ihrer Vielfalt aufzugreifen (vgl. Oldenburg & Lüpkes, 2017, S. 75f.). Da beim Thema Sexuelle Bildung vielfältige Kinderperspektiven mit vielfältigen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Perspektiven zusammentreffen (müssen), kann das Prinzip der Vielperspektivität auch für die sexualpädagogische Professionalisierung von Lehrkräften als höchst bedeutsam identifiziert werden.

Literatur

- Ahlgrim, T. (2017). *Schulbücher im Sachunterricht – welche Themenauswahl bieten sie? Eine inhaltsanalytische Studie zu ausgesuchten Lehrwerken*. Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Blumenthal, S.-F. (2014). *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Coers, L. (2020). *Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht: Eine explorative Studie*. Vechta: Universität Vechta.
- Coers, L. (2021). Über Geschlecht lernen, heißt über und für Demokratie lernen – Geschlecht als Inhalt von Demokratiebildung im Sachunterricht. In T. Simon (Hrsg.),

- Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. 219–230). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundestag (2016). Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer. <https://www.bundestag.de/resource/blob/485866/978f0a3aeab437dc5209f5a4be9d458d/wd-8-071-16-pdf-data.pdf> (15.04.2021).
- Faltermaier, T. (2020). Gesundheitsförderung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/gesundheitsfoerderung> (15.04.2021).
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollst. überarb. u. erw. Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, M. (2015). *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opfaden: Budrich.
- Kallweit, N., Lüschen, I., Murmann, L., Pech, D. & Schomaker, C. (2019). Phänomenographie als Forschungszugang in der Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, E. Gläser & A. Hartinger (Hrsg.), *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (S. 43–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiper, H. (2015). Gesundheits- und Sexualerziehung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 184–194). 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.). (1999). *Vielperspektives Denken im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüpkens, J. & Oldenburg, I. (2015a). Heikles Thema. Wie die aktuellen Diskurslinien bei der »sexuellen Bildung« in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft verlaufen. *Grundschule*, 3, 6–9.
- Lüpkens, J. & Oldenburg, I. (2015b). Wie viel Vielfalt hält eine demokratische Gesellschaft aus? *Grundschule*, 3, 26–28.
- Martin, B. (2019). Sexuelle Bildung im institutionellen Kontext – notwendig oder überflüssig? *Betrifft Mädchen*, 32(1), 7–11.
- Martin, B. & Nitschke, J. (2017). *Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maywald, J. (2018). *Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten*. 3. Aufl. Freiburg u. a.: Herder.
- Milthoff, P. (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 582–592). 2., erw. u. überarb. Auflage. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Oldenburg, I. & Lüpkens, J. (2017). Sexuelle Bildung im Spannungsfeld vielperspektivischen Sachunterrichts. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 74–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmidt, G. (2012). Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 60–70). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Simon, T. (2019). Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In

- M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 113–133). Münster u. a.: Waxmann.
- Voß, H.-J. (2019). Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 79–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Windheuser, J. & Kleinau, E. (2020). Generation und Sexualität als Herausforderung historischer und theoretischer Frauen- und Geschlechterforschung. Eine Einleitung. In J. Windheuser & E. Kleinau (Hrsg.), *Generation und Sexualität* (S. 9–21). Opladen u. a.: Budrich.

Biografische Notizen

Nina Kallweit, Dr. phil., hat im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes an der Humboldt-Universität zu Berlin promoviert. Ihre Dissertation wurde 2018 mit dem Ilse-Lichtenstein-Rother-Preis der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) ausgezeichnet. Nach mehrjähriger Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Leipzig ist sie seit April 2020 Juniorprofessorin für Sachunterricht und seine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Toni Simon, Dr., studierte Soziologie und Pädagogik sowie im Zweitstudium Lehramt an Förderschulen. Nach Lehr- und Forschungstätigkeiten an den Universitäten Halle-Wittenberg, Paderborn und der Humboldt Universität zu Berlin sowie einer Vertretung der Professur Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Siegen ist er seit November 2019 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg tätig.

Gesellschaftliche Entwicklungen zur Prävention von sexualisierter Gewalt im Kontext Schule

Heike Holz

Ende der 1970er Jahre begannen in Deutschland die Gründungen spezialisierter Fachberatungsstellen, die sowohl Interventions- und Therapieangebote für Betroffene sexualisierter Gewalt als auch verschiedene Lern- und Fortbildungsangebote zur Prävention dieser Form der Gewalt in Schulen machen. Meist waren diese Frauennotrufe und feministisch organisierte Vereine.

»Anfang der 1980er Jahre hatte die fachliche und politische Diskussion über sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend, dank Frauenbewegung und der Selbsthilfebewegung betroffener Frauen, erstmals eine breite Öffentlichkeit erreicht. Beratungsstellen wurden gegründet, das Thema fand Eingang in die Soziale Arbeit, die Psychotherapie und Pädagogik«,

beschreibt Barbara Kavemann in einem Gastbeitrag für die FAZ diese Entwicklung (Kavemann, 2021). Oftmals blieben die Angebote für Prävention im schulischen Kontext dabei rudimentär, denn politische Arbeit, Beratung und Therapieangebote standen im Vordergrund. Das Themengebiet der Verhinderung von sexualisierter Gewalt hat, wie der gesamte Themenkomplex, in Forschung und Fachpublikationen an Bedeutung und Umfang gewonnen und ist von aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt, die sich auch in der Gesetzgebung niederschlagen. Für Deutschland sind unter anderem die Strafbarkeit der Vergewaltigung in der Ehe zu nennen (seit dem Jahr 1997), das in § 1631 Abs. 2 BGB verankerte Recht von Kindern und Jugendlichen auf eine gewaltfreie Erziehung (2000), die uneingeschränkte Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (2010), das reformierte Bundeskinderschutzgesetz (2012), § 4 KKG (Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz – Beratung und Übermittlung von Informationen durch Geheimnisträger bei Kindeswohlgefährdung), das Ruhen der Verjährung von schweren Sexualstraftaten,

§ 78b Abs. 1 Nr. 1 StGB (2015), die Reform des Sexualstrafrechts mit dem Grundsatz »Nein heißt Nein« in § 177 StGB (2016) sowie das Recht zur Schließung einer gleichgeschlechtlichen Ehe (2017).

Schulen sind von den gesellschaftlichen Entwicklungen in diesem Themenfeld nicht unberührt geblieben. Moderne Schulen verstehen sich nicht mehr als rein fachlicher Kompetenz- und Lernort für Kinder und Jugendliche, sondern bemühen sich um einen ganzheitlichen Blick auf die ihnen anvertrauten Schüler*innen. So wandelte sich die Institution Schule von einem »reinen Unterrichts- und Aufbewahrungsort hin zu einem Lern- und Lebensraum« (Retzar, 2011, S. 160). Schulklima und Schulleben sind zu Kriterien geworden, an denen sich die Qualität einer Schule bemisst, in der sich Schüler und Schülerinnen sicher fühlen sollen (ebd.), und Schulen haben den in der jeweiligen Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. So ist Kinder- und Jugendschutz inzwischen in den Schulgesetzen aller Bundesländer verankert und auch die Kultusministerkonferenz der Länder betont seit vielen Jahren die Verantwortung von Schulen für Prävention und Intervention zum Thema sexualisierte Gewalt (KMK, 2013). Das Land Mecklenburg-Vorpommern hat im Schulgesetz eine Regelung geschaffen, die Schulen verpflichtet, Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt in ihre Schulprogramme aufzunehmen. In § 39a Abs. 2, S. 3 SchulG des Landes Mecklenburg-Vorpommern heißt es: »Das Schulprogramm umfasst auch geeignete Maßnahmen zur Unterstützung der Arbeit der Schülervertretungen, des demokratischen Engagements, der politischen Bildung an der Schule und der beruflichen Orientierung sowie den Schutz gegen sexualisierte Gewalt und Mobbing.«

Die Arbeit des Runden Tisches »Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen« in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich, insbesondere dessen »Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und anderen an Schulen tätigen Personen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen angesichts sexueller Gewalt« (BMJV et al., 2011), hat heute einen maßgeblichen Einfluss auf Schulen. Auch die Einrichtung der Stelle und die Arbeit des Bundesbeauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) haben bereits Wirkung gezeigt, besonders die Erarbeitung von Kampagnen und das Forum »Schule gegen sexuelle Gewalt« (UBSKM, o.J., a), das auf die Verhinderung von sexualisierter Gewalt in der Schule durch die Erarbeitung und Etablierung eines Schutzkonzeptes setzt.

Urban (2019, S. 65) kommt zu dem Schluss, dass »mit den Aufdeckungsprozessen seit 2010 [...] auch die gesellschaftliche Auseinandersetzung zur Prävention sexualisierter Gewalt eine neue Stufe erreicht« hat. In diesem Jahr wurden die Missbrauchskomplexe in der Odenwaldschule und am Canisius-Kolleg einer breiteren Öffentlichkeit bekannt. Schule als Tatort und Jungen als Betroffene sexualisierter Gewalt rückten in den Fokus der öffentlichen Berichterstattung und es folgten Aufarbeitungen, Forschungen und Publikationen, auch über andere (Bildungs-)Institutionen¹.

Schließlich blieben Schüler*innen sowie in Schulen Tätige auch von dem Hashtag #MeToo (2017) nicht unberührt. Das Hashtag bot Gelegenheit, Erfahrungen mit unangemessenem Verhalten, Belästigungen, Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und mit sexualisierter Gewalt zu teilen. Vorrangig weibliche Lehrkräfte berichteten von sexuellen Diskriminierungen am Arbeitsplatz, die sie durch ihre männlichen Kollegen erlebten; Schülerinnen posteten unter #MeToo Fehlverhalten und Grenzverletzungen bis hin zur sexualisierten Gewalt, die sie durch einen Lehrer oder Mitschüler erlebten. So schrieb zum Beispiel die Nutzerin Lego Karen am 14. Mai 2020:

»Ich bin das erste Mal in der Grundschule belästigt worden. Ich war früh entwickelt. Ein Junge einer weiterführenden Schule ist auf den Pausenhof gekommen und hat angefangen, mich anzufassen. Es hat Jahre gedauert, bis ich richtig verstanden habe, was da passiert ist. #MeToo.«

Unbestritten nehmen Schulleitungen, Lehrkräfte und in Schulen tätige Fachkräfte, unter anderem Schulsozialarbeitende, Referendar*innen und Studierende, in allen Schulformen zunehmend Beeinträchtigungen des Lernklimas und der Schulkultur durch sexuelle Grenzverletzungen, (verbale) sexuelle Belästigung bis hin zu massiven Formen der sexualisierten Gewalt durch Mitschüler*innen, seltener durch Kolleg*innen, wahr. Glameier (2015, S. 13) weist jedoch darauf hin, dass Lehrkräfte häufig »auf die Aufgabe der Prävention und auf den Umgang mit sexueller Gewalt nicht gut vorbereitet« sind und »Schulen als Institutionen [...] bisher kaum eine entsprechende Entwicklung vollzogen« haben. Dabei ist laut dem Unab-

1 Zum Beispiel in der Benediktinerabtei Ettal, im Bonner Aloisiuskolleg oder bei den Regensburger Domspatzen.

hängigem Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs bei der Bundesregierung davon auszugehen, dass ein bis zwei Kinder pro Schulklasse von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Die sexualisierte Gewalt erleben sie im häuslichen, sozialen oder digitalen Umfeld (UBSKM, o.J., b).

Schulleitungen, Lehrkräfte und in Schulen tätige Fachkräfte haben ihren Fokus schon längst nicht mehr ausschließlich darauf gerichtet, was die Schüler*innen im Schulgebäude und auf dem Schulgelände erleben, sondern beobachten, welche vielfältigen Erscheinungsformen von sexualisierter Gewalterfahrungen, zum Beispiel mit digitalem Medieneinsatz, diese auch mit in die Schule tragen. Es ist anzunehmen, dass Aspekte der digitalen sexualisierten Gewalt auf internetfähigen Endgeräten unter Schüler*innen, die dem Personal in Schulen nicht bekannt wird, die Lernkultur im Klassenzimmer massiv beeinflussen. Digitalisierung und die rasante technische Weiterentwicklung, die gravierendsten gesellschaftlichen Entwicklungen unserer Zeit, tangieren Schule und die Präventionsarbeit maßgeblich. Circa sechs Prozent der sechs- bis siebenjährigen Kinder in Deutschland besitzen bereits ein eigenes Smartphone. In der Altersgruppe der Acht- bis Neun-Jährigen sind es 33 Prozent, bei den Zehn- bis Elf-Jährigen 75 Prozent und bei den 16–18-Jährigen sind es 95 Prozent (statista, 2021).

Trotz dieser Entwicklungen werden, unter anderem von Bildungsministerien, Schulleitungen- und Lehrkraftverbänden sowie Elternvertretungen, viele andere Akteur*innen für die Prävention von sexualisierter Gewalt als verantwortlich gesehen, nicht aber die Lehrkräfte an Schulen. Retzar kommt zu der Auffassung, dass »bei vielen Lehrern [...] derzeit jedoch leider gravierende Unkenntnis über Maßnahmen der Hilfe zur Erziehung, Familienhilfen, Mädchen- und Jungenarbeit, Sexualpädagogik, interkulturelle Jugendarbeit, Jugendgerichtshilfe oder psychiatrische Hilfe« herrscht (Retzar, 2011, S. 162). Laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sind viele Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte unsicher, wie sie sich verhalten sollen, »wenn sie mit Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Familie oder mit sexuellen Übergriffen in der Schule konfrontiert werden« (BMBF, 2019a, S. 29).

Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt gelingen laut einem Monitoring des Deutschen Jugendinstituts (DJI) vor allem dort, wo es auch gesetzliche Verpflichtungen gibt, zum Beispiel in Kitas und in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In Schulen führen dagegen häufig erst konkrete Fälle oder Vermutungsmomente zum Handeln. Während jedes dritte Wohnheim für Jugendliche angibt, ein umfassendes

Schutzkonzept entwickelt zu haben, gilt dies nur für etwa jede zehnte Schule (Kappler et al., 2019). Dabei ist Schule der zentrale Lebens- und Erfahrungsraum aller (oder zumindest fast aller) Kinder und Jugendlichen und durch die Schulpflicht können so mithin (fast) alle Kinder und Jugendlichen unter anderem zur Selbststärkung befähigt werden. Die enge Beziehungsarbeit, die in der Schule stattfindet, ist Stärke und Schwäche zugleich, denn die große Nähe birgt auch das Risiko, dass vertrauensvolle Bindungen missbraucht und Menschen geschädigt werden (Maschke & Stecher, 2018, S. 27). So sind Schulen einerseits ein risikoreicher Ort für (insbesondere nicht-körperliche) Formen von sexualisierter Gewalt und gleichzeitig der bedeutendste Ort für die Präventionsarbeit (ebd.).

Doch bis heute sind Präventionsangebote, zum Beispiel Theateraufführungen, Ausstellungen sowie thematisch fokussierte Unterrichtseinheiten für Schüler*innen nicht flächendeckend fest und regelmäßig im Schulalltag, in Lehr- oder Ausbildungsplänen integriert (vgl. Glammeier, 2018, S. 207) und variieren je nach Schulart (ebd., S. 201). Als mögliche Gründe können unter anderem der Fachkräftemangel in den Beratungsstellen, vor allem in ländlichen Regionen, mangelnde finanzielle Ressourcen für Frauen- und Kinderschutz, gesellschaftliche Widerstände gegen dieses komplexe Thema und die Handlungsunsicherheit bei einzelnen in Schuleinrichtungen tätigen Personen benannt werden.

Dabei spricht sich laut Forschungen des ifo-Bildungsinstituts (Wößmann et al., 2018) eine deutliche Mehrheit der befragten Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren ($n = 1.085$), dafür aus, dass Themen wie Gleichstellung von Mann und Frau, Gewalt und Machtmissbrauch von Männern gegenüber Frauen sowie sexuelle Belästigung im Unterricht behandelt werden.

Die zu Beginn genannten gesellschaftlichen Entwicklungen spiegeln sich auch in aktuellen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte und Studierende wider. Miosga und Schele kommen aufgrund ihrer langjährigen Fortbildungserfahrungen zu folgenden Einschätzungen: »Vieles, was vor 20 Jahren bei Fortbildungen noch auf Abwehr und Unglaube stieß, ist heute leicht zu vermitteln. Die gesamtgesellschaftliche Haltung zum Thema ›Sexueller Missbrauch‹ ist offener geworden und das Wissen profilierter« (Miosga & Schele, 2018, S. 104). Das Wissen über sexualisierte Gewalt stellt eine wesentliche Voraussetzung für gute Präventionsarbeit dar. In der Fortbildungsarbeit und in Workshops mit Fachkräften und Lehramtsstudierenden geht es nie darum, an Schulen Tätige unter Generalverdacht zu stel-

len, sondern darum, das Vertrauensverhältnis zwischen allen Akteur*innen an Schulen zu stärken, um die betroffenen Kinder und Jugendlichen zielgerichtet und gut unterstützen zu können. Zu einem guten Lern- und Kompetenzort werden Schulen unter anderem erst dann, wenn es ausreichend personelle, handlungssichere Ressourcen bei Fachkräften an Schulen gibt, die schon bei niedrigschwelligen Grenzverletzungen achtsam und konsequent handeln. Dafür bedarf es auch der ausdrücklichen Befürwortung und Unterstützung der Präventionsarbeit durch die Schulleitungen und -träger. Schon eine zweitägige Fortbildung führt zu einem bedeutsamen Anstieg von Grundlagen- und Handlungswissen zur Prävention sexuellen Missbrauchs (Bienstein et al., 2018) und nach den Forschungsergebnissen von Glammeier sind »40 % der befragten Lehramtsstudierenden bereit, mehr als sieben Tage in eine zertifizierte Fortbildung zu investieren« (Glammeier, 2018, S. 201). Damit Schulen ihren Präventionsauftrag wahrnehmen können, müssen alle an Schulen tätigen Personen handlungssichere Ansprechpartner*innen für Schüler*innen sein. Laut des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sind viele Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte unsicher, wie sie sich verhalten sollen, wenn sie mit Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in der Familie oder mit sexuellen Übergriffen in der Schule konfrontiert werden (BMBF, 2019b).

In der Fortbildungspraxis erleben wir häufig, dass die in Schulen tätigen Personen in folgendem Spannungsfeld stehen: Einerseits spüren sie Überforderung und Angst, dass sie eine Intervention nicht leisten können; andererseits besteht aber der unbedingte Wunsch, die betroffenen Schüler oder Schülerinnen nicht zu alleinzulassen und zu helfen. Das faktische Wissen durch Fortbildungen bzw. dessen Verankerung im Studium sind mithin unabdingbar. Aber was machen Lehrkräfte mit dem gewonnenen Wissen, wie wird es in Handlungen und Haltungen umgesetzt? Werden Beschwerden und das Anvertrauen von Schüler*innen ernst genommen? Kinder und Jugendliche sind oft nicht in der Lage, das ihnen zugefügte Unrecht zu erkennen und/oder zu verbalisieren. Gerade daher müssen erwachsene Vertrauenspersonen besonders sensibilisiert sein und die Kinder und Jugendlichen ernst nehmen.

Das Thema »Prävention« bietet in Fortbildungen Gelegenheit für besonders spannende Diskussionen, insbesondere in Schulkollegien, in denen es eine große Alterspanne und geschlechtliche Vielfalt gibt. Auf die Frage, wie Straftaten gegen Kinder und Jugendliche verhindert werden können, werden häufig weiterhin die folgenden Ratschläge aufgezählt:

- nicht mit fremden Menschen (insbesondere Männern) mitgehen oder in fremde Autos einsteigen
- als weibliche Jugendliche möglichst keinen zu kurzen Rock anziehen bzw. sogenannte aufreizende Kleidung vermeiden
- als weibliche Jugendliche möglichst keinen oder nur wenig Alkohol trinken
- nach einer Party oder einem Treffen mit Freunden nicht allein im Dunkeln nach Hause gehen

Im Anschluss dieser offenen Sammlung stelle ich als Fortbildungsreferentin häufig folgende Aussage zur Diskussion: »Ich kann nackt über die Domplatte laufen und keiner hat das Recht, mir an den Po zu fassen!« und »Schreiben Sie den Mädchen nicht vor, wie sie sich zu kleiden haben, sondern den Jungs, sie nicht zu vergewaltigen!«

Es macht Spaß, im Dialog Präventionsmaßnahmen für den Unterricht und eine präventive Haltung zu entwickeln, die wirken, umsetzbar sind und die Grundsätze der Institution festigen. Es wird immer wieder Erstaunen darüber geäußert, wie früh Prävention anfängt, und darüber, dass sich eine umfassende pädagogische Haltung dahinter verbirgt, die konsequent umgesetzt werden muss, zum Beispiel Kinder in ihren Gefühlen und Ängsten ernst zu nehmen, sie mitbestimmen zu lassen, ihnen beizubringen, ihre Geschlechtsteile korrekt zu benennen, ein verbal oder nonverbal geäußertes Nein ernst zu nehmen und dies auch von Mitschüler*innen einzufordern, »Dein Körper gehört dir!« (auch selbst) zu leben und dabei zu betonen: Niemand darf dir wehtun oder dich gegen deinen Willen berühren.

Praxis- und prozessorientierte Prävention von sexualisierter Gewalt ist Bestandteil von Schule und sie hört nie auf. Das punktuelle Platzieren von Präventionsangeboten ist gut, aber nicht ausreichend. Kurze Fortbildungseinheiten an Schulentwicklungstagen erzeugen die Illusion, das Thema sei ausreichend behandelt (Mosser, 2011). Ziel dieser Fortbildungen ist nie, dass Lehrkräfte und an Schulen Tätige alles wissen. Doch es ist unabdingbar, dass sie eine strukturelle Vernetzung und Kooperationen mit externen Expert*innen entwickeln und wissen, welche regionalen Ansprechpartner*innen ihnen zur Verfügung stehen und mit wem sie in der jeweiligen Situation, in der sie häufig als erste Interventionsinstanz agieren, kooperieren und den Hilfeprozess anstoßen können. Der Institution Schule als Bildungsträger vor Ort kommt eine elementare erste Verantwortung zu, die

sie dann gegebenenfalls an andere Akteure, wie zum Beispiel die örtliche Jugendhilfe, übertragen kann.

Die Bereitschaft, das komplexe Thema sexueller Missbrauch und die Verhinderung entsprechender Straftaten zur Kenntnis zu nehmen, ist gestiegen und auch in Schulen hat eine Enttabuisierung des Themas begonnen. Schulleitungen, Schulbehörden, die Bildungsministerien und die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik können ihre Verantwortung nicht länger verneinen: Es ist zwingend notwendig, Schulen so auszurüsten, dass Prävention pädagogisch hochwertig durch handlungssicheres Lehrpersonal vermittelt und gelebt wird. Dazu ist eine Vorbereitung von zukünftigen Lehrkräften und an Schulen Tätigen unabdingbar, es dürfen den Studierenden weder eine praxisnahe Vorbereitung auf die Schulwirklichkeit noch extrem praxisrelevante Kompetenzen weiterhin verwehrt werden.

Die Ergebnisse des Verbundprojektes SeBiLe zeigen deutlich: Lehramtsstudierende wollen das Thema in der Ausbildung und im Studium platziert wissen. Es darf nicht weiter von dem Engagement einzelner Fachkräfte in den Beratungsstellen abhängen, ob sie sich zusätzlich um einen Lehrauftrag an der lokalen Hochschule bemühen. Es bedarf mindestens der dauerhaften Etablierung des im Projekt SeBiLe entwickelten Curriculums im Studium sowie vergleichbarer Angebote im Referendariat.

Die gesellschaftlichen Diskussionen über Kindeswohlgefährdungen, über Gewalt und sexuellen Missbrauch sowie über die Prävention von sexualisierter Gewalt haben sich massiv verändert. Diese gesellschaftlichen Entwicklungen stellen das Bildungssystem insgesamt und somit auch die schulische Präventionsarbeit vor große Herausforderungen. Gleichzeitig bietet sich die Chance, die aktuellen Themen (z. B. sexuelle Belästigung in Schulen, Bodyshaming, (Cyber-)Mobbing, LGBTQIA+-Themen, Gendernormen und -rollen, sexualisierte Darstellung in Werbung und Medien) mit zu verhandeln und diese im Dialog mit den Schüler*innen zu gestalten. So kann der Einstieg in eine aktive Rolle innerhalb dieser gesellschaftlichen Entwicklung gelingen, statt dass lediglich auf diese reagiert wird.

Literatur

Bienstein, P., Urbann, K., Scharmanski, S. & Verlinden, K. (2018). Prävention sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung – Eine Fortbildung für Förderschullehrer_innen. In M. Wazlawik, A. Dekker, A. Henningsen, A. Ret-

- kowski & H.-J. Voß (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt und Pädagogik. Band 3* (S. 210–229). Wiesbaden: Springer VS.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019a). Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche – Forschung fördern, Prävention verbessern, pädagogische Praxis stärken. Berlin. https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformationen/Abschlussbericht_RTKM.pdf?__blob=publicationFile (23.07.2021).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019b). Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Sexualisierte_Gewalt_gegen_Kinder_und_Jugendliche.pdf (11.07.2021).
- BMJV, BMFSFJ & BMMF – Bundesministerium der Justiz, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2011). Abschlussbericht. Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich. https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformationen/Abschlussbericht_RTKM.pdf?__blob=publicationFile (23.07.2021).
- Glammeier, S. (2015). Sexuelle Übergriffe – Herausforderungen für Lehrkräfte, Schulsozialpädagogik und Schule. *Die berufsbildende Schule*, 67(1), 13–17.
- Glammeier, S. (2018). Sexuelle Gewalt und Schule. In M. Wazlawik, A. Dekker, A. Henningsen, A. Retkowski, H.-J. Voß (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt und Pädagogik. Band 3* (S. 197–209). Wiesbaden: Springer VS.
- Kappler, S., Hornfeck, F., Pooch, M.-T., Kindler, H. & Tremel, I. (2019). »Kinder und Jugendliche besser schützen – der Anfang ist gemacht. Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt in den Bereichen: Bildung und Erziehung, Gesundheit, Freizeit« Abschlussbericht des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018). <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/28116-kinder-und-jugendliche-besser-schuetzen-der-anfang-ist-gemacht-schutzkonzepte-gegen-sexuelle-gewalt-in-den-bereichen-bildung-und-erziehung-gesundheit-freizeit.html> (23.07.2021).
- Kavemann, B. (2021). »Die Vergangenheit ist für viele nicht vorbei«. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/sexuelle-gewalt-was-erwarten-betroffene-17447254.html> (21.07.2021).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2013). Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2010/2010_04_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch_2013.pdf (07.07.2021).
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018). Sexuelle Gewalt. Erfahrungen Jugendlicher heute. Weinheim: Beltz.
- Miosga, M. & Schele, U. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schule. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen müssen. Weinheim: Beltz.
- Mosser, P. (2011). Umgang mit sexuellem Missbrauch in Schule und Jugendhilfe – Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus der Praxis der Institutionsberatung. In J. Fischer, T. Buchholz & R. Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 269–287). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Retzar, M. (2011). Kinderschutz aus der Perspektive der Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung. In J. Fischer, T. Buchholz & R. Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 159–162). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UBSKM – Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (o.J., a). Schule gegen sexuelle Gewalt. www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de (04.07.2021).
- UBSKM – Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (o.J., b). Zur Häufigkeit von sexuellem Missbrauch. <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/was-ist-sexueller-missbrauch/zur-haeufigkeit-von-sexuellem-missbrauch> (09.07.2021).
- Urban, M. (2019). *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- statista (2021). Smartphone-Besitz bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland im Jahr 2019 nach Altersgruppe. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1106/umfrage/handybesitz-bei-jugendlichen-nach-altersgruppen/> (06.06.2021).
- Wößmann, L., Lergetporer, P., Grewenig, E., Kersten, S. & Werner, K. (2018). Denken Jugendliche anders über Bildungspolitik als Erwachsene? *ifo Schnelldienst*, 71(17), 31–45. <https://www.ifo.de/publikationen/2018/aufsatz-zeitschrift/denken-jugendliche-anders-ueber-bildungspolitik-als> (18.07.2021).

Biografische Notiz

Heike Holz ist Diplom-Juristin und Kriminologin mit Schwerpunkt auf Viktimologie. Sie studierte an der Universität Hamburg und an der Karls-Universität in Prag Rechtswissenschaften und ebenfalls an der Universität Hamburg Internationale Kriminologie. Im Anschluss arbeitete als Referentin und vorübergehend auch als Leitung der Stabstelle Prävention der Nordkirche, bis sie 2021 die Geschäftsführung des PETZE-Institut für Gewaltprävention gGmbH in Kiel übernahm.

Eltern als bedeutsame Akteur*innen der Prävention von sexualisierter Gewalt¹

Maria Urban, Celina Khamis & Anna Meyer

Aufgrund der in Deutschland geltenden Schulpflicht verbringen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Alltags in schulischen Institutionen. Der Schulbesuch ist deshalb der einzige pädagogische Kontext, in dem die unter 18-Jährigen *zwangsläufig*, das heißt auf einer gesetzlichen Grundlage, mit Aspekten von Sexualität in Berührung kommen (siehe die Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in den Schulen nach einem Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister [KMK] im Jahr 1968; vgl. etwa Hilgers, 2004). Neben den pädagogisch angeleiteten Auseinandersetzungen mit sexuellen Themen im Rahmen des Schulgeschehens machen Kinder und Jugendliche dabei selbstverständlich auch Erfahrungen mit gelebter Sexualität. In Anbetracht dessen sind sexualpädagogisch aufbereitete Angebote zu sexuellen Themen im schulischen Alltag eine wichtige Voraussetzung, um Schulen zu Orten des Hinsehens zu machen, zu geschützten Räumen, in denen Sexualität offen thematisiert werden kann und die sexuelle Selbstbestimmung der Schüler*innen und Offenheit gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gefördert wird. Lehrkräfte sehen sich hier vor einer schweren Aufgabe. Nach wie vor sind Inhalte Sexueller Bildung aktuell kein verpflichtender Bestandteil im Lehramtsstudium (vgl. Wienholz in diesem Band). Aus dem Mangel an Angeboten ergeben sich konkrete Leerstellen in der Lehramtsbildung, die sich zwangsläufig auf die Handlungskompetenzen schulischer Fachkräfte auswirken. Sie formulie-

1 Dieser Beitrag ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung bereits erschienener Aufsätze von Urban und Voß (siehe Urban & Voß, 2018; 2019) sowie Meyer, Khamis und Urban (siehe Meyer et al., 2021). Er schließt an die Ergebnisse zweier empirischer Untersuchungen an, die sich mit den Bedarfen und Kompetenzen von Lehrkräften hinsichtlich der Vermittlung von Inhalten Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt in Schulen auseinandersetzen.

ren deshalb zu Recht konkrete Bedarfe an Aus- und Fortbildungsinhalten und geben Wissenslücken hinsichtlich verschiedener Themen, insbesondere aber zum Themenfeld sexualisierte Gewalt, an (vgl. Wienholz et. al., 2021). Initiativen und Projekte wie das BMBF-Forschungsprojekt SeBiLe versuchen hier Abhilfe zu schaffen und bedarfsgerechte Curricula für Lehramtsstudiengänge und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zu entwickeln. Denn gerade mit Blick auf die Bedarfe und Erwartungen der Schüler*innen und ihrer Eltern ist es problematisch, dass Lehrer*innen Wissen und Kompetenzen fehlen, um im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt sicher zu agieren.

Die Schule als Schaltstelle der Sexuellen Bildung – Lehrkräfte sind Ansprechpersonen für Schüler*innen und Eltern

Nach wie vor gibt es eine große Diskrepanz zwischen den Empfehlungen von Expert*innen, so zum Beispiel der Kultusministerkonferenz, einer Vereinigung der Kultusminister*innen der deutschen Bundesländer, hinsichtlich der gesetzlichen Festschreibung von Sexualerziehung als öffentliche Aufgabe und den vorgesehenen Unterrichtsinhalten entsprechend der Rahmenlehrpläne auf der einen Seite und dem tatsächlichen Ausbildungs- und Wissensstand von Lehrkräften auf der anderen Seite. Dabei nehmen Schüler*innen Lehrkräfte als wichtige Personen der Sexualaufklärung wahr (vgl. Bode & Heßling, 2015). Gerade Jungen benennen Lehrkräfte in einer Repräsentativbefragung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) noch vor allen anderen Personen als die zentralen Ansprechpersonen für Sexualaufklärung (vgl. ebd.). Auch Mädchen identifizieren Lehrer*innen nach ihren Müttern und besten Freund*innen als hoch relevante Multiplikator*innen für Wissen zu sexuellen Themen (ebd.). Von der zugeschriebenen oder erwarteten Zuständigkeit zur Vermittlung von Inhalten Sexueller Bildung im Unterrichtsgeschehen unberührt bleibt die Frage, wie kompetent Lehrkräfte tatsächlich sind, entsprechende Angebote zu begleiten, durchzuführen oder zu initiieren. Die Rolle der Lehrkräfte erschwert mitunter die Situation, in der sich Eltern im Zuge der Sexuellen Bildung ihrer Kinder befinden: Bei vielen Kindern nimmt der Schulbesuch und gegebenenfalls auch der Aufenthalt im Hort nach Schulschluss einen Großteil des Tages ein. Gehen Kinder dann noch einem Hobby nach, verbringen Zeit mit ihren Freund*innen oder

sind anderweitig außerhalb ihres Zuhauses beschäftigt, verlagert sich der elterliche Einflussbereich auf wenige Abendstunden oder das Wochenende. Eltern sind also darauf angewiesen, dass die Schule einen Teil des Erziehungsauftrages übernimmt. Entsprechend zu Recht haben Eltern auch Erwartungen an die Schule und an das pädagogische Personal, wie eine in der qualitativen Erhebung des Projekts SeBiLe befragte Lehrkraft berichtet:

»Die fragen mich dann, die Eltern: Sagen Sie mal, sie haben ja, von Montag bis Freitag sehen sie mein Kind fast mehr als ich, wie ist denn das gerade, hat er einen Freund, hat er eine Freundin? Oder Eltern die mich fragen: Was soll ich denn da machen? Darf der erste Freund von meiner Tochter jetzt schon nach Hause kommen? Also man wird dort schon auch gefragt, oder um Hilfe gefragt, oder um die Meinung gefragt« (Lehrer*in einer weiterführenden Schule; QUISEB⁵²).

Die Herausforderung: Eltern auch bei ›schwierigen Themen‹ als Verbündete gewinnen

Eltern ins Boot zu holen, kann auf unterschiedlichen Wegen gelingen. Wichtig ist, dass Eltern sowohl auf der sachlichen Ebene, durch Transparenz und die Weitergabe von aktuellen Informationen, als auch auf der emotionalen Ebene, zum Beispiel durch das Schaffen von Gesprächsräumen, erreicht werden und ihnen zudem genügend Möglichkeiten der Partizipation geboten werden. So wird vermieden, dass sich Eltern in Erziehungsfragen und bei sensiblen Themen übergangen fühlen. Die Einbindung der Eltern auf den verschiedenen Ebenen sollte strukturell im Schulalltag verankert und schriftlich festgehalten werden – denn es gibt sowohl Eltern als auch schulischen Fachkräften nicht nur Sicherheit und Klarheit über das Konzept innerhalb der Einrichtung, sondern es nimmt Erziehungsberechtigte auch in die Verantwortung, sich im Rahmen ihrer Möglichkeit am Schulgeschehen zu beteiligen. Dass das Veranstalten regelmäßiger informativer

- 2 Im Rahmen des Forschungsprojekts SeBiLe wurden zusätzlich zur quantitativen Erhebung auch qualitative Interviews mit Lehrkräften allgemeinbildender Schulen geführt. Die Auswertung dieser Interviews floss maßgeblich in die Projektergebnisse ein und sie finden sich unter anderem in diesem Beitrag in Form von Zitaten wieder, die entsprechend als QUISEB (= Qualitatives Interview SeBiLe) gekennzeichnet und nummeriert sind.

Elternabend nicht ausreichend ist, um Eltern als Verbündete zu gewinnen, zeigen auch die Erfahrungen aus der Praxis:

»Ich habe jetzt immer Bilder im Kopf von 'nem thematischen Elternabend, dann hab ich Bilder von 'nem Klassenelternabend und denke immer, [...] das ist jedes Mal so ein großer Rahmen, ja? Da kann ich eigentlich nur einen Vortrag halten, aber ich glaube die individuellen Fragen der Eltern, diese Befürchtungen und Ängste, die tun sich da eigentlich erstmal auf, an so 'nem Abend und ich weiß nicht, inwieweit die dann wirklich in der Lage wären dann solche Sachen anzusprechen [...]. Und da müsste es eigentlich nochmal einen anderen Rahmen geben, im Sinne von Sprechstunden, dass man daran anschließend, meinetwegen Angebote macht« (Klassenlehrer*in an einer Grundschule; QUISEB6).

Frühzeitige Transparenz kann etwa mit regelmäßigen Elternsprechstunden und damit erreicht werden, dass Schulen im Leitbild und in der öffentlichen Präsenz, zum Beispiel auf ihrer Webseite, auf ihr sexualpädagogisches Konzept verweisen. Das Vorgehen bietet eine gute Gelegenheit, zugleich die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Teil dieses Konzeptes und des Selbstverständnisses der Schule hervorzuheben. Wenn zudem ein festes Verfahren zur Wahl von Elternvertretungen eingeführt wird, sind schon wichtige Grundlagen zur Einbindung der Eltern gelegt und können sich Eltern beispielsweise auch an der (Weiter-)Entwicklung und fortwährenden Umsetzung von Leitbildern, Konzepten und anderen elementaren Dingen beteiligen. Denn dass auch der Umgang mit Eltern sensibel und achtsam geschehen muss und dann positiv gelingen kann, spüren Lehrer*innen in der täglichen Arbeit deutlich:

»Grundsätzlich haben wir einen großen Teil von Eltern, die sehr kooperativ sind, aber es gibt immer wieder einen Teil, die sozusagen meinen, mit Angriff kommt man besser durch, und da ist es dann schwierig ranzukommen, mit denen ins Gespräch zu kommen. Das versuchen wir dann aber immer konstruktiv zu gestalten, indem wir erstmal ihr Ansinnen ernst nehmen und dann versuchen das aufzudröseln« (Schulleiter*in einer weiterführenden Schule; QUISEB1).

Als zuweilen >schwierig< erweisen sich im Regelfall nur diejenigen Eltern, die auch bei anderen sensiblen Fragen zu ihren Kindern besonders kritisch

sind. Inwieweit die manchmal deutliche Kritik eigentlich ein Ausdruck von Unsicherheit und Sorge ist, bleibt dabei zunächst offen. Ein strukturell in der Schule verankertes Schutzkonzept und ein sexualpädagogisches Konzept können Eltern deutlich machen, dass alles unternommen wird, um sexualisierte Gewalt zu vermeiden, Grenzverletzungen unter Gleichaltrigen wirksam zu bearbeiten und die geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Eine interviewte Person schätzt diesbezüglich ein, dass es »eine Entwicklung der Schüler [gibt] und es gibt eine Bildung der Lehrer, es gibt eine Bildung der Eltern« (Schulleiter*in einer weiterführenden Schule; QUISEB1), und verdeutlicht damit die Notwendigkeit von Bildungsangeboten für alle Beteiligten, die wiederum Entwicklungsräume eröffnen. An dieser Stelle können und müssen Eltern als Verbündete gewonnen werden, da dieser Schritt die größten Chancen birgt, mit den Angeboten auch die Schüler*innen zu erreichen – Eltern werden damit zu bedeutsamen Akteur*innen der Prävention von sexualisierter Gewalt.

Es ist wichtig, dass Sexualität und insbesondere der Austausch zu Gefühlen, Ängsten und Fragen zu sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität Raum und Sprache bekommen – ganz besonders in institutionellen Kontexten, in denen derartige Inhalte entsprechend pädagogisch aufbereitet werden können. Nur so kann die sexuelle Selbstbestimmung von Schüler*innen gefördert und eine nachhaltige Prävention sexualisierter Gewalt geboten werden. Die Umsetzung von bundesweiten Vorhaben wie »Schule gegen sexuelle Gewalt«³, die Schulen dazu zu ermutigen, innerhalb der Einrichtung unter Beteiligung aller Akteur*innen (Leitung, Mitarbeitende/Kollegium, Schüler*innen, Eltern) sogenannte Schutzkonzepte zu entwickeln, bei Teamrunden und in Elterngesprächen regelmäßig darüber in Austausch zu stehen und über kontinuierliche Fort- und Weiterbildungen neue Mitarbeitende von dem Konzept profitieren zu lassen, erscheint damit noch fern (vgl. Stein in diesem Band). Dabei würde sich mit ihr mehr Handlungssicherheit in Bezug auf Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt ergeben und es könnten Irritationen und Ängste aufseiten der Eltern abgebaut werden. Aber auch auf die Unsicherheiten von Lehrkräften, die häufig gerade bei der Konfrontation mit Eltern zu den Themen Sexualität und Prävention von sexualisierter Gewalt eine Rolle spielen, können beispielsweise Schutzkonzepte eine Antwort geben.

3 Website der Kampagne: www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de.

Institutionelle Schutzkonzepte und sexualpädagogische Konzepte als Chance

Zentral in den Präventionsstrategien gegen sexualisierte Gewalt, wie sie mit autonomen feministischen Projekten bereits weit vor der Institutionalisierung der Präventionsarbeit aufkamen, war und ist es, dass Mädchen und Jungen eine Sprache haben müssen, um stattfindende sexualisierte Gewalt beschreiben und sich Hilfe holen zu können. Heute sind die Konzepte ausgefeilter, sollen Kinder ein positives Verständnis für den eigenen Körper entwickeln und für ihn – einschließlich der Genitalien – Begriffe haben, auch um beschreiben zu können, wenn ihnen etwas Schlechtes passiert. Klar ist heute auch, dass in den Einrichtungen, »wo entweder rigide gegen kindliche sexuelle Aktivitäten vorgegangen wird oder die Kinder im sexuellen Bereich sich selbst überlassen werden und auf pädagogische Begleitung (und Kontrolle!) verzichtet wird« (vgl. Zartbitter Münster & Ärztliche Kinderschutzambulanz Münster, 2007, S. 7), das Risiko für sexualisierte Gewalt größer ist als in anderen Einrichtungen. Schutz bieten hingegen eine Kultur des Hinsehens und Hinhörens, ein »lebendiges« Schutzkonzept mit klaren Verfahrensleitlinien und einem auch für Kinder und Jugendliche verständlichen Beschwerde- und Beteiligungsverfahren, verbunden mit einem sexualpädagogischen Konzept.

Gerade für den Schutz der Kinder, aber auch für deren Selbstbewusstsein und für die Handlungssicherheit aufseiten der Eltern und der schulischen Fachkräfte sind ein Schutzkonzept und ein sexualpädagogisches Konzept wichtig. Das Schutzkonzept muss in der Einrichtung gelebt werden – ein Ordner in einem Aktenschrank reicht nicht aus. Auch hier führt ein transparentes Vorgehen, zum Beispiel in Form der Darstellung des Schutzkonzeptes auf der schuleigenen Website oder des Einbezugs externer Fachpersonen, dazu, dass Eltern als Unterstützer*innen gewonnen werden. Sie werden wohlwollend zur Kenntnis nehmen, dass Profis zurate gezogen werden – manchmal kann auch besser angenommen werden, was von einer Fachstelle noch einmal professionell aufbereitet wiederholt wird. Durch den intensiven Kontakt kennen die Sorgeberechtigten die vermittelten Inhalte, werden nicht plötzlich von solch bedeutsamen Themen überrascht und müssen sich nicht von jetzt auf gleich positionieren, sondern können sich stattdessen in die Aktivitäten der Schule einbringen. Dass Eltern auch daran interessiert sein dürften, liegt nahe: Sie können ihre Fragen stellen, ihre Ängste bekommen Gehör und nicht selten sind sie auch schlicht dank-

bar darüber, dass sich des Themas endlich auch offiziell in der Schule angenommen wird – denn viele Eltern erleben tagtäglich, dass sexualisierte Übergriffe im Leben ihrer Kinder präsent sind (z. B. in Form von unfreiwilligem Empfangen pornografischen Materials über den Klassenchat).

Für die Umsetzung von Kampagnen wie »Schule gegen sexuelle Gewalt« zeichnen neben den Ländern auch die einzelnen Schulen und dort tätigen Fachkräfte verantwortlich – ohne die Einbeziehung von Eltern kann eine solche Umsetzung jedoch nicht funktionieren. Und das Gute dabei ist: Das muss sie auch nicht. Eltern sind im Allgemeinen interessiert – am Wohlergehen ihrer Kinder und an den vermittelten Inhalten. Gerade mit Blick auf Themen der Sexuellen Bildung sind Eltern häufig offen (und dankbar!), wenn sie nachvollziehen können, dass die sexualpädagogische Begleitung im Schulalltag zum Wohl der eigenen Kinder erfolgt. Damit sind die Wege für ein von Eltern mitgetragenes Schutzkonzept geebnet und müssen nun von den Verantwortlichen entsprechend eingeschlagen werden.

In der folgenden kompakten Infobox finden sich gebündelt konkrete Vorschläge und Hinweise zur Anregung für die Gestaltung von Elternarbeit im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt in der Schule.

Empfehlungen für die Elternarbeit

- in der Kommunikation mit den Eltern immer wieder hervorheben, dass das *Wohl der Kinder/Jugendlichen* im Vordergrund steht
- *Verhaltenskodexe und Beschwerdeverfahren*, die Teil eines guten Schutzkonzeptes sein sollten, transparent machen und auf verschiedenen Plattformen immer wieder vorstellen
- die sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Eltern mitbedenken, zum Beispiel durch das Angebot von *Informationen in verschiedenen Sprachen*
- die *unterschiedlichen Lebensrealitäten der Elternhäuser* in der Kommunikation, der Planung von Elternarbeit und der eigenen professionellen Haltung berücksichtigen
- neben Informationsveranstaltungen zu sexual- und medienpädagogischen Themen auch *Gesprächsräume* schaffen: Ängsten und Bedenken Platz geben, aber klar Haltung gegen diskriminierende Äußerungen beziehen

- im größeren Rahmen für Austauschmöglichkeiten, zum Beispiel in Form eines ›*Elternstammtisches*‹
- im kleineren Rahmen in Form von *Einzelsprechstunden*
- auch *digitale und telefonische Beratung und Vernetzung* anbieten und darüber informieren
- *regelmäßige Elternbefragungen* (in Zusammenarbeit mit Elternvertretungen) durchführen, um die Bedarfe der Eltern zu erfragen und zu bündeln
- einen anonymen ›*Eltern-Kummerkasten*‹ einführen
- Sexualpädagogische Vereine/Organisationen und andere externe *Expert*innen einbeziehen*, um den Eltern einerseits gut aufbereitete Informationen und andererseits weitere Anlaufstellen für Fragen und persönliche Bedenken anbieten zu können
- eine *sexualpädagogische Materialsammlung* mit Büchern, Spielen etc. zum Anschauen und Ausleihen zur Verfügung stellen
- vor allem bei jüngeren Schüler*innen: *partizipative Unterrichts-/Nachmittagsangebote* zur Verfügung stellen, bei denen sich Eltern und Kinder gemeinsam spielerisch der Thematik annähern können

Literatur

- Bode, H. & Heßling, A. (2015). Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: BZgA.
- Hilgers, A. (2004). Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. Hrsg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Meyer, A.T., Khamis, C. & Urban, M. (2021). Eltern müssen mit ins Boot. Strukturell verankerte Angebote zur Sexuellen Bildung und zur Prävention von sexualisierter Gewalt. *schulheft*, 2/21(183), *Sexualität und Pädagogik. Teil 2: Zur praktischen Umsetzung von Sexualpädagogik*, 87–97.
- Sager, C. (2015). *Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010)*. Bielefeld: transcript.
- Sielert, U. (2011). Expertise zum Thema »Sexualerziehung in Grundschulen«. Kiel. https://www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/expertise-langfassung-1_2015 (12.10.2020).
- Urban, M. & Voß, H.-J. (2018). Interessierte Eltern für die Arbeit zu Vielfalt gewinnen – den sogenannten »besorgten Eltern« hingegen kontern. In A. Spahn & J. Wedl

- (Hrsg.), *Schule lehrt/lernt Vielfalt: Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule* (S. 186–190). Reinhausen, Gleichen: Edition Waldschlösschen Materialien.
- Urban, M. & Voß, H.-J. (2019). Missverständene Schutzkonzepte – Ängste und Erwartungen (bei) schulischer Sexueller Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt. *Forum Wissenschaft*, 36(4), 23–26.
- Wienholz, S., Lache, L. & Urban & M. (2021). »Ausbildungssituation und Kompetenzeinschätzungen von Lehrkräften – Empirische Ergebnisse aus der Online-Erhebung im Projekt SeBiLe«. *schulheft*, 2/21(183), Sexualität und Pädagogik. Teil 2: Zur praktischen Umsetzung von Sexualpädagogik, 109–118.
- Zartbitter Münster & Ärztliche Kinderschutzambulanz Münster (2007). Informationsschrift für Fachkräfte von Kindertages-Einrichtungen. Arbeits- und Orientierungshilfe zum Thema »Kindliche Sexualität, sexuelle Entwicklung und auffälliges Verhalten«. https://www.drk-muenster.de/angebot/kinderschutzambulanz/downloads/arbeitshilfe_kindliche_sexualitaet_und_uebergriffe.pdf (12.10.2020).

Biografische Notizen

Celina Khamis studierte ab 2016 Soziale Arbeit an der Hochschule Merseburg und war von 2018 bis 2020 als studentische Hilfskraft im BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe« tätig.

Anna Meyer studierte von 2016 bis 2019 Lehramt Sonderpädagogik in Leipzig und engagierte sich währenddessen unter anderem bei den Kritischen Lehrer*innen Leipzig und dem Projekt Vielfalt*Lehren. Seit Oktober 2019 studiert sie Soziale Arbeit an der Hochschule Merseburg und war dort im Projekt SeBiLe als studentische Hilfskraft tätig.

Maria Urban ist Sozialarbeiterin und Medien- und Kulturwissenschaftlerin. Neben ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in den BMBF-Projekten »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« und »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« an der Hochschule Merseburg forscht und lehrt sie zur Prävention von sexualisierter Gewalt und institutionellen Schutzkonzepten.

SeBiLe – Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Sabine Wienholz

Um einen nachhaltigen Beitrag zur Vermittlung von theoretischem Wissen und zur Entwicklung notwendiger Handlungs- und Reflexionskompetenzen in der Ausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Themenfeld der Sexuellen Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt leisten zu können, basierte das vom BMBF geförderte Verbundprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« auf zwei grundlegenden Bausteinen: Zum einen wurden die Ausbildungserfahrungen und Qualifizierungsstände im Bereich Sexuelle Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt von Lehrpersonen und Studierenden auf Lehramt mithilfe einer Online-Erhebung evaluiert, um zum zweiten und aufbauend auf den Ergebnissen der Evaluation bedarfsgerechte Angebote in der Lehramtsaus- und -fortbildung zu entwickeln und bestenfalls langfristig als Querschnittsaufgabe zu etablieren. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf den ersten Projektteil und wird neben der Darstellung von Forschungsanliegen und methodischer Umsetzung ausführlich auf die Ergebnisse eingehen. Die Ergebnisdarstellung konzentriert sich dabei auf konkrete Aus- und Weiterbildungserfahrungen, aber auch auf Relevanzeinschätzungen, Lehrerfahrungen, Kompetenzeinschätzungen, objektivierbare Wissensstände und die Abbildung von Qualifizierungsbedarfen. In einem letzten Schritt sollen die Ergebnisse und Limitationen der Studie diskursiv eingeordnet werden. Die Erhebung ist in Ausmaß und Umfang die erste ihrer Art und liefert wichtige Hinweise auf die Qualifizierungsstände von (mitteldeutschen) Lehrkräften.

Forschungsanliegen und methodisches Vorgehen

Aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse widmete sich das Forschungsteam unter anderem folgenden Forschungsfragen:

- Welche Einflussfaktoren lassen sich auf die Relevanzeinschätzung sexueller Themen im Schulalltag identifizieren?
- Wie schätzen (angehende) Lehrkräfte ihre Kompetenzen in der Vermittlung von Inhalten Sexueller Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt ein und womit ist diese Selbsteinschätzung assoziiert?
- Welche Einflussfaktoren wirken signifikant auf objektivierbares Wissen im Bereich Sexualität und Prävention sexualisierter Gewalt?

Die Entwicklung des Erhebungsinstruments dauerte vom ersten Entwurf bis zum Versand per E-Mail-Verteiler knapp sieben Monate. In dieser Zeit erfolgten Gespräche mit Expert*innen aus dem Schulbetrieb und den Schulbehörden, Treffen und erste Testungen mit und durch den Projektbeirat sowie eine ausgiebige Pretest-Phase mit Studierenden, Lehrkräften und Methodiker*innen. Eine gewisse Herausforderung stellte die Eingabe des Fragebogens in die Umfragesoftware LimeSurvey dar, in der nach dem Pretest auch alle weiteren Anpassungen vorgenommen wurden. Nach zahlreichen Überarbeitungsrunden konnte der Fragebogen am 12.12.2018 aktiviert und über einen Link von den Umfrageteilnehmenden ausgefüllt werden. Die Akquise dieser stellte die größte Herausforderung dar: Die Verbreitung erfolgte nicht direkt an Studierende und Lehrkräfte, sondern über mehr als 50 Institutionen und Einrichtungen als Mittler*innen, die per E-Mail angeschrieben und um die Verteilung gebeten wurden. Diese waren vor allem in Sachsen und Sachsen-Anhalt ansässig, aber auch im bundesweiten Bereich. Exemplarisch für die Akquise von Studierenden stehen die Studienbüros und Studierenden- und Fachschaftsräte der Hochschulen und Universitäten sowie deren Zentren für Lehrer*innenbildung. Um Lehrkräfte über eine Teilnahme zu informieren und dazu zu motivieren, wurden außerdem vor allem die Schulbehörden von Sachsen und Sachsen-Anhalt, Lehrer*innenverbände und die Alumni-Netzwerke der Hochschulen und Universitäten, aber auch Arbeitskreise und Vereine im Bereich Bildung und Erziehung sowie zahlreiche, hier nicht im Einzelnen benennbare Initiativen um Unterstützung und Bewerben der Erhebung gebeten. Um die Teilnahmequote zu erhöhen, folgten im Verlauf der Feldphase einige Erinnerungsmails über die benannten Mittler*innen sowie eine Postkarten-Aktion direkt an alle allgemeinbildenden Schulen in Sachsen und Sachsen-Anhalt. Die Postkarten dienten als Eyecatcher und Reminder für eine Teilnahme an der Online-Erhebung. Als Incentive wurde nachträglich die Verlosung von drei Büchergutscheinen eingebaut, die nach Beendigung der

Erhebung erfolgen sollte. Der Fragebogen war knapp sieben Monate im Feld, die Deaktivierung erfolgte am 31.07.2019.

Der Fragebogen umfasste 107 Items und war in acht größere Abschnitte unterteilt, jeweils bezogen auf die Themen Sexuelle Bildung/Sexualpädagogik und Prävention sexualisierter Gewalt im Kontext Schule:

- Angaben zur Ausbildung/beruflichen Situation (getrennt nach Studierenden und Lehrkräften)
- subjektive Wahrnehmung und Relevanzeinschätzungen (inkl. Wissensabfrage)
- Bildungsangebote während des Lehramtsstudiums
- Gestaltung eigener Unterrichtseinheiten (nur Lehrkräfte)
- Selbsteinschätzung von Lehrkompetenzen
- Aus- und Fortbildungsbedarfe nach Themen
- Fortbildungserfahrungen (nur Lehrkräfte)
- Soziodemografie

Stichprobenbeschreibung

Laut Angaben von LimeSurvey hatten 2.771 Teilnehmende den Link aktiviert und 1.886 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Bis auf wenige Ausnahmen hatten die Fragebogenitems keinen verpflichtenden Ausfüllcharakter, was mitunter voneinander abweichende Stichprobengrößen zur Folge hatte. Eine hohe Abbruchquote ist für Online-Erhebungen durchaus üblich (vgl. Wagner-Schelewsky & Hering, 2019), die meisten Abbrüche erfolgten in der vorliegenden Erhebung innerhalb des ersten Abschnitts zur persönlichen Ausbildungs- bzw. Berufssituation. Um die im Beitrag vorgestellten Ergebnisse transparent und nachvollziehbar zu gestalten, wurden für die zugrunde gelegte Stichprobe nur diejenigen Teilnehmenden berücksichtigt, die das zentrale inhaltliche Item »Existenz von Bildungsangeboten während des Studiums« beantwortet hatten ($N = 1.913$). Leichte Abweichungen von bisherigen Veröffentlichungen und Präsentationen sind daher möglich. Sämtliche Berechnungen und Analysen enthalten immer auch die Angabe der jeweiligen Grundgesamtheit.

Die Erhebung zeigte eine nahezu gleiche Verteilung zwischen Studierenden (49,0 %) und schulisch tätigen Lehrer*innen (51,0 %, inklusive Referendar*innen). Dabei wurden in einem hohen Maß Studierende auf Lehramt Gymnasium (47,4 %) und Gymnasiallehrkräfte (37,4 %) erreicht,

gefolgt von Personen im Grund-, Ober- bzw. Mittel- und Förderschulbereich (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe (N = 1.913)

Merkmal	Ausprägung	N	%
Studierende		937	49
Art des Lehramtes (N = 929)	Grundschule	229	25
	Mittel-, Ober-, Realschule	111	12
	Gymnasium	440	47
	Sonder-, Förderschule	122	13
	Berufsschule	27	3
Unterrichtsfach ¹ (N = 932)	Biologie, Sachkunde	256	28
	Ethik, Religion	105	11
	andere Fächer	571	61
Lehrkräfte (inkl. Referendar*innen)		976	51
nur Referendar*innen		112	6
nur Lehrkräfte		864	45
Art des Lehramtes (N = 953)	Grundschule	273	29
	Mittel-, Ober-, Realschule	135	14
	Gymnasium	356	37
	Sonder-, Förderschule	124	13
	Berufsschule	65	7
Unterrichtsfach (N = 933)	Biologie, Sachkunde	393	39
	Ethik, Religion	93	5
	andere Fächer	477	51

¹ Die Unterteilung erfolgte anhand der nach wie vor gängigen Verortung von Themen zu Sexualität und Prävention sexualisierter Gewalt in den Lehrplänen der Fächer Biologie, Sachkunde (Grundschule), Ethik und Religion.

Merkmal	Ausprägung	N	%
aktuelle Position im Schuldienst (N = 833)	Klassenlehrer*in	383	46
	Fachlehrer*in	220	26
	Beratungs-, Vertrauens- lehrer*in	77	9
	Schulleiter*in	153	19
Jahre im Schuldienst (N = 919)	bis 5 Jahre	270	29
	6 bis 15 Jahre	251	27
	16 bis 25 Jahre	118	13
	26 bis 35 Jahre	182	20
	über 35 Jahre	98	11

Während der Anteil an allen Lehrkräften und Studierenden in etwa gleich ausfiel, hatten sich deutlich mehr Biologielehrkräfte (38,9 % aller Lehrkräfte) an der Befragung beteiligt als Studierende auf Lehramt Biologie (27,5 % aller Studierenden), was als Hinweis auf eine unverändert primäre Verortung von Sexueller Bildung im praktizierten Biologieunterricht gedeutet werden kann. Die Berufserfahrung betrug durchschnittlich 16,5 Jahre und zeigte eine Spannbreite von einem Monat bis zu 46 Jahren. Am längsten im Schuldienst tätig waren die Schulleiter*innen mit durchschnittlich 27,3 Jahren und die Beratungslehrer*innen mit durchschnittlich 18,5 Jahren Berufserfahrung. Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte waren aktuell Klassenlehrer*innen, 26,4 % fielen auf Fachlehrer*innen.

Der Großteil der Teilnehmenden studierte aktuell in Sachsen (43,5 %), Sachsen-Anhalt (25,5 %) und Niedersachsen (23,0 %). Die restlichen 8 % verteilten sich auf alle Bundesländer (außer Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und das Saarland). Bei den Lehrkräften gestaltete sich die Verteilung ein wenig anders: Hier waren knapp drei Viertel der Befragten (72,6 %) aktuell in Sachsens Schulen tätig, 14,8 % fielen auf Sachsen-Anhalt und 2,7 % auf Niedersachsen. Die restlichen 9,9 % verteilten sich auf alle Bundesländer außer Mecklenburg-Vorpommern und das Saarland.

Ergebnisse konkret

Existenz themenspezifischer Bildungsangebote während des Studiums

Wie bereits erwähnt, zielt eine der zentralen Fragestellung auf die Existenz von themenrelevanten Bildungsangeboten während des Studiums. Die folgenden Ergebnisse zeigen ein eindeutiges Bild: Sowohl Inhalte Sexueller Bildung als auch Inhalte zur Prävention sexualisierter Gewalt waren und sind im Studium zukünftiger und tätiger Lehrer*innen eher randständige Themen. Nur 23 % der Lehrkräfte und 36 % der Studierenden erinnerten sich an einschlägige Angebote zu Sexuellen Bildung, im Bereich der Prävention sexualisierter Gewalt liegen die Anteile bei 10 % bzw. 12 %.

Ob Angebote Teil der Ausbildung sind, hängt unter anderem von der studierten Fachrichtung ab, das heißt, verhältnismäßig häufig wurden Angebote zu Sexueller Bildung bzw. Sexualpädagogik (die Begriffe wurden im Erhebungsinstrument synonym verwendet, da angenommen wurde, dass sich potenzielle Teilnehmende dadurch eher angesprochen fühlen könnten) von Studierenden der Fächer Biologie und Sachkunde und heutigen Biologie- bzw. Sachunterrichtslehrkräften erinnert, hier lag der Anteil bei den Studierenden bei über 50 % (vgl. Abb. 1). In den Fächern Ethik und Religion ist der Anteil an Angeboten zu Sexuellen Bildung hingegen deutlich geringer. Jedoch gibt es momentan keine Fachrichtung im Lehramtsstudium, in der die deutliche Mehrheit der Studierenden Angebote zu den genannten Themen erhält.

Die Teilnahmebereitschaft an den vorhandenen Studienangeboten hingegen lässt sich insgesamt als hoch einstufen, insbesondere bei den Lehrkräften. Die Gründe für die geringere Teilnahme unter den Studierenden lagen weniger in der fehlenden Bereitschaft als vielmehr in terminlichen Überschneidungen oder darin, dass die (wenigen) vorhandenen Angebote nicht den (hohen) Studierendenanzahlen entsprachen.

Basierend auf der Teilnahmequote ergibt sich unter allen Befragten ein Anteil von ca. 21 %, die tatsächlich von Angeboten zur Sexuellen Bildung/Sexualpädagogik im Studium erreicht wurden.

Noch deutlicher zeigt sich der Effekt der fehlenden Angebote bei gleichzeitig sehr hohem Teilnahmeverhalten im Bereich der Prävention sexualisierter Gewalt (vgl. Abb. 2).

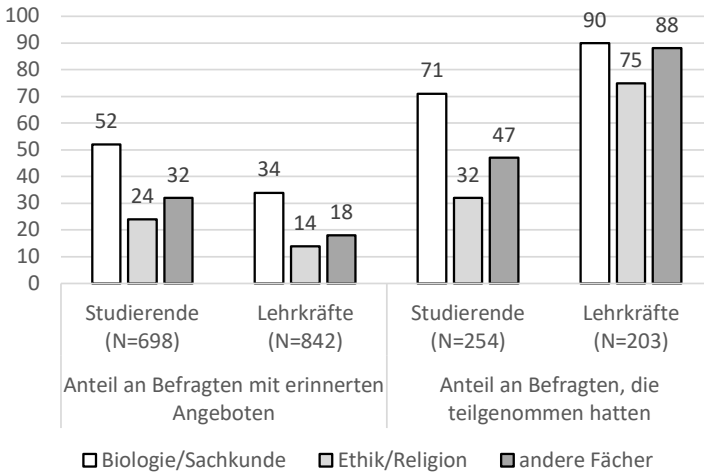


Abb. 1: Existenz und Teilnahme an Angeboten zu Sexueller Bildung/Sexualpädagogik während des Studiums (Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe; Fragen: »Gab/Gibt es in Ihrem Studium Angebote zu Sexueller Bildung/Sexualpädagogik?« und »Haben Sie (bereits) daran teilgenommen?«

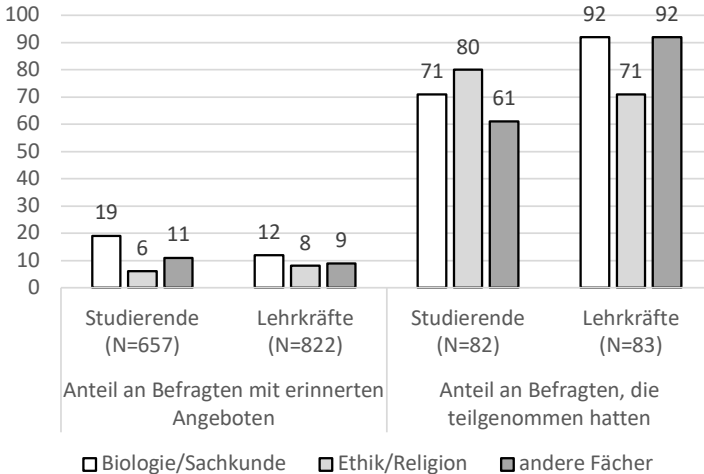


Abb. 2: Existenz und Teilnahme an Angeboten zur Prävention sexualisierter Gewalt während des Studiums (Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe; Fragen: »Gab/Gibt es in Ihrem Studium Inhalte zur Prävention sexualisierter Gewalt?« und »Haben Sie (bereits) daran teilgenommen?«

Aus den Ergebnissen lässt sich wiederum schlussfolgern, dass bisher nur etwa 8 % der Lehramtsstudierenden und 9 % der Lehrkräfte von Angeboten zur Prävention sexualisierter Gewalt während des Studiums erreicht wurden.

Die erinnerten Themen divergieren zwischen Studierenden und Lehrkräften zum Teil stark: Während bei den Lehrkräften die Bereiche psychosexuelle Entwicklung und sexuelle/reproduktive Gesundheit dominierten, wurden Studierende vor allem im Bereich sexuelle Vielfalt geschult (vgl. Abb. 3). Hier könnte ein Generationeneffekt sichtbar werden, wenn jüngere Befragte (Studierende) vor allem von neueren gesellschaftlichen Entwicklungen und Erkenntnissen in den Bildungsangeboten berichten, während ältere Befragte (Lehrkräfte) eher die klassischen Aufklärungsthemen erinnerten, auf denen lange Zeit der Fokus im Bildungsbereich lag.

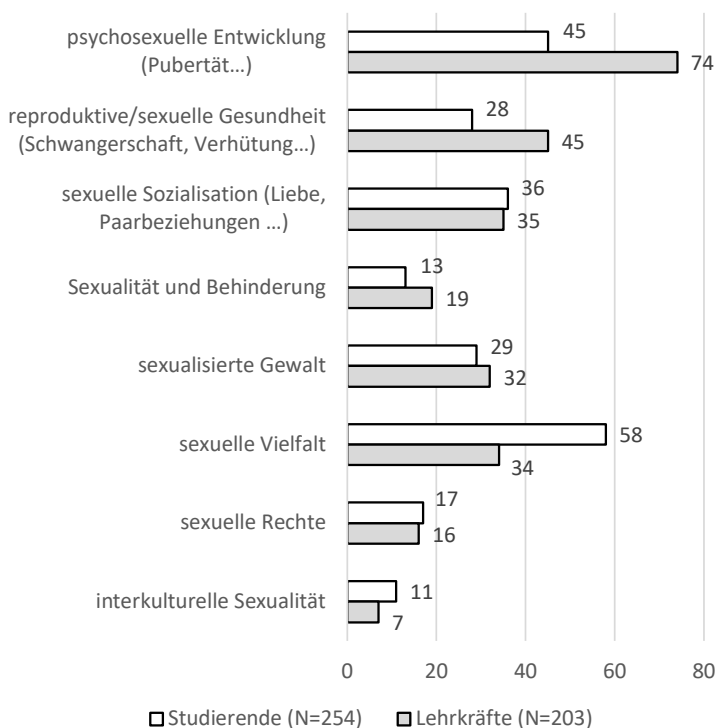


Abb. 3: Erinnernte Themen während des Studiums (Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe; Frage: »Welche der folgenden Themen wurden in Ihrem Studium thematisiert?«

Nach wie vor deutlich seltener vermittelt wurden und werden hingegen zielgruppenspezifische Themen wie die Sexualität von Menschen mit Beeinträchtigungen oder aus anderen Kulturkreisen sowie Grundlagen zu sexuellen Rechten.

Tab. 2: Darbietungsformen der Bildungsangebote während des Studiums (Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe; Fragen: »In welcher Form wurden Ihnen Inhalte zur Sexuellen Bildung/Sexualpädagogik angeboten?« und »In welcher Art von Veranstaltung wurden diese Inhalte behandelt?«

Darbietungsform	Sexuelle Bildung (N = 461)	Prävention (N = 165)
Seminar	69	53
Vorlesung	24	24
Workshop	28	18
Vortrag	10	16

Am häufigsten wurden Inhalte zu Sexueller Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt in Seminarform dargeboten, zu je einem Drittel mit einem einmaligen, einem mehrfachen und einem über das gesamte Semester hinweg reichenden Angebot. Vorlesungen und Vorträge wurden vor allem einmalig angeboten, während Workshops in sehr unterschiedlichen Modi von anderthalbstündig bis mehrtägig stattfanden.

Fortbildungserfahrungen

Die Lehrkräfte wurden auch nach der Teilnahme an Fortbildungen im Bereich der Sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt gefragt. Ein knappes Viertel (21 %) verfügte über entsprechende Fortbildungserfahrungen, darunter vor allem Beratungslehrkräfte und Schulleitungen sowie Lehrkräfte aus dem Förderschulbereich und der Fachrichtung Ethik/Religion. Vor allem bei den Beratungslehrer*innen und Schulleitungen liegt die Vermutung einer Fokussierung auf Interventionsoptionen bei Verdachtsfällen nahe, wie auch die Inhalte bzw. Themenbereiche der Fortbildungsangebote verraten. Der häufigste Schwerpunkt der in Anspruch genommenen Angebote lag im Themenbereich sexualisierte Gewalt (45 %), gefolgt von sexueller Vielfalt (34 %), sexuellen Rechten

(29 %), sexueller Sozialisation (27 %) und sexueller Entwicklung (25 %). Sexuelle Gesundheit (16 %), Sexualität und Behinderung (9 %) und interkulturelle Sexualität (5 %) bildeten die beiden Schlusslichter. Insgesamt zeigt sich dennoch ein großes Vielfaltsspektrum in den Fortbildungsangeboten.

Die Zufriedenheit mit den in Anspruch genommenen Angeboten kann als hoch eingestuft werden: In Bezug auf den Ablauf und den strukturellen Aufbau waren 91 %, mit dem Inhalt 92 % und mit den Methoden 88 % sehr oder eher zufrieden. 85 % waren mit dem Erkenntnisgewinn und 81 % mit der Nachhaltigkeit der Angebote sehr oder eher zufrieden.

Die anschließende Abfrage von Wünschen, Erfahrungen und Einstellungen zu Fortbildungsangeboten machte deutlich, dass der Wunsch nach praktischen Elementen besteht und nicht nach Vermittlung der reinen Theorie. Die Auseinandersetzung mit den Themen im beruflichen Kontext wird teilweise als ambivalent erlebt. So wollten 41 % in Fortbildungen zum Thema Sexuelle Bildung/Sexualpädagogik persönliche Erfahrungen nicht mit anderen Teilnehmenden teilen. 82 % stimmten der Aussage sehr oder eher zu, dass eine Fortbildung den Erwartungen entspricht, wenn die Teilnehmenden selbst aktiv werden und Erlerntes währenddessen unmittelbar erproben können. Für 66 % der Lehrkräfte sei eine Fortbildung realisierbar, wenn sie unter der Woche am Nachmittag stattfindet. 71 % empfanden eine Fortbildung als angemessen, wenn sie keinen größeren Umfang als einen Tag einnimmt und 84 %, wenn nicht mehr als 20 Teilnehmende die Veranstaltung besuchen. Der Aussage, dass es keine Schwierigkeiten bereiten würde, passende Fortbildungen zu den Themen Sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt für sich zu finden, stimmten hingegen nur 28 % der Befragten zu.

Relevanzeinschätzungen zur Sexuellen Bildung in der Schule

Gefragt wurde ebenfalls nach der Relevanz von Sexueller Bildung und Gewaltprävention im Studium und im schulischen Alltag. Der Großteil der Statements erhielt eine sehr hohe Zustimmung durch die Befragten, von Studierenden sogar durchweg und auch signifikant höher als von Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zur Prävention sexualisierter Gewalt wurde dabei als besonders hoch eingeschätzt (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Statements zur Relevanz von Sexueller Bildung und Prävention (in Prozent); Quelle: SeBiLe, Frage: »Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?«

Nur »Stimme (eher) zu«- Antworten	Studierende	Lehrkräfte	Teilnahme an Angebo- ten	keine Teil- nahme an Angeboten
Sexuelle Bildung/Sexualpädagogik ist für mich persönlich ein relevantes Thema.	87	78***	89	80***
Es sollte einen öffentlichen Diskurs zu Themen Sexueller Bildung/ Sexualpädagogik geben.	93	78***	86	85
Lehrkräfte sollten sich intensiv mit Themen Sexueller Bildung/Sexualpädagogik auseinandersetzen.	93	85***	93	87**
Die Arbeit mit Erziehungsberechtigten sollte fester Bestandteil der Sexuellen Bildung/Sexualpädagogik in schulischen Institutionen sein.	75	76	79	55***
Es sollte einen öffentlichen Diskurs zur Prävention sexualisierter Gewalt geben.	99	89	80	74**
Lehrkräfte sollten sich intensiv mit Themen der Prävention sexualisierter Gewalt auseinandersetzen.	97	91***	94	94
Prävention vor sexualisierter Gewalt sollte im Studium/in der Ausbildung thematisiert werden.	98	96***	95	94

Chi²-Test; Signifikanzen *** .000, ** .001, * .05

Studierende und Lehrkräfte mit Schwerpunkt Förderschule konnten als die Gruppe mit den höchsten Zustimmungsraten in nahezu allen Aussagen identifiziert werden. Unterschiede wurden auch in den verschiedenen Positionen im Schulbetrieb sichtbar: So forderten 95 % der Beratungs-/Vertrauenslehrer*innen einen öffentlichen Diskurs zur Prävention sexualisierter Gewalt im Vergleich zu 80 % der Schulleitungen. Noch deutlicher wurde die Differenz in der Forderung nach einem öf-

fentlichen Diskurs zu Themen der Sexuellen Bildung, hier lagen die Zustimmungen bei den Beratungs-/Vertrauenslehrer*innen bei 88 %, bei den Schulleitungen bei 67 %. Für die eben genannten Statements ließen sich auch statistisch signifikante² Berufserfahrungseffekte erkennen: Je länger eine Person im Schulbetrieb tätig war, desto seltener stimmte sie den Forderungen nach einem öffentlichen Diskurs zu Themen der Sexuellen Bildung (Pearson-Korrelation $r = .211$), einem öffentlichen Diskurs zur Prävention sexualisierter Gewalt (Pearson-Korrelation $r = .278$) und der Forderung nach einer intensiven Auseinandersetzung mit Themen der Prävention sexualisierter Gewalt (Pearson-Korrelation $r = .189$) zu.

Tabelle 3 zeigt zudem einen Zusammenhang zwischen den Relevanzeinschätzungen und der Teilnahme an entsprechenden Aus- und Fortbildungsangeboten. So war der Anteil an Zustimmung zu vier der sieben Statements bei denjenigen mit Teilnahmeerfahrungen signifikant höher³ als bei denen ohne Teilnahmeerfahrungen.

Die Bereitschaft und Notwendigkeit, Sexuelle Bildung und Präventionsarbeit in den schulischen Alltag zu integrieren, zeigte sich auch in der Frage nach Zuständigkeiten. So gaben 88 % der befragten Lehrkräfte und 92 % der befragten Lehramtsstudierenden an, dass die Schule als Bildungsinstitution für die Vermittlung von Inhalten Sexueller Bildung zuständig sei.

Gleichzeitig schrieben sich die Befragten in nahezu gleichem Maß auch selbst die Verantwortung zur Vermittlung derartiger Inhalte zu: 91 % der Studierenden und 87 % der Lehrpersonen sahen es als ihre Aufgabe als Lehrkraft, selbst Inhalte Sexueller Bildung/Sexualpädagogik zu vermitteln. Die höchsten Anteile liegen im Bereich Biologie- und Sachkunde (je 98 % Studierenden und Lehrkräfte) und in den Gruppen der Grundschullehrer*innen (97 %) und Lehrkräften mit Schwerpunkt Förderschule (92 %). Befragte aus den Bereichen Gymnasium und Real-/Oberschule stimmten der Aussage zu 84 % bzw. 83 % zu, aus dem Bereich anderer Fächer zu 79 % (Lehrkräfte) und 88 % (Studierende). Übergreifend sahen sich Befragte, die an Aus- und Fortbildungsangeboten zur Sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt teilgenommen hatten, signifikant häufiger in der Verantwortung als Befragte ohne diese Bildungserfahrung (95 vs. 87 %, χ^2 -Test $p \leq .000$).

² Die Korrelationen sind auf dem Niveau von 0,01 (zweiseitig) signifikant.

³ Mittels χ^2 -Tests ermittelt.

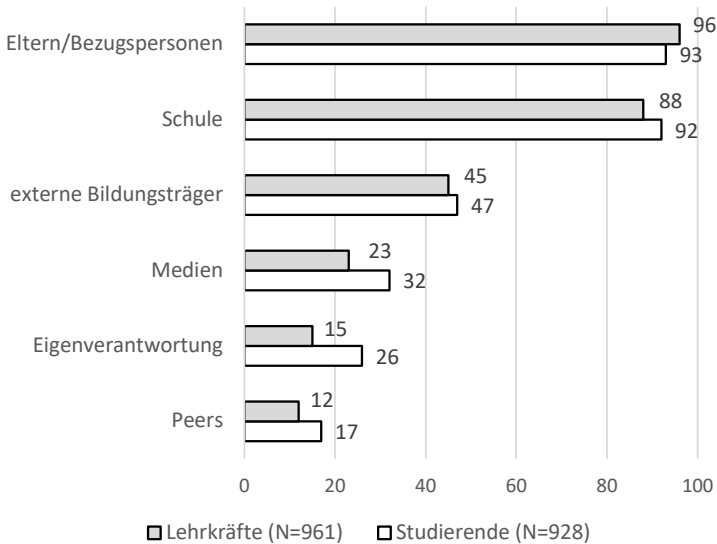


Abb. 4: Zuständigkeiten für Sexuelle Bildung (Mehrfachangaben, in Prozent);
Quelle: SeBiLe; Frage: »Wer ist Ihrer Meinung nach für die Vermittlung von
Sexueller Bildung zuständig?«

Lehrerfahrungen im Bereich Sexuelle Bildung

Ob und wie oft eine Lehrkraft Unterrichtseinheiten zur Sexuellen Bildung gestaltet, hängt zum einen von der Berufserfahrung ab – wenig überraschend gaben Personen häufiger an, Unterrichtseinheiten zu Sexueller Bildung durchgeführt zu haben, je länger sie im Schulbetrieb tätig waren (Pearson-Korrelation $r = .297^4$). Andererseits nimmt auch die fachliche Ausrichtung wesentlich Einfluss auf die Lehrerfahrung. Auch wenn die Empfehlungen der KMK und die länderspezifischen Lehrpläne und Richtlinien seit Jahren den fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Unterricht proklamieren, zeigt die Realität ein recht homogenes Bild, wo die Sexuelle Bildung nach wie vor im Unterrichtsalltag verankert ist (vgl. Abb. 5).

Die Häufigkeit der gestalteten Unterrichtseinheiten steht ebenfalls in einem Zusammenhang mit der Teilnahme an einschlägigen Aus- und Fort-

4 Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (zweiseitig) signifikant.

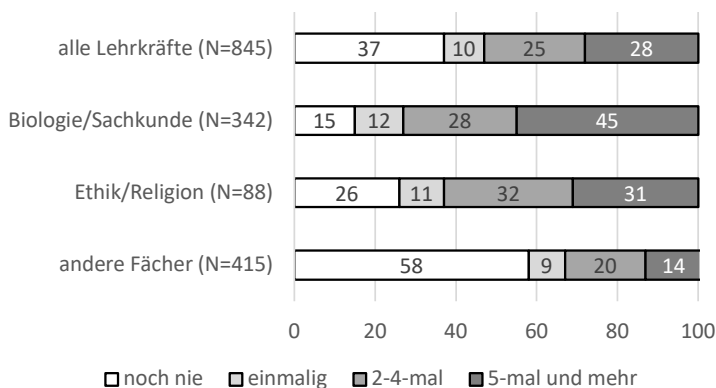


Abb. 5: Gestaltung von Unterrichtseinheiten zur Sexuellen Bildung (Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe; Frage: »Wie oft haben Sie bereits Unterrichtseinheiten zu Sexueller Bildung/Sexualpädagogik gestaltet?«

bildungsangeboten: So hatten 46 % der Befragten ohne entsprechende Aus- und Fortbildungserfahrung noch nie eigene Unterrichtseinheiten zur Sexuellen Bildung gestaltet im Vergleich zu 21 % mit Aus- und Fortbildungserfahrung. Ein ähnliches Verhältnis wurde in der Kategorie »5-mal und mehr« sichtbar, auch hier differierten die Anteile zwischen 22 % bei den Unerfahrenen und 41 % bei den Erfahrenen.

Von den 37 % der Lehrkräfte, die bisher noch keine Lehrerfahrung angaben, konnten es sich 59 % vorstellen, zukünftig entsprechende Angebote zu gestalten. Auch hier zeigte sich der Effekt der Fachrichtung bzw. Lehrplanverankerung: 96 % der Biologie-/Sachkundelehrkräfte und 82 % der Ethik-/Religionslehrer*innen konnten sich zukünftige Unterrichtseinheiten vorstellen im Vergleich zu 49 % der Lehrkräfte der anderen Fachrichtungen. Gleichzeitig wird mit der Befragung deutlich, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte aus den Bereichen Biologie, Sachkunde, Religion und Ethik bisher nur sehr wenige Einheiten gestaltet hat. Aufgrund der deutlich werdenden fachlichen Zuschreibung, gepaart mit der geringen Erfahrung an der Gestaltung von entsprechenden Lerneinheiten, muss davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche auch in diesen Fächern nicht flächendeckend von Themen der Sexuellen Bildung erreicht werden.

»Unterrichtsinhalt laut Lehrplan« wurde von den Biologie- und Sachkundelehrkräften als häufigster Grund für die Integration Sexueller Bildung in den Unterricht angegeben, gefolgt von einer Reaktion auf Fragen

der Schüler*innen oder aus Eigeninitiative der unterrichtenden Fachkraft heraus. Bei den Lehrpersonen anderer Fächer gestaltete sich die Initiative genau andersherum: Hier war es vor allem das Interesse der Schüler*innen an sexuellen Themen, das von der Lehrkraft aufgegriffen und in den Unterricht integriert wird. Entsprechend höher sind hier die Anteile derjenigen, die sexuelle Themen in Form von einem oder mehreren Projekttagen bearbeitet hatten (vgl. Tab. 4). Dennoch ist die Auseinandersetzung mit Sexualität am häufigsten im regulären Unterricht angesiedelt. Drei Viertel der Befragten äußerten sich fächerunabhängig zufrieden mit der eigenen sexualpädagogischen Arbeit.

Tab. 4: Darbietungsformen der schulischen Bildungsangebote (Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe, Frage: »In welcher Form haben die Bildungsangebote stattgefunden?«

Darbietungsform	Biologie/Sachkunde (N = 282)	Ethik/Religion (N = 62)	andere Fächer (N = 173)
während des regulären Unterrichts	97	92	84
Exkursion	17	8	9
Projekttag	24	36	30
mehrere Projekttag/Projektwoche	9	15	19

Ein Drittel der Lehrkräfte kooperierte bei der Gestaltung und Durchführung von Bildungsangeboten zur Sexuellen Bildung mit externen Fachkräften – Mitarbeitende aus Schwangerschaftsberatungsstellen, der Aidshilfe, queeren Vereinen, des Jugendamtes und Anlaufstellen für Betroffene sexualisierter Gewalt, aber auch Frauenärzt*innen, Hebammen und Polizist*innen waren Kooperationspartner*innen.

Aus- und Fortbildungsbedarfe

Erwartungsgemäß ist der Bildungsbedarf unter Studierenden, die erst am Anfang ihrer Lehrer*innenlaufbahn stehen, deutlich höher als unter Lehrkräften. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass nicht nur Studierende, sondern auch Lehrkräfte einen umfangreichen Bedarf an Aus- bzw. Fortbildungen aufweisen. Auffällig dabei ist, dass sich das Ranking der Themen in

beiden Gruppen stark ähnelt. Mit jeweils ca. 15 bis 20 Prozentpunkten weniger als die Vergleichsgruppe ließ sich für die Lehrkräfte ein nahezu identisches Antwortmuster wie unter den Studierenden identifizieren (Abb. 6).

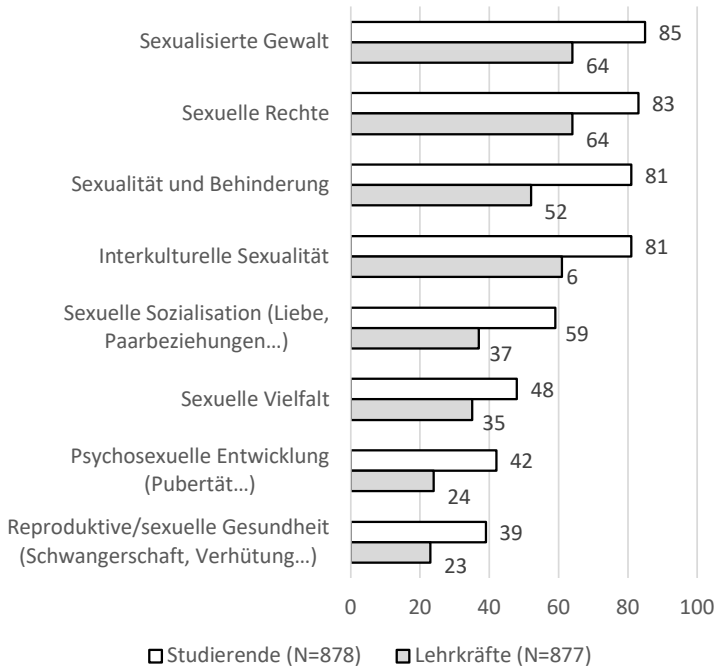


Abb. 6: Einschätzung des persönlichen Bedarfs an Aus- und Fortbildungsangeboten, nur »(sehr) hoher Bedarf« (Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe; Frage: »Bitte schätzen Sie Ihren persönlichen Bedarf an Aus- und Weiterbildung zu folgenden Themenbereichen ein.«

Betrachtet man nur die Themen, die mit dem höchsten Bedarf angegeben wurden (Sexualität und Behinderung, sexualisierte Gewalt, sexuelle Rechte, interkulturelle Sexualität), so treten bei den Befragten folgende Merkmale besonders hervor: In der Bedarfseinschätzung zu sexualisierter Gewalt lagen Studierende der Förderpädagogik mit 94 % und Berufsanfänger*innen (bis maximal fünf Jahre Berufserfahrung) mit 75 % über dem Durchschnitt. Schulleitungen hingegen äußerten mit 49 % am seltensten einen hohen Bedarf. Studierende der Förderpädagogik zeigten mit 93 % auch

im Bereich sexuelle Rechte am häufigsten einen hohen Bedarf an. Und während Lehrkräfte aus dem Förderschulbereich mit 78 % und Berufsanfänger*innen mit 70 % einen hohen Bedarf im Bereich interkulturelle Sexualität nannten, war dieser bei Ethik- und Religionslehrkräften mit 45 % durchschnittlich geringer ausgeprägt. Für den Themenbereich Sexualität und Behinderung ließen sich ähnliche Auffälligkeiten nicht identifizieren.

Wenn man nun in der Gruppe der fortbildungserfahrenen Lehrkräfte die Fortbildungsinhalte und die geäußerten Bedarfe der Lehrkräfte miteinander vergleicht, so fällt auf, dass zwischen den angebotenen Themen in den Fortbildungen und dem, was Lehrpersonen wollen und brauchen, eine deutlich wahrnehmbare Lücke klafft (vgl. Abb. 7).

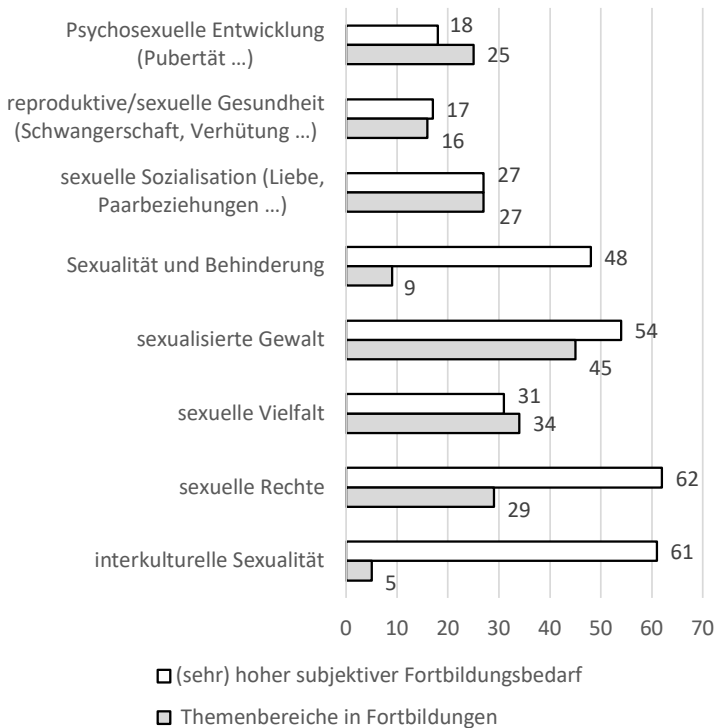


Abb. 7: Vergleich subjektiver Bildungsbedarf – Fortbildungsinhalte, nur Lehrkräfte mit Fortbildungserfahrungen (N = 172, Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe

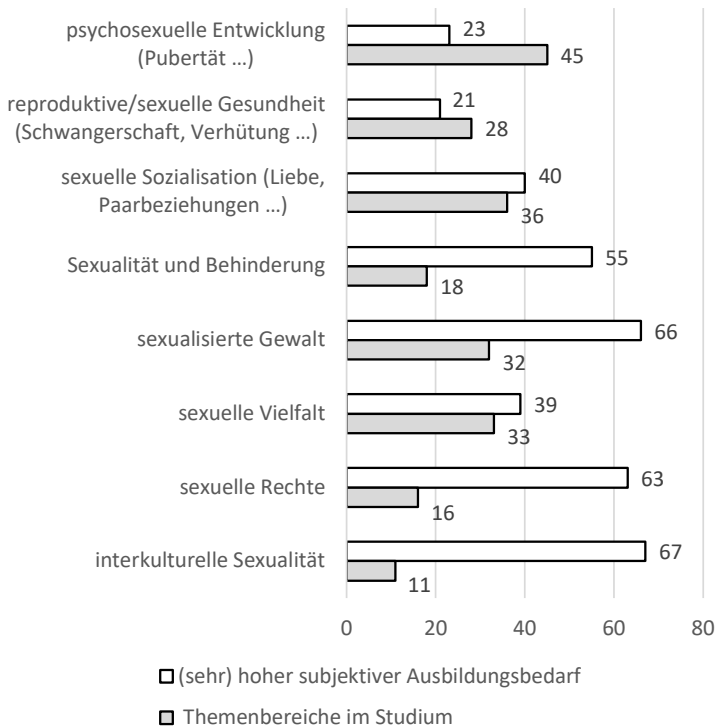


Abb. 8: Vergleich subjektiver Bildungsbedarf – Ausbildungsinhalte, nur Studierende mit Teilnahme an Lehrangeboten (N = 239, Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe

Während zu einigen Themen wie Sexualität und Behinderung oder interkulturelle Sexualität kaum Weiterbildungsangebote bekannt sind, werden andere Themenbereiche wie sexuelle Vielfalt oder sexuelle Sozialisation mit Bildungsangeboten stellenweise bereits gut abgedeckt und könnten somit auch eine Vorbildfunktion haben. Auch in anderen Bereichen ist eine Deckungsgleichheit zwischen Angebot und Nachfrage zu erkennen. Dass in der Prävention sexualisierter Gewalt trotz zahlreicher Fortbildungsangebote der Bedarf immer noch nicht gedeckt wird, sollte als Aufforderung verstanden werden, diesen Bereich stetig auszubauen. Noch deutlicher zeigt sich dieser Effekt für den Themenbereich sexuelle Rechte.

Ein ganz ähnliches Bild ergibt sich bei den Studierenden. Hier ist der Bedarf nach Bildungsangeboten zu interkultureller Sexualität, Prävention

sexualisierter Gewalt, sexuellen Rechten und Sexualität und Behinderung besonders stark ausgeprägt, was in zukünftige Planungsvorhaben von Lehrangeboten unbedingt mit einfließen sollte. Aber auch andere Themenbereiche sollten dringend Berücksichtigung finden, damit sich Studierende in ihrem zukünftigen Aufgabenfeld handlungssicher und kompetent fühlen.

Kompetenzeinschätzungen im Bereich der Sexuellen Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt

Ein weiterer umfassender Fragebogenkomplex beinhaltete die subjektive Einschätzung im Hinblick auf die Kompetenzen in der Vermittlung sexualitätsbezogener Themen. Im Ergebnis schätzten sich die befragten Lehrkräfte ähnlich kompetent ein wie die Studierenden, die lediglich im Bereich der sexuellen Vielfalt etwas mehr Kenntnisse für sich beanspruchen (vgl. Abb. 9).

Zunächst ist festzuhalten, dass sich (zukünftige) Lehrkräfte deutlich häufiger in den Themenbereichen kompetent einschätzten, die klassisch mit der schulischen Sexuellen Bildung in Verbindung gebracht werden. Die Antworten der Teilnehmenden lassen zuverlässige Kompetenzen insbesondere in den Bereichen der sexuellen Entwicklung und der reproduktiven und sexuellen Gesundheit erkennen. In den Themenbereichen Sexualität und Behinderung und interkulturelle Sexualität, aber auch in Bezug auf sexuelle Rechte gaben die Befragten hingegen nur in geringem Maß an, sich sicher und kompetent zu fühlen. Die subjektiven Einschätzungen in der Vermittlung sexualitätsbezogener Themen decken sich somit auffallend mit den Themenschwerpunkten während der Ausbildung (vgl. Abb. 3).

Die Kompetenzeinschätzungen liefern zudem ein gutes Abbild der jeweiligen Bildungsaufträge und beruflichen Erfahrungshintergründe: (Zukünftige) Biologie- bzw. Sachkundelehrkräfte fühlten sich im Bereich sexuelle Entwicklung und reproduktive und sexuelle Gesundheit sicher und kompetent, während (zukünftige) Ethik- bzw. Religionslehrkräfte ihre Stärken in der Vermittlung im Bereich sexuelle Sozialisation und sexuelle Vielfalt sahen. Und auch Beratungslehrer*innen schätzten ihre Kompetenzen zum Thema sexualisierter Gewalt höher ein als Klassenlehrer*innen, Fachlehrer*innen und Schulleiter*innen, bedingt durch ihre exponierte Funktion im System Schule.

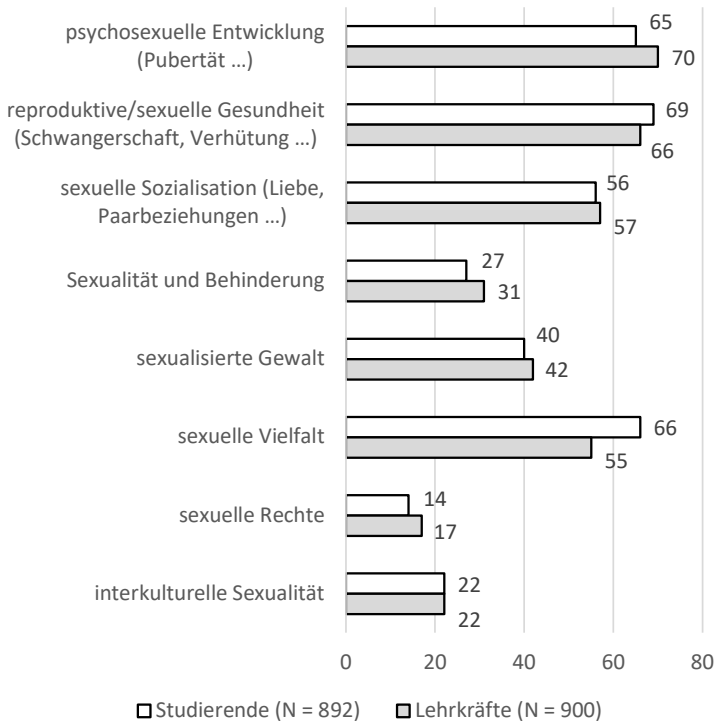


Abb. 9: Selbsteinschätzung der Kompetenzen in der Vermittlung sexualitätsbezogener Themen, nur »sehr/eher kompetent« – Antworten (in Prozent); Quelle: SeBiLe; Frage: »Wie kompetent empfinden Sie sich in der Vermittlung von folgenden Themen?«

Mithilfe einer Faktorenanalyse konnten aus insgesamt sieben Items zwei Faktoren extrahiert werden, die sich dem Faktor »physiologisch-psychosexuell« – dazu zählen psychosexuelle Entwicklung, reproduktive und sexuelle Gesundheit und sexuelle Sozialisation – und dem Faktor »ethisch-sozial« – dazu zählen Sexualität und Behinderung, interkulturelle Sexualität, sexualisierte Gewalt und sexuelle Rechte – zuordnen ließen. Sexuelle Vielfalt konnte keinem der beiden Faktoren zugeordnet werden. Anschließend erfolgten diverse bivariate Testverfahren, um zu verdeutlichen, welche Variablen mit der Einschätzung der Vermittlungskompetenz zusammenhängen könnten.

Tab. 5: Subjektive Einschätzung der Vermittlungskompetenz: Bivariate Analysen mittels Mittelwertvergleichen (T-Test), Varianzanalyse (ANOVA) und Korrelationsanalyse (nach Pearson); Quelle: SeBiLe, eigene Berechnungen

Variable	Testverfahren	Faktor 1: physiologisch- psychosexuell	Faktor 2: ethisch-sozial
individuelle Aufgabe, selbst Inhalte Sexueller Bildung zu vermitteln	T-Test (Mittelwerte)	Ja: 2,18	Ja: 2,80
		Nein: 2,73	Nein: 3,10
		$p \leq .000$	$p \leq .000$
Teilnahme an Angeboten zur Sexuellen Bildung während des Studiums	T-Test (Mittelwerte)	Ja: 2,13	Ja: 2,84
		Nein: 2,30	Nein: 2,86
		$p \leq .000$	n.s.
Teilnahme an Angeboten zur Prävention sexualisierter Gewalt während des Studiums	T-Test (Mittelwerte)	Ja: 2,13	Ja: 2,66
		Nein: 2,30	Nein: 2,87
		$p = .018$	$p \leq .000$
Teilnahme an Fortbildungsangeboten	T-Test (Mittelwerte)	Ja: 2,05	Ja: 2,61
		Nein: 2,32	Nein: 2,91
		$p \leq .000$	$p \leq .000$
Häufigkeit der eigenen Unterrichtsgestaltung	Korrelation nach Pearson	$r = -.482$	$r = -.268$
		$p \leq .000$	$p \leq .000$
Berufserfahrung	Korrelation nach Pearson	$r = -.011$	$r = -.017$
		n.s.	n.s.
Klassenlehrer*in	ANOVA (Mittelwerte)	2,21	2,90
Fachlehrer*in		2,24	2,81
Beratungs-/Vertrauenslehrer*in		2,01	2,58
Schulleiter*in		2,24	2,77
		n.s.	$p \leq .000$

Variable	Testverfahren	Faktor 1: physiologisch- psychosexuell	Faktor 2: ethisch-sozial
Grundschule	ANOVA (Mittelwerte)	2,18	2,89
Mittel-/Oberschule		2,21	2,79
Gymnasium		2,34	2,87
Förderschule		2,32	2,80
Berufsschule		2,30	2,83
		p = .001	n.s.
Biologie/Sachkunde	ANOVA (Mittelwerte)	2,06	2,86
Ethik/Religion		2,20	2,67
andere Fächer		2,42	2,88
		p ≤ .000	p ≤ .000

Die Interpretation der Mittelwerte (MV) orientiert sich an folgender Skalierung: 1 = sehr kompetent, 2 = eher kompetent, 3 = weniger kompetent, 4 = nicht kompetent; Signifikanzniveaus: $p \leq .000$; $p = .001$ bis $.005$; $p = .006$ bis $.05$; über $p = .05$ gilt als nicht signifikant (n. s.).

Die Ergebnisse lassen einige signifikante Assoziationen erkennen (vgl. Tab. 5):

- Befragte, die es als *ihre individuelle Aufgabe sehen, selbst sexualpädagogisch tätig zu werden*, schätzten ihre Kompetenzen in beiden Faktoren höher ein als Befragte, die sich nicht verantwortlich fühlen.
- Befragte, die an *Angeboten zur Sexuellen Bildung während des Studiums* teilgenommen hatten, fühlten sich bei den physiologisch-psychosexuellen Themen kompetenter als Befragte ohne entsprechende Angebote.
- Befragte, die *Angebote zur Prävention sexualisierter Gewalt während des Studiums* erhalten hatten, fühlten sich in beiden Faktoren kompetenter als Befragte ohne entsprechende Angebote.
- Eine Teilnahme an *Fortbildungsangeboten* führte zu einer durchschnittlich höheren Kompetenzselbsteinschätzung in beiden Faktoren.
- Die zunehmende Anzahl an selbst gestalteten und durchgeführten Unterrichtseinheiten in Sexueller Bildung wirkte sich positiv auf die

Selbsteinschätzung der Kompetenzen aus, am stärksten auf den physiologisch-psychosexuellen Bereich.

- Unterschieden nach der Position im Schulbetrieb zeigten *Vertrauens- und Beratungslehrkräfte* höhere Kompetenzeinschätzungen bei ethisch-sozialen Themen im Vergleich zu Klassenlehrer*innen, Fachlehrer*innen und Schulleiter*innen.
- Befragte aus dem Grundschulbereich fühlten sich im Vergleich zu den anderen Schulformen bei den physiologisch-psychosexuellen Themen am kompetentesten.
- Erwartungsgemäß schätzten sich Befragte aus der Fachrichtung *Biologie/Sachkunde* kompetenter im physiologisch-psychosexuellen Bereich und Befragte der Fachrichtung *Ethik/Religion* kompetenter im ethisch-sozialen Bereich ein.

Kein Zusammenhang hingegen ließ sich zwischen Berufserfahrung und Kompetenzeinschätzungen erkennen.

Wissens- und Haltungsfragen

Eine weitere Möglichkeit, den Kenntnisstand von (zukünftigen) Lehrkräften abzubilden, ist die Abfrage von objektivierbarem Wissen. Dies wurde in Form von sogenannten Wissensfragen umgesetzt, die jedoch nicht als solche gekennzeichnet waren. Die Ergebnisse zeigen deutlich voneinander abweichende Wissensbestände in den unterschiedlichen Analysegruppen.

Ein Item lautete: »Worauf liegt Ihrer Meinung nach der Fokus des Konzeptes der Sexuellen Bildung?« Knapp die Hälfte von 1.848 Befragten wählte die richtige Antwort: »sexuelle Selbstbestimmung« (46 %), je ein knappes Viertel die Antwort »Prävention von unbeabsichtigten Schwangerschaften und sexualisierter Gewalt« (24 %) und »Wissen über Körper und Reproduktion« (23 %). Ein sehr kleiner Teil entschied sich für »Verhinderung von Frühsexualisierung« (5 %) und 2 % wollten keine Angabe machen.

Der Anteil der richtig antwortenden Studierenden lag mit 52 % geringfügig über dem Anteil der Lehrkräfte mit 41 %. Dies könnte ein Hinweis auf eine höhere Sensibilisierung für Sexualität als Konzept der Selbstbestimmung jüngerer Befragter sein, aber auch die Erfahrungen im Schulalltag könnten entsprechende Haltungen evozieren. Letztere These wird

hin Hinblick auf eine zunehmende Berufserfahrung gestützt, da sich die durchschnittliche Berufserfahrung der richtig Antwortenden signifikant von der der falsch Antwortenden unterscheidet (13,4 vs. 18,5 Jahre, T-Test, $p \leq .000$). Stattdessen sahen Befragte mit mehr als 35 Jahren Berufserfahrung den Fokus des Konzeptes der Sexuellen Bildung am häufigsten in der Wissensvermittlung (34 %) und in der Präventionsarbeit (35 %). Eine höhere Aufmerksamkeit für das Thema Selbstbestimmung zeigten die Befragten aus dem Förderschulbereich, sie hatten mit 57 % die höchsten Anteile an der richtigen Antwort im Vergleich zu beispielsweise Befragten aus dem Bereich Grundschule mit 35 %, die den Fokus des Konzeptes der Sexuellen Bildung am häufigsten in der Vermittlung von Wissen über Körper und Reproduktion sahen (39 %). Ein ähnliches Bild zeigen die Ergebnisse im Hinblick auf die Fachrichtung: Befragte der Fächer Ethik/Religion antworteten zu 56 % richtig im Vergleich zu 39 % aus dem Bereich Biologie-/Sachkunde und 50 % aus den anderen Fächern. Einen weiteren Unterschied offenbarte die aktuelle Position im Schuldienst: Hier waren es vor allem die Fachlehrer*innen, die zu 46 % richtig antworteten. Klassen- und Beratungs-/Vertrauenslehrer*innen waren zu 38 % bzw. 36 % mit der richtigen Antwort vertreten und Schulleitungen zu 28 %. Letztere antworteten hingegen am häufigsten mit »Wissen über Körper und Reproduktion« (39 %) und waren auch die Gruppe, die am häufigsten mit »Verhinderung von Frühsexualisierung⁵« antworteten (10 %) im Vergleich zu den anderen Positionen mit ca. 6 %. Der Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an Aus- und Fortbildungsveranstaltungen zur Sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt wurde zwar als signifikant angezeigt, lag aber letztendlich bei nur 14 %-Punkten (richtige Antwort: Teilnehmende: 57 %, Nichtteilnehmende: 43 %), eventuell begründet in dem noch recht jungen Konzept der Sexuellen Bildung.

Eine zweite Wissensfrage sollte den Kenntnisstand zu sexualisierter Gewalt gegenüber Jugendlichen abbilden, die im Diskurs zu Präventionsmaßnahmen aufgrund einer Fokussierung auf Kinder oft in den Hinter-

5 An dieser Stelle sei noch einmal deutlich darauf verwiesen, dass Formen von Frühsexualisierung durch pädagogisch aufbereitete Angebote Sexueller Bildung empirisch nicht belegt sind! Es ist wissenschaftlich nicht erwiesen, dass eine alters- und entwicklungsangemessene Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität Kindern und Jugendlichen schadet.

grund rücken. Entsprechend eindeutig fällt das Ergebnis aus: Über die Hälfte (56 %) vermutete nahe Familienmitglieder als Täter*innen und lag damit falsch (vgl. Abb. 10). Nur ein geringer Teil von 14 % kannte die richtige Antwort, dass sexualisierte Gewalt gegen Jugendliche am häufigsten von Gleichaltrigen ausgeübt wird, das heißt, insgesamt 86 % von 1.893 Befragten hatten die Frage falsch beantwortet!

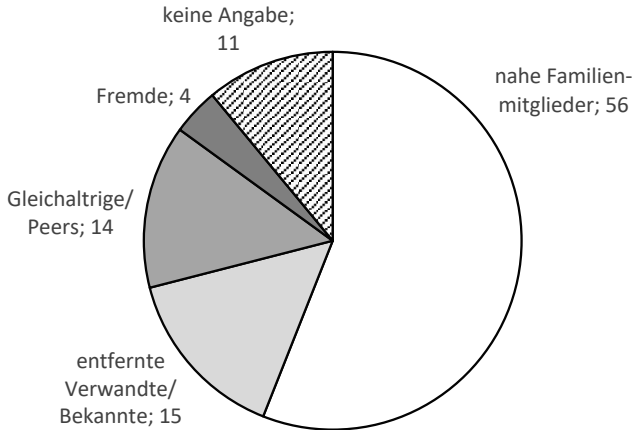


Abb. 10: Wissensfrage: Sexualisierte Gewalt gegen Jugendliche – Wer sind die Täter*innen? Basierend auf den Ergebnissen von Maschke & Stecher (2017) (N = 1.893; Angaben in Prozent); Quelle: SeBiLe; Frage: »Welche Personengruppe übt Ihren Kenntnissen nach am häufigsten sexualisierte Gewalt gegenüber Jugendlichen aus?«

Neben den beiden Wissensfragen gab es im Fragebogen auch eine sogenannte Haltungsfrage zum pädagogischen Handeln mit diversen Antwortoptionen. Auf die Frage »Wie gehen Sie am ehesten vor/Wie würden Sie am ehesten vorgehen, wenn sich Ihnen ein*e Schüler*in anvertraut und davon berichtet, sexuelle Übergriffe zu erleben?« wählten von 1.913 Befragten fast zwei Drittel die in der Fachpraxis übliche und empfohlene Handlungsoption »Ich empfehle dem*r Schüler*in sich im geschützten Raum anzuvertrauen, z. B. Schulsozialarbeiter*in, Beratungsstelle für Jugendliche ...« (65 %). Weitere 18 % wählten »Zum Schutz des Kindes und

aufgrund des Sorgerechts setze ich mich mit den Eltern in Verbindung.« sowie 14 % »Um weitere Übergriffe zu verhindern, schalte ich die Polizei ein« als Antwort. Nur ein minimaler Anteil von 0,2 % entschied sich für die Antwortmöglichkeit »Weil ich nicht sicher sein kann, ob ich dem*r Schüler*in glauben kann, warte ich lieber erst einmal ab.«, 3 % machten keine Angaben.

Vor allem Befragte aus dem Berufsschulbereich (83 %), dem Gymnasialbereich (71 %) und aus der Sonder-/Förderpädagogik (68 %) wählten die empfohlene Handlungsoption und lagen damit deutlich über den Anteilen an gleichartig antwortenden Grundschulbefragten (50 %). Letztere wiederum würden im geschilderten Fall am häufigsten unter allen Befragten als erstes die Eltern informieren (28 %) oder die Polizei einschalten (18 %) im Vergleich zu den Befragten aus dem Berufsschulbereich (Eltern: 9 %, Polizei: 7 %). Ein ganz ähnliches Bild zeigt sich bei den Schulleitungen: Auch hier wählten 21 % die Option Eltern informieren und 22 % Polizei einschalten. Im Vergleich: 14 % der Beratungs-/Vertrauenslehrer*innen würden im geschilderten Fall als erstes die Eltern informieren und 10 % die Polizei einschalten. Auch mit Blick auf eine zunehmende Berufserfahrung zeigt sich eine Tendenz hin zu klassischen Hilfestrukturen in Form von Elternhaus und Staatsgewalt und weg von in der Fachwelt etabliertem und explizit geschultem Fachpersonal.

Nicht in Form einer Wissensfrage, dennoch passend zum vorherigen Themenkomplex, sollten die Lehrkräfte bei einem weiteren angeben, ob ihre Schule über ein Hilfesystem im Verdachtsfall sexualisierter Gewalt verfügt. 46 % bejahten dies, 14 % verneinten die Frage und 42 % war ein solches Hilfesystem nicht bekannt. Unter allen Befragten stachen besonders die Schulleitungen hervor, die mit 69 % sowohl am häufigsten die Existenz eines Hilfesystems bestätigten als auch am besten informiert waren, indem nur 9 % angaben, darüber in Unkenntnis zu sein.

Fazit und Schlussfolgerung

In Hinblick auf die eingangs formulierten Forschungsfragen lässt sich Folgendes zusammenfassen:

Dass die im Fragebogen formulierten Aussagen zur Relevanz von Sexueller Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt sowohl unter den Studierenden als auch unter den Lehrkräften eine hohe Zustimmung

erfuhren, sind Hinweise auf ein progressives Selbstverständnis im Aufgabenspektrum von Lehrkräften sowie auf eine allgemein pro-sexuelle Haltung im Schulalltag. Die Befragten bestärken damit sowohl die Forderung nach Sexueller Bildung und Präventionsarbeit als integrativen Bestandteil als auch ihren Bedarf nach einer adäquaten Ausbildung im Studium. Dass bisher praktizierte Unterrichtseinheiten bzw. -inhalte vorwiegend in den klassischen Fächern der sogenannten Sexualerziehung zu finden waren, lässt vermuten, dass Studierende und Lehrkräfte anderer Fachrichtungen noch nicht hinreichend für die allumfassenden Themenbereiche Sexualität und Prävention sensibilisiert zu sein scheinen gemäß dem von der KMK festgelegten fächerübergreifenden Auftrag. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass die deutliche Mehrheit der Studierenden auf Lehramt nach wie vor hinsichtlich Themen Sexueller Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt nicht ausgebildet wird, da entsprechende Angebote nicht zur Verfügung gestellt werden. Die bildungspolitischen Forderungen beziehen sich auf Sexuelle Bildung als Querschnittsthema sowohl im schulischen Kontext als auch in der Aus- und später der Fortbildung von Lehrkräften. Für eine angemessene Professionalisierung von Lehrkräften müssen Angebote für Studierende sowie für tätige Lehrkräfte bereitgestellt werden, die verlässlich und kontinuierlich in der Ausbildung verankert sind und vor allem neben Fach- und Didaktikwissen auch auf Handlungs- und Reflexionskompetenzen zielen. So sollten Lehrkräfte befähigt werden, sogenanntes Orientierungswissen in ihre schulische Sexuelle Bildung zu integrieren. Es umfasst neben sozialen und sexuellen Handlungskompetenzen auch als angemessen erachtete Kommunikations- und Verhaltensregeln und die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit normenbezogenen und konflikthaltigen Themen. Lehrpersonen sollten außerdem darin unterstützt werden, ihre bereits vorhandene offene und sexualitätsfreundliche pädagogische Haltung weiterzuentwickeln und in die tägliche Arbeit zu integrieren. Neben der Stärkung kommunikativer Kompetenzen im Umgang mit Sexualität und dem Wissen um verfügbare Handlungsoptionen im Verdachtsfall von sexualisierter Gewalt – schulinterne Richtlinien und Konzepte, Netzwerke und Kooperationen – soll vor allem eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen, Standpunkten und Überzeugungen wichtiger Bildungsbestandteil für Lehrkräfte sein. Ziel ist es, Verantwortlichkeiten aufzuzeigen, Bedarfe aus den Lebenswelten der Schüler*innen wahr- und ernst zu nehmen sowie diskriminierendes und

grenzverletzendes Verhalten zu erkennen und entsprechende Konsequenzen einzuleiten. Eine vielversprechende Möglichkeit das zu erreichen ist die verstetigte Implementierung eines evaluierten oder zertifizierten Curriculums, umgesetzt als Querschnittsaufgabe in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung – das Projekt SeBiLe hat hier einen entsprechenden Vorschlag gemacht (vgl. Lache & Khamis in diesem Band).

Die fehlende Erfahrung in der Bereitstellung von Bildungsangeboten, aber auch die fehlende strukturelle Verankerung von Angeboten der Sexuellen Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt im schulischen Alltag könnten ursächlich für die geringeren Werte in der Selbsteinschätzung der Vermittlungskompetenzen stehen. Dass sich in den Themenbereichen Psychosexuelle Entwicklung und sexuelle und reproduktive Gesundheit der Großteil der Biologie- und Sachkundelehrer*innen als zuverlässig kompetent einschätzt, ist kein wirklich überraschendes Ergebnis. Interessanter ist vielmehr, dass sich die Einschätzungen der Studierenden und der Lehrkräfte trotz differierendem Erfahrungshintergrund so stark ähneln. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass berufliche Praxis allein kein Garant für Wissens- und Kompetenzerwerb darstellt und stattdessen laufend Fortbildungsangebote bereitgehalten werden müssen, sinnvollerweise auch mit einer gewissen Verbindlichkeit zur Teilnahme.

Denn beim Thema sexualisierte Gewalt gegen Jugendliche zeigten sich gravierende Wissenslücken, die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den Umgang mit der Thematik im Schulalltag auswirken. Dass insgesamt nur eine relativ kleine Anzahl der befragten Lehrer*innen die Lebensrealität von Jugendlichen richtig einschätzte, zeigt den deutlichen Bildungs(nachhol)bedarf der Lehrer*innen, damit sie zukünftig in der Lage sind, wirksam ihren Schutzauftrag zu erfüllen. Schulleitungen mit dem höchsten Verantwortungsstufe zeigten sich bei den Wissensfragen am uninformiertesten, bei der Existenz eines Hilfesystems jedoch am informiertesten. Da Schulleitungen richtungsweisende Funktionen für die Schulen haben, unterstreicht das Ergebnis der Studie die Wichtigkeit der Sensibilisierung für das Thema Sexuelle Bildung im Sinne der Förderung der sexuellen Selbstbestimmung.

Wie könnte die Sexuelle Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt zukünftig in Schulen verankert sein? Da wäre zum einen die Möglichkeit einer Kooperative zwischen schulinternen und -externen Fachkräften. Statt Konkurrenzdenken in den Zuständigkeiten arbeiten beide ergän-

zend und stellen damit einen Mehrwert für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen dar. Lehrkräfte können Sachverhalte vorbereiten, einbinden und nachbereiten, externe Sexualpädagog*innen bieten kompaktes Wissen und eröffnen mit einer sehr umfangreichen Methoden- und Materialienangebot Erfahrungs- und Erlebnisräume bei gleichzeitiger Anonymität aller Beteiligten. Erfahrungen zeigen, dass sich Schulen, die regelmäßig mit Externen kooperieren, insgesamt offener gegenüber Themen der Sexuellen Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt zeigen und mehr im diskursiven Austausch mit allen Beteiligten stehen. Somit wirkt die Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der Sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt auch in diesem Bereich förderlich auf ein schuldemokratisches Klima im Sinne von Selbstbestimmung und Partizipation.

Hierfür muss zur Professionalisierung (zukünftiger) Lehrkräfte das Thema curricularer Bestandteil in Aus- und Fortbildung werden! Nachhaltiges Ziel des Projektes SeBiLe bestand in der Etablierung des Wahlfaches Sexuelle Bildung als konstanten Bestandteil des Curriculums in der Lehramtsausbildung für alle Lehramtsstudiengänge sowie der Bereitstellung angepasster Curricula für die Lehrer*innenfortbildung in Mitteldeutschland.

Limitationen

Einschränkend muss erwähnt werden, dass es sich weniger um eine Zufallsstichprobe handelt, obwohl alle allgemeinbildenden Schulen in Sachsen und Sachsen-Anhalt angeschrieben und sämtliche Wege der Bekanntmachung genutzt wurden. Gerade beim Thema Sexualität und Prävention und einem Studiendesign auf Freiwilligenbasis ist davon auszugehen, dass wir es mit einer eher wohlwollenden und damit selektiven Stichprobe zu tun haben, die größtenteils bereits eine pro-sexuelle Haltung einnimmt. Uns ist bewusst, dass eine Befragung mit verpflichtendem Charakter das Bild in Richtung kritische Haltung auf Relevanz- und Verantwortlichkeitseinschätzung von Sexueller Bildung und Prävention verändern würde. Dennoch macht auch die selektive Stichprobe sehr gut die Lücken im Aus- und Fortbildungsbereich deutlich, sodass das zentrale Anliegen einer curricularen Verfestigung von entsprechenden Bildungsangeboten seinen Charakter behält.

Literatur

- Maschke, S. & Stecher, L. (2017). SPEAK! Die Studie. »Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. Öffentlicher Kurzbericht. http://www.speak-studie.de/assets/uploads/kurzberichte/201706_Kurzbericht-Speak.pdf (15.10.2021).
- Wagner-Schelewsky, P. & Hering, L. (2019). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 787–800). Wiesbaden: Springer VS.

Biografische Notiz

Sabine Wienholz, Dr. rer. med., ist Sozial- und Sexualwissenschaftlerin. Während der Laufzeit des BMBF-Projekts »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig unter der Professur für Schulpädagogik beschäftigt. Sie ist Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Sexualwissenschaft (GSW), Mitglied bei pro familia Sachsen und im Arbeitskreis Sexualpädagogik & Sexuelle Bildung Leipzig.

Das SeBiLe-Curriculum

Anliegen, Module und Evaluation

Lena Lache & Celina Khamis

Anliegen

Sexuelle Themen sind Alltagsthemen von Kindern und Jugendlichen – nicht nur innerhalb der Peergroups oder in ihrer medial geprägten Umwelt, sondern vor allem auch in schulischen Kontexten. Kaum irgendwo verbringen sie so viel Zeit im Zuge des Heranwachsens wie in der Schule und kaum irgendwo anders begegnen ihnen so viele unterschiedliche Rollenbilder, Vertrauens- und Bezugspersonen, die das entwicklungsspezifische Interesse an sexuellen Themen nicht erst wecken, sondern im Idealfall offen für individuelle Fragen und Anliegen zur Seite stehen und so die unterschiedlichen Entwicklungsprozesse begleiten. Auch und vor allem Lehrkräfte nehmen hier eine wichtige Rolle im Zuge sexueller Sozialisationsprozesse von Schüler*innen ein¹ und sollten daher als qualifizierte Ansprechpartner*innen zur Verfügung stehen. Dass hier jedoch Diskrepanzen hinsichtlich dieses Anspruches und der dafür notwendigen Bereitstellung entsprechender Bildungs- und Qualifizierungsangebote in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften bestehen, konnte im Zuge der Erhebungen im Projekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung im Lehramt« festgestellt werden (vgl. Wienholz in diesem Band). Aus dieser Feststellung ergab sich der Auftrag, ein Curriculum zu entwickeln, das nicht nur zur Qualifizierung von Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften beiträgt, sondern neben der Vermittlung theoretischen Fachwissens auch einen nachhaltigen Wissenstransfer in die Praxis sichern und somit aktiv zum Schutz vor sexualisierter Gewalt nicht nur im schulischen Alltag beitragen soll.

1 Laut Studie zur Jugendsexualität der BZgA (2015) stehen Lehrkräfte bei 14- bis 17-jährigen Jungen an erster Stelle und bei den gleichaltrigen Mädchen an dritter Stelle als Ansprechpersonen in Fragen sexueller Aufklärung.

Das SeBiLe-Curriculum wurde so entwickelt, dass ein breites Spektrum an relevanten Themen Sexueller Bildung abgedeckt und in 15 Einzelmodulen theoretisch und methodisch aufgearbeitet zur Verfügung gestellt wird. Die Module beinhalten neben einer thematischen Einführung die Vorstellung der jeweiligen Lernziele und weiterführend die Erläuterung von Möglichkeiten zur inhaltlichen Strukturierung sowie Vorschläge zum methodischen Vorgehen (SeBiLe, 2020). Ergänzt wird jedes Modul durch umfangreiche Literaturhinweise und weiterführende Quellen.

Die Inhalte des Curriculums entsprechen aktuellen wissenschaftlichen Standards und Bedarfen in den Themenfeldern Sexuelle Bildung, sexuelle Selbstbestimmung sowie Prävention von und Intervention bei sexualisierter Gewalt und können sowohl für Einzelangebote als auch für Seminar- und Fortbildungsreihen adaptiert oder übernommen werden. Das gesamte SeBiLe-Curriculum steht als Handreichung mit weiterführenden Erläuterungen kostenlos auf der Projektwebseite zur Verfügung (ebd.).

Vorstellung der Module²

Modul 1: Was ist Sexualität?

Inhalt

In diesem ersten Modul erarbeiten die Teilnehmenden einen ersten Zugang zum Themenfeld Sexualität. Neben Begriffsdefinitionen und -abgrenzungen werden die unterschiedlichen Aspekte und Funktionen von Sexualität vorgestellt und diskutiert. Hier soll vor allem ein ganzheitlicher Zugang zum Gegenstand ›Sexualität‹ erarbeitet werden mit dem Ziel, ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln und einen ersten kommunikativen Zugang zu sexuellen Themen herzustellen. Die Teilnehmer*innen sollen dabei unterstützt werden, einen offenen Zugang zur Thematik zu entwickeln und sich mit möglichen eigenen Vorbehalten und Berührungsängsten, aber auch individuellen und pädagogischen Erfahrungen auseinanderzusetzen.

2 Quellenverweise innerhalb der einzelnen Module beziehen sich auf die Quellen im Abschnitt »Literaturvorschläge und weiterführende Quellen« am Ende des jeweiligen Moduls.

Lernziele

- Einstieg in die Thematik und erste Auseinandersetzung mit sexuellen Themen und Begrifflichkeiten
- Entwicklung von Offenheit
- Der Mensch – ein Sexualwesen von Anfang an: Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses von Sexualität als lebenslangem Lern- und Entwicklungsprozess
- Kennenlernen unterschiedlicher Aspekte, Funktionen und Einflussfaktoren von und auf Sexualität
- Sexualität als Bildungsgegenstand verstehen und einordnen können
- Auseinandersetzung mit Themen wie zum Beispiel Sexualität und Macht, sexuelle Ausdrucksformen
- Erweiterung der Sprach-/Kommunikationskompetenz hinsichtlich sexueller Themen, Begriffe und Theorien (auch: Abbau von verbalen Hemmungen, Entwicklung von Begriffsverständnis)
- Reflexion eigener Vorannahmen zum Themenfeld, biografische und berufliche Auseinandersetzung

Mögliche Umsetzung

- Einstiegsmethode: Sex-Quiz oder Sex-ABC (Tuider et al., 2012): Nutzung einfacher kommunikativer Methoden, um über sexuelle Themen ins Gespräch zu kommen und sich zu sexuellen Begrifflichkeiten auszutauschen
- Input/Präsentation: Wandel des Sexualitätsbegriffes
- Biografearbeit – Auseinandersetzung in Kleingruppen mit verschiedenen Biografien und deren Zugang zu und Verständnis von Sexualität (z. B. Großeltern, Urgroßeltern, Eltern, eigene Kinder, aktuelle Teenager, Personen mit verschiedenen kulturellen/religiösen Hintergründen u. Ä.)
- Sexualität als bio-psycho-soziales Konstrukt? Was bedeutet das? – zum Beispiel methodisch: Murmelgruppen/Assoziationskreis (EPIZ, 2013) und Auswertung im Plenum
- Erarbeitung sexueller Funktionen und Aspekte – zum Beispiel methodisch: Stumme Diskussion (ebd.) und Entwicklung von Schaubildern von Sexualität (Plakat)
- Diskussion eigener Vorannahmen zu den erarbeiteten Aspekten und Funktionen von Sexualität in Kleingruppen (zwei bis drei Personen) – zum Beispiel methodisch: Methode 66 (ebd.) mit Ergebnissicherung und Auswertung im Plenum

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Danecker, M. (2017). *Faszinosum Sexualität. Theoretische, empirische und sexualpolitische Beiträge*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dekker, A. (2013). Was heißt: Sexualität ist »bio-psycho-sozial«? https://www.researchgate.net/publication/270862682_Was_heisst_Sexualitat_ist_biopsychosozial (09.12.2021).
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.). (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Ermann, M. & Huber, D. (Hrsg.). (2019). *Identität und Begehren. Zur Psychodynamik der Sexualität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Foucault, M. (1977). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hartmann, J., Holzkamp, C., Lähmann, L. & Mücke, D. (Hrsg.). (1998). *Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Kluge, N. (2013). Der Mensch – ein Sexualwesen von Anfang an. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 71–79). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- Läger, L. (2019). »da unten«. *Über Vulven und Sexualität. Ein Aufklärungscomic*. Münster: Unrast Verlag.
- Quindeau, I. (2008). *Verführung und Begehren. Die psychoanalytische Sexualtheorie nach Freud*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Quindeau, I. (2014). *Sexualität*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schmidt, G. (1988). *Das große Der Die Das. Über das Sexuelle*. Überarb. u. erw. Neuaufl. Reinbek: Rowohlt.
- Schmidt, G. (2014). *Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen*. 4., komplett überarb. u. aktual. Neuaufl. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Schweizer, K., Brunner, F., Cerwenka, S., Nieder, T. O. & Briken, P. (Hrsg.). (2014). *Sexualität und Geschlecht. Psychosoziale, kultur- und sexualwissenschaftliche Perspektiven. Eine Festschrift für Hertha Richter-Appelt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Sielert, U. (2005a). *Einführung in die Sexualpädagogik*. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Sielert, U. (2005b). Sexuelle Bildung von Anfang an! Sexualität und Sexualerziehung im Bildungsauftrag von Kindertagesstätten. https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/vortrag_Sielert_-_Sexuelle_Bildung.pdf (06.12.2021).
- Sigus, V. (2005). Strukturwandel der Sexualität in den letzten Jahrzehnten. In V. Sigus (Hrsg.), *Neosexualitäten. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion* (o.S.). Frankfurt a.M.: Campus.
- Tolman, D.L. & Diamond, L.M. (2014). Sexuality Theory: A Review, a Revision and a Recommendation. In D.L. Tolman & L.M. Diamond (Hrsg.), *APA Handbook of Sexuality and Psychology* (S. 3–27). Washington, DC.: APA.

- Tuider, E., Müller, M., Timmermanns, S. Bruns-Bachmann, P. & Koppermann, C. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. 2. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Umrath, B. (2019). *Geschlecht, Familie, Sexualität. Die Entwicklung der Kritischen Theorie aus der Perspektive sozialwissenschaftlicher Geschlechterforschung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Valtl, K. (2013). Sexuelle Bildung. Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 125–140). Weinheim u.a.: Juventa.

Modul 2: Sexuelle Bildung und sexuelle Sozialisation

Inhalt

Die historische Entwicklung und Veränderung des Zugangs zu Sexualität und zu sexuellen Themen wird vorgestellt und unterschiedliche Konzepte werden historisch betrachtet und voneinander abgegrenzt. Sexuelle Bildung und sexuelle Sozialisation³ werden als Konzepte nebeneinandergestellt und diskutiert. Akteur*innen und Instanzen sexueller Sozialisationsprozesse sowie deren Bedeutung für die jeweiligen Entwicklungsphasen werden vorgestellt und diskutiert, bevor eigene Sexualisierungserfahrungen reflektiert und deren Auswirkungen auf individuelles sowie auch pädagogisches Handeln abgeleitet werden.

Lernziele

- Kennenlernen unterschiedlicher Phasen und Konzepte der Sexualpädagogik hin zum heutigen Verständnis Sexueller Bildung
- Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang sich verändernder Auffassungen von ›Bildung‹ und ›Sexualität‹
- Kennenlernen von Handlungsfeldern und Netzwerken Sexueller Bildung
- Kennenlernen unterschiedlicher Sexualisationsakteur*innen und -kontexte sowie deren Einflüsse und Bedeutung im lebenslangen (sexuellen) Lernverlauf – Was wird wie von wem vermittelt? Was bedeuten Integration und Emanzipation in diesem Zusammenhang?

3 Im Folgenden auch ›Sexualisation‹ genannt.

- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sexualisationsgeschichten – historisch, kulturell, sozial
- Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualisation (Selbstreflexion) – Wie beurteile ich eigene Sexualisationserfahrungen?
- Bedeutung und Wirkung individueller Sexualisationserfahrungen auf die eigene pädagogische Handlungskompetenz reflektieren können

Mögliche Umsetzung

- Einstieg: SeBiLe-Erklärfilm *Sexuelle Bildung für das Lehramt* (Voß, 2020)
- Schreibgespräch (EPIZ, 2013) in Kleingruppen zu bekannten Konzepten und Begrifflichkeiten der Sexualpädagogik – Was bedeuten sie? Wie unterscheiden sie sich?
- Input: Historischer Wandel der sexuellen Aufklärung hin zum Konzept der Sexuellen Bildung (vgl. hierzu Koch, 2008; Valtl, 2006; Sielert, 2018)
- kritische Diskussion der vorgestellten Begriffe und Zugänge sowie damit verbundener Partizipationskonzepte hinsichtlich der Adressat*innen – Frage: Warum halten sich manche veraltete Termini weiterhin?
- gemeinsame Erarbeitung von Handlungsfeldern Sexueller Bildung in verschiedenen Lebensspannen (Mindmap) (o. V., 2012)
- Input: Sexuelle Sozialisation – Bedeutung, Sexualisationsakteur*innen und Kontexte (vgl. hierzu Stein-Hilbers, 2000) (Erstellung Schaubild: Sexualisation)
- Diskussion sexueller Sozialisation als Teil Sexueller Bildung – zum Beispiel methodisch: Theseninterview (Lahninger, 2008) mit Ergebnissicherung und Diskussion
- Einzelarbeit: Reflexion eigener Sexualisationserfahrungen und Erstellung eines individuellen Sexualisationsschemas – Welches waren wichtige Akteur*innen? Was wurde übernommen/abgelegt? Was ist besonders in Erinnerung geblieben?
- freiwilliges Feedback im Plenum: Was habe ich übernommen, wovon habe ich mich emanzipiert?
- Gruppenarbeit: Wie können individuelle Sexualisationserfahrungen das pädagogische Handeln beeinflussen? Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer und kultureller Kontexte. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse anhand einer skizzierten Fallvignette

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Behm, B. L., Heinrichs, G. & Tiedemann, H. (Hrsg.). (1999). *Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Böhm, M., Herrath, F., Kopitzke, E. & Sielert, U. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Dannecker, M. & Tuider, E. (2016). *Das Recht auf Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen sexueller Bildung*. Göttingen: Wallstein.
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.). (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Foucault, M. (1989). *Der Gebrauch der Gelüste. Sexualität und Wahrheit* 2. Berlin: Suhrkamp.
- Heine, K. (2020). *Sexualität. Hintergrundwissen, Materialien und Methoden für die schulische Praxis (5. bis 10. Klasse)*. Hamburg: Persen Verlag in der AAP Lehrerwelt.
- Hennigsen, A., Tuider, E. & Timmermanns, S. (2015). *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kluge, N. (2013a). Der Mensch – ein Sexualwesen von Anfang an. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 71–79). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kluge, N. (2013b). Sexuelle Bildung. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 116–124). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Koch, F. (2008). Zur Geschichte der Sexualpädagogik. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 23–38). 2. erw., überarb. Aufl. Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Lahn timer, P. (2008). *Leiten, präsentieren, moderieren. Arbeits und Methodenbuch*. 6. Aufl. Münster: Ökoto pie Verlag.
- o. V. (2012). Hochschuldidaktik. Methodenbar. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/methodenbar_2012.pdf (08.12.2021).
- Schank, M. (2015). Die Praxis und Notwendigkeit der Vernetzung in der sexuellen Bildung. *Sexuelle Bildung spielt in allen Bereichen des sozialen Miteinanders eine Rolle. Sozialmagazin*, 40(1–2), 80–89.
- Schmidt, G., Matthiesen, S., Dekker, A. & Starke, K. (2006). *Spätmoderne Beziehungswelten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, G. (2012). Abschied vom Trieb. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh et al. (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 165–173). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Schmidt, R.-B. (2003). *Lebensthema Sexualität. Sexuelle Einstellungen, Erfahrungen und Karrieren jüngerer Frauen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Schmidt, R.-B. & Schetsche, M. (2009). *Sexuelle Sozialisation. Sechs Annäherungen*. Berlin: Logos Verlag.
- Schweizer, K., Brunner, F., Cerwenka, S., Nieder, T. O. & Briken, P. (Hrsg.). (2014). *Sexualität und Geschlecht. Psychosoziale, kultur- und sexualwissenschaftliche Perspektiven. Eine Festschrift für Hertha Richter-Appelt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Sielert, U. (1993).

- Sexualpädagogik. Konzeption und didaktische Anregungen*. 2., korr. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Sielert, U. (2005). *Einführung in die Sexualpädagogik*. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Sielert, U. (2013). Sexualkulturbildung als systemische Prävention. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 547–562). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2014). Sexualerziehung, sexuelle Bildung und Entwicklung von Sexualkultur als sozialpädagogische Herausforderung. *Sozialmagazin*, 39(1–2), 38–45.
- Sielert, U. (2018). Sexualpädagogik. In Gender Glossar/Gender Glossary. <https://gender-glossar.de/s/item/91-sexualpaedagogik> (08.12.2021).
- Sigusch, V. (2008). *Geschichte der Sexualwissenschaft*. Frankfurt a. M. u. a.: Campus.
- Simon, W. & Gagnon, J. H. (1986). Sexual Scripts: Permanence and Change. *Archives of Sexual Behavior*, 15(2), 97–120.
- Starke, K. (2017). *Varianten der Sexualität. Studien in Ost- und Westdeutschland*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Stein-Hilbersg, M. (2000). *Sexuell werden. Sexuelle Sozialisation und Geschlechterverhältnisse*. Zur Veröffentlichung bearb. u. hrsg. v. B. Wrede. Opladen: Leske + Budrich.
- Tuider, E., Timmermanns, S. & Sielert, U. (Hrsg.). (2004). *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Valtl, K. H. (2006). Sexuelle Bildung als neues Paradigma einer lernzentrierten Sexualpädagogik für alle Lebensalter. Vortrag auf der Tagung »Sexuelle Bildung entsteht«, Zürich, 03.11.2006. https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Vortrag_Karlheinz_Valtl.pdf (09.12.2021).
- Valtl, K. (2013). Sexuelle Bildung. Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 125–140). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Verlinden, K. (2015). *Sexualität und Beziehungen bei den »68ern«*. *Erinnerungen ehemaliger Protagonisten und Protagonistinnen*. Bielefeld: transcript.
- Voß, H.-J. (2020). Sexuelle Bildung für das Lehramt. <https://www.youtube.com/watch?v=XxJsskmtR4> (09.12.2021).
- Voß, H.-J. & Katzer, M. (2019). *Geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung durch Kunst und Medien. Neue Zugänge zur Sexuellen Bildung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Modul 3: Sexuelle Selbstbestimmung, sexuelle und reproduktive Rechte

Inhalt

In diesem Modul erhalten die Teilnehmenden theoretisches Wissen zu gesetzlichen Verankerungen von sexueller Selbstbestimmung, sexuellen und reproduktiven Rechten sowie zu sexuellen Menschenrechten im internationalen Vergleich. Ausdrucksformen und Bedarfe sexueller Selbstbestimmung werden vorgestellt und diskutiert. Dabei werden mithilfe von

Fallbeispielen verschiedene politische, historische und kulturelle Kontexte hinsichtlich möglicher Einschränkungen sexueller Selbstbestimmung analysiert und diskutiert.

Lernziele

- Begriffsverständnis entwickeln – Definitionen und historischer Kontext
- Verständnis: Sexuelle Rechte sind Menschenrechte!
- Auseinandersetzung mit Dimensionen sexueller Autonomie
- Kennenlernen nationaler und internationaler Regelungen zu sexueller Selbstbestimmung, sexuellen und reproduktiven Rechten (historisch, inhaltlich, Wirksamkeit und Limitationen) unter Beachtung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse
- Auseinandersetzung mit der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis hinsichtlich nationaler und internationaler Rechte, Standards und Konventionen und aktuellen Lebensrealitäten
- Auseinandersetzung mit Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung
- Kennenlernen des deutschen Sexualstrafrechts – zielgruppenrelevante Paragraphen mit Anwendung anhand von Fallbeispielen
- Auseinandersetzung mit globalen Hürden und Gefahren für die sexuelle Selbstbestimmung und mit der besonderen Rolle von Frauen und Mädchen (Femizid, Genitalverstümmelung, Zwangsverheiratung, Zwangsprostitution)
- Auseinandersetzung mit internationalen Regelungen und Hindernissen zur sexuellen Selbstbestimmung von LSBTT*IQ
- Orientierung bezüglich des eigenen pädagogischen Handelns gewinnen und Praxistransfer ermöglichen

Mögliche Umsetzung

- Einstieg ins Thema: Quiz zu sexuellen (Menschen-)Rechten (Kahoot, Umfrage) (Wolf, 2019)
- Unterschied: Menschenrechte – sexuelle Menschenrechte? – zum Beispiel methodisch: Theseninterview (Lahniger, 2008) zu sexuellen (Menschen-)Rechten in Kleingruppen und Auswertung im Plenum
- Input: Begriffsbestimmung und Definition – sexuelle Selbstbestimmung, sexuelle und reproduktive Rechte

- Diskussion und Erstellung einer Mindmap/eines Schaubilds (o. V., 2012) zu Ausdrucksformen sexueller Selbstbestimmung
- Input: Rechte, Standards und Konventionen zu sexueller Selbstbestimmung, sexuellen und reproduktiven Rechten (Präsentation)
- Dokumentation/Lehrfilm zu sexueller Selbstbestimmung (z. B. Sexualität und Rollenbilder – in Kulturen und Weltreligionen) und anschließende Diskussion (z. B. YouTube-Kurzfilm: *Beidseitiges Einverständnis – so einfach wie Tee* [GONEASTRAYfilms, o. J.])
- Dokumentation/Lehrfilm zu Genitalverstümmelung (z. B.: YouTube-Kurzfilm: *The Truth About Female Genital Mutilation* [Global Citizen, o. J.]) und anschließende Diskussion
- Input: Zahlen und Fakten zur Sterblichkeit von Frauen, Mädchen und Müttern aufgrund von Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung und/oder aufgrund fehlenden Zuganges zu sexuellen und reproduktiven Gesundheitsdiensten
- Biografearbeit: Auseinandersetzung mit Biografien von Personen unterschiedlichster nationaler und kultureller Hintergründe hinsichtlich Möglichkeiten sexueller Selbstbestimmung (Kleingruppenarbeit) und Vergleich mit eigenen Möglichkeiten und Erfahrungen (reflektorische Einzelarbeit)
- Fallbeispiel zu sexueller Selbstbestimmung und sexuellen Rechten, zum Beispiel »Ashley« (Jacob et al., 2010, S. 35–60) und Diskussion zur Wahrung und Sicherung von Menschenrechten
- Bearbeitung von Fallbeispielen zum Sexualstrafrecht
- Kurzfilm: *Intersexuell: Ein Leben in der Tabuzone* (WDR, 2018) – Diskussion: rechtliche Hintergründe, sexuelle Selbstbestimmung, ethische Betrachtung der Rolle der Eltern
- Kurzvorträge der Studierenden zu Themen wie: Femizide weltweit, Genitalverstümmelung, Lebensrealitäten von Frauen und Mädchen hinsichtlich sexueller Menschenrechte

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Amnesty International (2019). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Berlin: Amnesty International e. V.
- Barabas, F. K. (2006). *Sexualität und Recht. Ein Leitfaden für Sozialarbeiter, Pädagoginnen, Juristen, Jugendliche und Eltern*. 2. vollst. überarb. Aufl. Frankfurt a. M.: Fachhochschulverlag.

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: BZgA.
- Busch, U. (Hrsg.). (2010). *Sexuelle und reproduktive Gesundheit und Rechte. Nationale und internationale Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos.
- Gevisser, M. (2021). *Die pinke Linie. Weltweite Kämpfe um sexuelle Selbstbestimmung und Geschlechteridentität*. Berlin: Suhrkamp.
- Global Citizen (o.J.). The Truth About Female Genital Mutilation. <https://www.youtube.com/watch?v=WJwP6C5q6Qg> (09.12.2021).
- GONEASTRAYfilms (o.J.). Beidseitiges Einverständnis – so einfach wie Tee. <https://www.youtube.com/watch?v=2ovcQgIN5G4> (09.12.2021).
- Götttsche, A. L. (2020). *Weibliche Genitalverstümmelung/Beschneidung. Interdisziplinäre Betrachtungen und rechtliche Einordnungen im Lichte von Grund- und Menschenrechten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Graupner, H. (1989). *Sexualität, Jugendschutz und Menschenrechte. Über das Recht von Kindern und Jugendlichen auf sexuelle Selbstbestimmung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Heusinger, J.V. (2012). *Kulturelle Konflikte in der Entwicklungszusammenarbeit. Eine Analyse von Programmen im Bereich der reproduktiven Gesundheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hulverscheidt, M. (2016). *Weibliche Genitalverstümmelung. Diskussion und Praxis in der Medizin während des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M.: Mabuse-Verlag Wissenschaft.
- Jacob, J., Köbsell, S. & Wollrad, E. (Hrsg.). (2010). *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: transcript.
- Katzer, M. & Voß, H.-J. (2016). *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Klinger, M. (2019). *Intime Verletzungen. Weibliche und männliche Genitalbeschneidung (K) ein unzulässiger Vergleich?! Hamurg: Tradition*.
- Laubental, K. (2012). *Handbuch Sexualstraftaten. Die Delikte gegen die sexuelle Selbstbestimmung*. Berlin: Springer.
- Lembke, U. (Hrsg.). (2017). *Regulierung des Intimen. Sexualität und Recht im modernen Staat*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lenz, H. (2017). *Die Jugendschutztatbestände im Sexualstrafrecht. Das sexuelle Selbstbestimmungsrecht Jugendlicher und paternalistische Intentionen*. Baden-Baden: Nomos.
- Lohrenscheidt, C. (Hrsg.). (2009). *Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht*. Baden-Baden: Nomos.
- o.V. (2012). Hochschuldidaktik. Methodenbar. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/methodenbar_2012.pdf (06.12.2021).
- Schutzbach, F. (2020). *Politiken der Generativität. Reproduktive Gesundheit, Bevölkerung und Geschlecht. Das Beispiel der Weltgesundheitsorganisation*. Bielefeld: transcript.
- Varela, C., Mas, M. & Dhawan, N. (2014). Human Rights and its Discontents. Postkoloniale Interventionen in Menschenrechtspolitik. In J. König & S. Seichter (Hrsg.), *Menschenrechte. Demokratie. Geschichte. Transdisziplinäre Herausforderungen an die Pädagogik* (S. 144–161). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Voß, H.-J. & Katzer, M. (2019). *Geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung durch Kunst und Medien. Neue Zugänge zur Sexuellen Bildung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- WDR (2018). Intersexuell: Ein Leben in der Tabuzone. <https://www1.wdr.de/media/thek/video/sendungen/quarks-und-co/video-intersexuell-ein-leben-in-der-tabu-zone-100.html> (09.12.2021, verfügbar bis 10.04.2023).
- Wichterich, C. (2015). Sexuelle und reproduktive Rechte. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Schriften des Gunda-Werner-Instituts, Band 11*. <https://www.boell.de/sites/default/files/sexuelle-und-reproduktive-rechte.pdf> (06.12.2021).
- Wolf, A. (2019). Methode des Monats, Oktober 2019. https://www.hochschule-trier.de/fileadmin/Hochschule/Einrichtungen/Hochschuldidaktik/Methode_des_Monats/Methode_des_Monats_2019.pdf (06.12.2021).

Modul 4: Sexualität und Sexuelle Bildung in schulischen Kontexten

Inhalt

Rechtliche Grundlagen und Verankerungen sexualpädagogischer Unterrichtsinhalte werden bezüglich deren historischer Entwicklung vorgestellt und pädagogische Möglichkeiten sowie notwendige Verpflichtungen abgeleitet. Möglichkeiten und Grenzen von Sexualität und sexueller Selbstbestimmung im Kontext Schule werden dargestellt und analysiert und die Rolle von Schule und Lehrkräften in Bezug auf sexuelle Bildungsprozesse und -aufgaben diskutiert. Hierfür erfolgt auch der Vergleich regionaler und überregionaler Bildungspläne sowie Rahmen- und Handlungsempfehlungen zu schulischer Sexueller Bildung.

Lernziele

- Kennenlernen rechtlicher Grundlagen und Verankerungen zu Sexueller Bildung in schulischen Kontexten (auch: historische Einordnung)
- Auseinandersetzung mit aktuellen Rechtslagen: Eltern – Kinder – Schule sowie bestehenden Diskrepanzen hinsichtlich sexueller Bildungsangebote im Kontext Schule (vgl. Müller, 2017)
- Kennenlernen von bundeslandspezifischen Richtlinien und Lehrplänen zu Sexueller Bildung und Vergleich mit den Standards zur Sexualaufklärung in Europa (BZgA & WHO, 2011)
- Kennenlernen der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu Sexueller Bildung (1968) (vgl. BZgA, 2004, S. 9)
- Auseinandersetzung mit vorgegebenen Themenkomplexen und Möglichkeiten der fachübergreifenden Umsetzung Sexueller Bildung
- Sexuelle Themen und Bedarfe von Schüler*innen wahrnehmen und darauf reagieren können

- Ableitung des eigenen pädagogischen Auftrages im Bereich Sexueller Bildung
- Reflexion eigener Kompetenzen und pädagogischer Haltungen zu sexuellen Themen
- Auseinandersetzung mit gelingenden Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche
- Kennenlernen und Erproben von Ansätzen und Methoden zur vielfältigen Gestaltung (sexual-)pädagogischen Unterrichts, entsprechender Projekte und Diskussionen
- Auseinandersetzung mit Wirkungsverhältnissen von Macht und Abhängigkeit in Kontexten Sexueller Bildung
- Reflexion eigener Haltungen, Einstellungen und der eigenen Rolle

Mögliche Umsetzung

- Einstieg ins Thema, zum Beispiel Quiz zum Schulrecht und zu Sexueller Bildung
- Input: Historischer Abriss zum Schulgesetz und zur Verankerung Sexueller Bildung in den Lehrplänen
- Textarbeit: Sexuelle Bildung in europäischen Ländern (BZgA, 2011) (Kleingruppen); Zusammenfassung und Vergleich im Plenum
- Vergleich der Bildungspläne der Länder und gemeinsame Auswertung: Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Handlungsbedarfe
- Gruppenübung, zum Beispiel Streitgespräch (EPIZ, 2013) zu fächerübergreifender Sexueller Bildung: Warum sollte Sexuelle Bildung nur in bestimmten Fächern stattfinden? Warum sollte sie fächerübergreifend stattfinden? (Pro/Kontra-Diskussion in der Gesamtgruppe und Auswertung der Beobachtungen)
- Brainstorming: Sexuelle Themen von Schüler*innen im Schulalltag – Kleingruppen überlegen zu möglichen sexuellen Themen und möglichen Kontexten (Grundschule, weiterführende Schule, Gymnasium u. Ä.); Frage: Welche Handlungsaufforderungen können hier für Lehrkräfte abgeleitet werden? (z. B. Erstellung eines Schaubildes und Vorstellung im Plenum)
- Input: Standards zur Sexualaufklärung in Europa
- Selbstreflexion in Kleingruppen: Welche Kompetenzen benötige ich, um sexualpädagogische Bildungsangebote unterbreiten zu können? Welche Rolle nehme ich ein? Welche Haltung sollte ich vermitteln? (Schaubild/Mindmap)

- Methode zur fächerübergreifenden Sexuellen Bildung: Methode 6-3-5 (ebd.) bzw. abgewandelt 4-3-3: Vier Teilnehmende schreiben drei Ideen auf, wie Sexuelle Bildung in einem speziellen Fach aussehen könnte und entwickeln diese dreimal weiter (z. B. Sexuelle Bildung im Deutsch-, Kunst- oder Geografieunterricht); Frage: Wie kann Sexuelle Bildung in verschiedenen Lernkontexten/Fächern aussehen?
- Bearbeitung von Fallbeispielen zu sexueller Selbstbestimmung im Kontext Schule

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Burchardt, E. (2000). Persönlichkeitslernen. In U. Sielert & K.-H. Valtl (Hrsg.), *Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung; ein Handbuch* (S. 189–233). Weinheim u. a.: Beltz.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung(Hrsg.). (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexuaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: BZgA.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) & WHO-Regionalbüro für Europa (Hrsg.). (2011). *Standards für die Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. Köln: BZgA.
- Dirks, T., Groh-Mers, T., Hummert, M., Kruck-Homann, M., Schmidt, R.-B., Sielert, U. & Vetter, C. (Hrsg.). (2012). *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern. Schülerband*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.). (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Henningsen, A. (2016). Professionalität und Zuständigkeit sexualpädagogischer Expert_innen. In A. Henningsen, E. Tuijter & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 46–69). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Hopf, A. (2013). Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 779–786). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Huch, S. & Lücke, M. (Hrsg.). (2015). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Martin, B., Nitschke, J. (2012). *Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Milhofer, P. (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 582–592). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

- Müller, M. (2013). Beruf: Sexualpädagogin/Sexualpädagoge. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 797–811). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Müller, U. A. C. (2017). Bienen und Blumen im Dreieck. Sexualkundeunterricht zwischen Elternrechten, Kinderrechten und staatlichem Erziehungsauftrag. In U. Lembke (Hrsg.), *Regulierungen des Intimen. Sexualität und Recht im modernen Staat* (S. 237–253). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Nespor, M. (2013). Methoden und Arbeitsformen der Sexualpädagogik. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 687–695). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Offen, S. (2013). *Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Modul 5: Soziale und kulturelle Dimensionen von Sexualität

Inhalt

Im Mittelpunkt stehen unterschiedliche Theorien zu Sexualität, Geschlecht und Körperlichkeit. Soziale und kulturelle Dimensionen sowie deren Bedeutung werden vorgestellt und diskutiert. Im historischen Vergleich wird der Wandel von Geschlechter- und Sexualverhältnissen sowie von kultureller und sexueller Vielfalt betrachtet und es werden (Hetero-)Normativitäts- und Normalitätskonzepte vorgestellt und kritisch beleuchtet. Die Studierenden werden zudem an intersektionale, interkulturelle und inklusive Perspektiven auf Sexuelle Bildung herangeführt und für deren Notwendigkeit im pädagogischen Alltag sensibilisiert.

Lernziele

- Kennenlernen unterschiedlicher Theorien zu Geschlecht und Sexualität
- Erlangen von Einblicken in theoretische Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung
- Auseinandersetzung mit Begriffen und Konzepten zur Konstruktion/Dekonstruktion von Geschlecht
- Begriffliche und historische Auseinandersetzung mit der konzeptuellen Unterscheidung von >Sex< und >Gender< und daran anknüpfenden Theorien, zum Beispiel: doing gender, Heteronormativität, Queer Theory
- Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und Konzepten wie Normalität, Normativität und Heterogenität hinsichtlich Geschlecht und Sexualität

- Der Mensch, ein Sexualwesen – der Mensch, ein Kulturwesen!?
- Auseinandersetzung mit kulturell bedingten Sozialisations- und Bildungsprozessen mit Hinblick auf Sexualität, Geschlecht und Geschlechterrollen
- Entwicklung >traditioneller< Geschlechterrollen in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten; soziale und kulturelle Dimensionen von Geschlecht im Vergleich
- Kennenlernen von intersektionalen Wirkungsmechanismen, zum Beispiel hinsichtlich Geschlecht, Herkunft, Klasse
- Auseinandersetzung mit Rassismus und Sexismus als Diskriminierungsprozesse
- Auseinandersetzung mit dem kulturellen Wandel von Sexual- und Geschlechterverhältnissen
- Kennenlernen von Konzepten zu interkulturellen und inklusiven Angeboten Sexueller Bildung (Methoden)

Mögliche Umsetzung

- Einstieg ins Thema, zum Beispiel methodisch: Zwischenräume (Tuider et al., 2012) – Auseinandersetzung mit Vorurteilen zu sexueller Orientierung, Geschlecht und Herkunft
- Input: Geschlechtertheorien
- Kommunikationsspiel »Tabu« (Rausch, o.J.) zu Begriffen aus den Themenfeldern Sexualität und Geschlecht
- Input zur Bedeutung von Normalität, Normativität und Heterogenität in sexualpädagogischen Bildungsangeboten
- Diskussion in Kleingruppen: Wo begegnen mir im Schulalltag die vorgestellten Konzepte? Welchen Einfluss haben sie auf mein pädagogisches Handeln? (Vorstellung der Ergebnisse als One-minute-Paper [o. V., 2012])
- Theseninterview zum Wandel von Sexual- und Geschlechterverhältnissen (Methode in Kleingruppen, Auswertung im Plenum)
- Textarbeit: Auseinandersetzung mit historischen Texten zu Sexualität, Geschlecht, Rollenverhalten und Diskussion im Plenum; Frage: Was fällt auf? Was hat sich verändert? Was hat sich gehalten?
- Methode: Kultureisberg (Bräuhöfer & Krutzler, 2017) – Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff in Kleingruppen: Was bedeutet Kultur? Wie äußert sich Kultur? Welchen Einfluss hat Kultur auf Sexualität, Geschlecht und Rollenzuschreibungen?

- Input: Kulturelle Bedeutung von Sexualität und Geschlecht
- Input zu intersektionalen Perspektiven zur Verschränkung von Sexualität, Geschlecht, Ethnizität, Klasse etc.
- Methode World Cafe (EPIZ, 2013): Welches der vorgestellten Konzepte sollte im Kontext Schule diskutiert werden? Welche Normen und Werte sind in schulischen Kontexten nicht verhandelbar? Wo begegnet mir Intersektionalität? Wie kann ich als Lehrkraft Ausgrenzung und Diskriminierung vermeiden/entgegenreten?

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Ates, S. (2011). *Der Islam braucht eine sexuelle Revolution. Eine Streitschrift*. 4. Aufl. Berlin: Ullstein Taschenbuch Verlag.
- Benkel, T. & Akhalin, F. (Hrsg.). (2010). *Soziale Dimensionen der Sexualität*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bosinski, H. (1993). Zum Verhältnis von Biotischem, Psychischem und Sozialem bei der Herausbildung sexueller und geschlechtlicher Verhaltensweisen unter dem Aspekt der Biopsychosozialität des Menschen. In K. R. Bach, H. Stumpe & K. Weller (Hrsg.), *Kindheit und Sexualität* (S. 28–36). Braunschweig: Holtzmeier.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Lehrbuch Verlag.
- Bräuhöfer, M. & Krutzler, J. (2017). Interkultureller Methodenkoffer. https://brainworker.at/wp-content/uploads/brainworker-Whitepaper_Interkultureller_Methodenkoffer.pdf (09.12.2021).
- Christmann, B. (2016). Sexualität im Spannungsfeld von Stereotypen, Fremdenfeindlichkeit und konkreten Bedarfen – Sexualpädagogische Notizen aus der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. *Forum Gemeindepsychologie*, 21(1). http://www.gemeindepsychologie.de/fg-1-2016_04.html (20.01.2021).
- Ebeling, K. S. & Schmitz, S. (Hrsg.). (2005). *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: Springer VS.
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.). (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Gunda-Werner-Institut (2019). Intersektionalität: eine kurze Einführung. <https://www.gwi-boell.de/de/2019/04/12/intersektionalitaet-eine-kurze-einfuehrung> (08.12.2021).
- Hartmann, J., Klesse, C., Wagenknecht, P., Fritzsche, B. & Hackmann, K. (Hrsg.). (2007). *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich, C. (2017). *Familie und Geschlecht. Eine neue Grundlegung der Familiensoziologie*. Leverkusen-Opladen u. a.: Barbara Budrich.

- Kenklies, K. & Waldmann, M. (Hrsg.). (2017). *Queer Pädagogik. Annäherung an ein Forschungsfeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kortendiek, B., Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lutz, H., Vivar, M.T.H. & Supik, L. (Hrsg.). (2012). *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- o.V. (2012). Hochschuldidaktik. Methodenbar. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/methodenbar_2012.pdf (09.12.2021).
- Rausch, M. (o.J.). Tabu. https://www.zhl.dhbw.de/fileadmin/user_upload/CAS-ZHL/Hochschuldidaktik/Online-Angebot/Methoden-PDF/Tabu_Methoden-PDF.pdf (06.12.2021).
- Renz, M., (2017). *Sexualpädagogik in interkulturellen Gruppen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schmidt, G. (2004). Sexualität und Kultur. Soziokultureller Wandel der Sexualität. In R. Hornung & C. Buddberg (Hrsg.), *Sexualität im Wandel* (S. 11–28). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Schmidt, G. (2014). *Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen*. 4., komplett überarb. u. aktual. Neuaufl. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schweizer, K., Brunner, F., Cerwenka, S., Nieder, T.O. & Briken, P. (Hrsg.). (2014). *Sexualität und Geschlecht. Psychosoziale, kultur- und sexualwissenschaftliche Perspektiven. Eine Festschrift für Hertha Richter-Appelt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Sielert, U., Marburger, H. & Griesse, C. (Hrsg.). (2017). *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – Ein Lehr- und Praxis-handbuch*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Tolman, D.L. & Diamond, L.M. (2014). Sexuality Theory: A Review, a Revision and a Recommendation. In D.L. Tolman & L.M. Diamond (Hrsg.), *APA Handbook of Sexuality and Psychology. Vol. 1: Person-Based Approaches* (S. 3–27). Washington DC: APA.
- Tworuschka, M. (2013). Sexualität im Islam. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 185–194). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Wronska, L. & Kunz, D. (2013). Interkulturelle Sexualpädagogik. Menschenrechte als Motor der Integration. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 275–287). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Modul 6: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Inhalt

Die Studierenden setzen sich mit theoretischen und historischen Betrachtungen sowie dem Wandel im Verständnis von Geschlecht, geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung auseinander. Alltagsphänomene wie Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung marginalisierter Gruppen werden vor allem hinsichtlich des eigenen (sexual-)pädagogi-

schen Handelns reflektiert. Zur Sicherung eines gelingenden Theorie-Praxis-Transfers und zur Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz hinsichtlich Angeboten Sexueller Bildung in der eigenen Arbeit werden hier vor allem Ansätze und Methoden im Bereich sexueller Vielfalt vorgestellt, erprobt und diskutiert.

Lernziele

- Auseinandersetzung mit der Entwicklung geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung
- Kennenlernen und Abgrenzungen von Begrifflichkeiten/Definitionen in Bezug auf sexuelle Lebens- und Liebesformen und sexuelle Orientierungen
- historische Entwicklung der LSBTT*IQ-Bewegung (national und international)
- Auseinandersetzung mit Lebenssituation von LSBTT*IQ (national und international) – Lebenslagen, rechtliche Grundlagen
- Kennenlernen interdisziplinärer Betrachtungsweisen, zum Beispiel hinsichtlich Geschlecht und sexueller Orientierung auf biologischer, politischer, sozialer Ebene
- intensive Auseinandersetzung mit Trans*- und Inter*geschlechtlichkeit in schulischen Kontexten – Herausforderungen und Anforderungen an Lehrkräfte
- Auseinandersetzung mit der Bedeutung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Bildungsarbeit
- Kennenlernen und Erproben von Methoden für die vielfältige, inklusive sexualpädagogische Bildungsarbeit
- Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern und Vorurteilen/Selbstreflexion

Mögliche Umsetzung

- Einstieg ins Thema, zum Beispiel mit Lehrvideos: *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt – Erklärfilm* (Dissens e. V., o.J.), *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt* (FUMA, o.J.)
- Diskussion zum Verständnis von sexuellen Identitäten, sexuellen Orientierungen und gesellschaftlichen Normen
- Definitionen und Begrifflichkeiten – Erstellung eines Schaubildes
- Input: Lebenslagen und Lebensrealitäten von LSBTT*IQ weltweit (auch: Konversionstherapien, Strafbarkeiten, Suizidalität)

- Auseinandersetzung mit Stereotypen, Klischees und Vorurteilen, methodisch zum Beispiel Etikettenschwindel (Tuider et al., 2012): Welche Vorurteile wurden aufgedeckt? Mit welchen Stereotypen wurdet ihr in eurer Rolle konfrontiert? Wie seid ihr mit der Situation umgegangen?
- Input: Homosexualität – historischer Wandel und biologische, soziale und politische Diskurse
- Textarbeit – Auseinandersetzung mit historischen Texten zu homosexuellen Bioagrafen im Vergleich Ost/West – Welche gesetzlichen Regelungen gab es? Welche Bewegungen gab es? Was bedeutete das hinsichtlich sexueller Selbstbestimmung?
- Die Kinsey-Skala (Haeberle, 1993) – Vorstellung und kritische Diskussion der Untersuchungen Alfred Kinseys zu (Homo-)Sexualität
- Methode: Praxissituationen entgeschlechtlichen (Online-Arbeitsmaterial Dissens [Laumann & Hechler, o.J.]) – Arbeit mit Situationsbeispielen aus der täglichen Arbeit: Welche Botschaften, Haltungen, Vorurteile werden in der täglichen pädagogischen Arbeit vermittelt und wahrgenommen? Wie können solche Situationen umgestaltet werden?
- Film: *Trannymals Go To Court* (Vade & Bernard, 2010) – Diskussion
- Sichtung von Arbeitsmaterialien zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – Gruppenarbeit: Konzeption einer sexuellen Bildungseinheit zu einem bestimmten Thema zuzüglich Auswahl, Nutzung und Begründung unterschiedlicher Methoden

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2017). »Situation von trans- und inter-sexuellen Menschen im Fokus«. Sachstandsinformationen des BMFSFJ Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität – Band 5. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112092/f199e9c4b77f89d0a5aa825228384e08/imag-band-5-situation-von-trans-und-intersexuellen-menschen-data.pdf> (17.01.2022).
- Dannecker, M. & Tuider, E. (2016). *Das Recht auf Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen sexueller Bildung*. Göttingen: Wallstein.
- Dissenz – Institut für Bildung und Forschung e.V. (o.J.). Erklärfilm zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. <https://interventionen.dissens.de/materialien/erklaeofilm> (09.12.2021).
- FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW (o.J.). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. https://www.youtube.com/watch?v=THHdz20w_n8 (09.12.2021).

- Haeberle, E.J. (1993). Alfred C. Kinsey als Homosexualitätsforscher. In R. Lautmann (Hrsg.), *Homosexualität – Handbuch der Theorie- und Forschungsgeschichte* (S. 230–238). Frankfurt a.M. u. New York: Campus.
- Hartmann, J. (2002). *Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hartmann, J., Klesse, C., Wagenknecht, P., Fritzsche, B. & Hackmann, K. (Hrsg.). (2007). *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huch, S. & Lücke, M. (Hrsg.). (2015). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Jagose, A. (2001). *Queer Theory. Eine Einführung*. Berlin: Querverlag.
- Kiel, A. (2016). Bisexualität und Pansexualität. Über sexuelle Orientierungen zwischen und jenseits der Pole. In BBZ »lebensart« e.V. (Hrsg.), *homo sum. Quartalsblatt für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt*, 11/2016, 4–8.
- Kenkies, K. & Waldmann, M. (Hrsg.). (2017). *Queer Pädagogik. Annäherung an ein Forschungsfeld*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Kleiner, B. (2015). Que(e)r durch den Schulalltag? Annäherung an eine machtkritische Lesart von Differenz am Beispiel eines Schülerinterviews. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U.B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 261–273). Wiesbaden: Springer VS.
- Krell, C. & Oldemeier, K. (Hrsg.). (2018). *Coming-out – und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Bonn: bpb.
- Lang, C. (2006). *Intersexualität. Menschen zwischen den Geschlechtern*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Laumann, V. & Hechler, A. (o.J.). Praxissituationen entgeschlechtlichen. <https://gerenep.dissens.de/fileadmin/gerenep/redakteure/docs/gerenep-methodenbeschreibung-praxissituationen-entgeschlechtlichen.pdf> (09.12.2021).
- Nordt, S. & Kugler, T. (2014). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext von Inklusionspädagogik. *Zeitschrift Für Inklusion*, 3/2014. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/228/226> (09.12.2021).
- Schmauch, U. (2015). Sexuelle Abweichungen oder sexuelle Vielfalt? Zur Verschiedenheit im Bereich sexueller Orientierungen und Identitäten. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunt (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 100–110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, F., Schondelmayer, A.-C. & Schröder, U.B. (Hrsg.). (2015). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, F. & Schondelmayer, A.-C. (2015). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U.B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 223–240). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrott, N. (2020). *Intersex-Operationen. Die strafrechtliche Bewertung geschlechtsbestimmender Operationen an intersexuell geborenen Minderjährigen unter beson-*

- derer Berücksichtigung stellvertretender elterlicher Einwilligung*. Baden-Baden: Nomos.
- Tuider, E. & Timmermanns, S. (Hrsg.). (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. 2. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Tuider, E. & Timmermanns, S. (2015). Aufruhr um die sexuelle Vielfalt. Von den jeweiligen Themen der Jugendlichen ausgehen. *Sozialmagazin*, 40(1–2), 38–47.
- Vade, D. & Bernard, A. (2010). Trannymals Go To Court. <https://archive.org/details/TrannymalsGoToCourt> (09.12.2021).
- Voß, H.-J. (2012). *Intersexualität – Intersex. Eine Intervention*. Münster: Unrast Verlag.
- Voß, H.-J. (2013). *Biologie & Homosexualität. Theorie und Anwendung im gesellschaftlichen Kontext*. Münster: Unrast Verlag.
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität – eine Einführung. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> (09.12.2021).

Modul 7: Grundlagen der körperlich geschlechtlichen Entwicklung

Inhalt

Das Seminar soll vor allem als Grundlagenseminar dienen und den Studierenden theoretischen Input zu biologischen Grundlagen sexueller geschlechtlicher Entwicklung (z. B. Anatomie und Entwicklung des Genitaltraktes, sexuelle Funktionen, etc.) sowie zu medizinischen Grundlagen von Sexualität vermitteln.

Lernziele

- Kennenlernen der unterschiedlichen physiologischen Entwicklungsphasen des Menschen
- Kennenlernen von Phasen der Embryonalentwicklung und Geschlechtsentwicklung
- Kennenlernen körperlich-hormoneller Entwicklungsprozesse in der Pubertät
- Kennenlernen des männlichen und des weiblichen Zyklus
- Kennenlernen und Auseinandersetzung mit sogenannten >Geschlechtsentwicklungsstörungen< unter Einbezug von Normalitäts-, Normativitäts- und De-/Konstruktionstheorien
- Erlangen von Kenntnissen zur Entwicklung und Angleichung von Intersex-Geschlechtern und kritische Auseinandersetzung (z. B. Anlegung eines Genitaltraktes)

- Verständniserweiterung hinsichtlich relevanter Begrifflichkeiten wie Geschlechtsumwandlung, Geschlechtsangleichung, Transition
- Auseinandersetzung mit sexuellen Mythen (Hymen, Klitoris, G-Punkt, Erektion etc.)
- Auseinandersetzung mit körperlich-geschlechtlicher Vielfalt und der Individualität körperlich-geschlechtlicher Entwicklung

Mögliche Umsetzung

- Einstieg ins Thema: Kreuzworträtsel mit Begriffen zur sexuellen Entwicklung
- Film: *Junge oder Mädchen? Warum es mehr als zwei Geschlechter gibt* (WDR, 2018) und anschließende Diskussion
- Input: Sexuelle und geschlechtliche Entwicklung
- Genital-Quiz – Fragen zur Entwicklung der Geschlechtsorgane (Schönenberger, o.J.)
- Vorstellung/Sichtung verschiedener Arbeitsmaterialien und Diskussion zum möglichen Einsatz, zum Beispiel VIELMA-Modelle (Vulva, Klitoris, Genitalmodelle) und Bilderkartenset, PAOMI-Modelle (Genitalien, Menstruationszyklus), Glitterclit-Modelle (Klitoris, Vulva) (isp, o.J.)
- Input: Varianten der Geschlechtsentwicklung (DSD) (vgl. Schweizer et al., 2019)
- Diskussion: DSD und mögliche Auswirkungen auf die Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle und sexuelle Identität
- Selbstreflexion: Was weiß ich über körperliche und geschlechtliche Entwicklungsprozesse? Welche Bedeutung hat dieses Wissen für meine pädagogische Arbeit? (Auswertung in Kleingruppen)

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- isp – Institut für Sexuapädagogik (o.J.). Arbeitsmaterialien von Profis für Profis. <https://www.isp-sexualpaedagogik.org/service/materialboerse/#kat10> (06.12.2021).
- Koreuber, M. & Assmann, B. (Hrsg.). (2018). *Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivwechsel*. Baden-Baden: Nomos.
- Lotz, A. (2020). *Vielfalt in Sexualität und Geschlecht. Biologie Klasse 5–10*. Berlin: Cornelsen Pädagogik.
- Münzberg, S., Thiele, S. & Kochergien, V. (2017). *Warum wir es tun, wie wir es tun. Eine Entdeckungsreise in die Sexualität*. Köln: DuMont Buchverlag.
- Petersen, B. & Mauss, B. (Hrsg.). (2006). *Das Geschlecht der Biologie*. Mössingen: Thalheimer.

- Richter-Appelt, H. & Schweizer, K. (Hrsg.). (2012). *Intersexualität kontrovers. Grundlagen, Erfahrungen, Positionen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rosen, U. (2019). *Sexualerziehung mit Generation Z. Zeitgemäßer Biologieunterricht nach den aktuellen Richtlinien in den Klassen 5–10*. Hamburg: Auer Verlag in der AAP Lehrerwelt.
- Schochow, M., Gehrmann, S. & Steger, F. (2016). *Inter* und Trans*identitäten. Ethische, soziale und juristische Aspekte*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schönenberger, S. (o.J.). Genitaltrakt. <https://quizlet.com/44340083/genitaltrakt-flash-cards/> (06.12.2021).
- Schweizer, K., Köster, E.M. & Richter-Appelt, H. (2019). Varianten der Geschlechtsentwicklung und Personenstand: Zur »Dritten Option« für Menschen mit intergeschlechtlichen Körpern und Identitäten [Diverse sex development and civil status. The »Third option« for people with intersex bodies and identities]. *Psychotherapeut*, 64(2), 106–112.
- Voß, H.-J. (2012). *Intersexualität – Intersex. Eine Intervention*. Münster: Unrast Verlag.
- Voß, H.-J. (2018). *Geschlecht. Wider die Natürlichkeit*. Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- WDR (2018). Junge oder Mädchen? Warum es mehr als zwei Geschlechter gibt. <https://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/quarks-und-co/video-junge-oder-maedchen-warum-es-mehr-als-zwei-geschlechter-gibt-100.html> (09.12.2021, abrufbar bis 10.04.2023).
- Werlen, M. (2014). *Persönlichkeitsschutz des Kindes, höchstpersönliche Rechte und Grenzen elterlicher Sorge im Rahmen medizinischer Praxis. Das Beispiel von Varianten der Geschlechtsentwicklung und DSD*. Bern: Stämpfli Verlag.

Modul 8: Kindliche Sexualität

Inhalt

Die Studierenden lernen (psycho-)sexuelle Entwicklungsphasen und -Aufgaben von Kindern sowie die Merkmale kindlicher Sexualität kennen. Es wird der historische Wandel in Bezug auf die Anerkennung kindlicher Sexualität sowie kindlicher sexueller Rechte erläutert. Anhand homologer und heterologer Theorien wird eine Abgrenzung von kindlicher zur Erwachsenensexualität vorgenommen und es werden entsprechende Ableitungen für die pädagogische Praxis getroffen.

Lernziele

- Kennenlernen kindlicher (psycho-)sexueller Entwicklungsphasen und Entwicklungsaufgaben
- Kennenlernen unterschiedlicher Theorien zu kindlicher Sexualität (z.B. Vergleich homologe/heterologe Theorien) und deren Vertreter*innen

- Kennenlernen unterschiedlicher Konzepte, zum Beispiel die Entwicklung sexueller Skripte, Love Maps
- Abgrenzung kindlicher Sexualität zur Sexualität von Erwachsenen
- Auseinandersetzung mit Ausdrucksformen kindlicher Sexualität und Einordnung derer (z. B. Doktorspiele, Schau- und Zeigelust)
- historische Auseinandersetzung mit kindlicher Sexualität und kindlichen (sexuellen) Rechten
- Auseinandersetzung mit Auffälligkeiten im kindlichen Sexualverhalten und Grenzverletzungen
- Erweiterung von Kommunikationskompetenz – Wie kann ich mit Kindern über Sexualität sprechen?
- Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz im Umgang mit kindlichen sexuellen Themen
- Ableitung pädagogischer Aufgaben und Aufträge
- Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Peer-Education
- Kennenlernen sexualpädagogischer Methoden und Materialien

Mögliche Umsetzung

- thematischer Einstieg: Theseninterview in Kleingruppen (Thesen/Fragen zu Vorwissen oder Annahmen bezüglich kindlicher Sexualität) und gemeinsame Auswertung im Plenum
- Zeitstrahl legen – In welchem Alter durchlaufen Kinder welche (psycho-)sexuellen Entwicklungsschritte? Wie äußert und ändert sich sexuelles Verhalten? Welche Entwicklungsaufgaben können abgeleitet werden?
- (Selbst-)Reflexion: Welche kindlichen sexuellen Verhaltensweisen begegnen mir im schulischen Alltag? Welche pädagogischen Handlungsaufforderungen ergeben sich daraus für mich?
- Think-Pair-Share (Hänsel, o.J.): Wie kann Schule kindlicher Sexualität Raum für Austausch und Erleben lassen? (auch: Möglichkeiten/Grenzen)
- Input: Historische Betrachtung der Rolle des Kindes und der Anerkennung kindlicher Sexualität und kindlicher (sexueller) Rechte im internationalen Vergleich (GIZ, o.J.)
- Körperschema: Körper- und Geschlechtssteile benennen. Welche Begriffe sind Kindern bekannt? Welche sind angemessen/welche unangemessen?

- Kennenlernen unterschiedlicher Materialien für sexuelle Bildungsangebote (z. B. Medienkoffer »Geschlechtervielfalt in Einrichtungen frühkindlicher Bildung, in Grundschulen und Horten« (KgKJH, o.J.), PAOMI- und VIELMA-Modelle)

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (o.J.). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffd3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> (09.12.2021).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2019). Die Rechte der Kinder. Von logo! Einfach erklärt. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93522/ed8aabee818b27d14a669b04b0fa5beb/die-rechte-der-kinder-logo-data.pdf> (09.12.2021).
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (o.J.). »Über Sexualität reden ...« Zwischen Einschulung und Pubertät. Köln: BZgA. <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/ueber-sexualitaet-reden-zwischen-einschulung-und-pubertaet/> (09.12.2021).
- Eberhardt, B. & Enders, U. (2004). *Bandbreite sexuellen Verhaltens bei Kindern unter 12 Jahren*. Köln: Zartbitter.
- Freud, S. (1991). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. 9. Aufl. Berlin: Fischer Taschenbuch Verlag.
- GIZ – Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH (o.J.). Kinderrechte und Jugendrechte. <https://www.kinder-und-jugendrechte.de/kinderrechte> (06.12.2021).
- Hänsel, M. (o.J.). Kooperatives Lernen. http://www.mhaensel.de/unterrichtsmethoden/kooperative_methoden/Kooperatives%20Lernen-Uebersicht.pdf (06.12.2021).
- Institut für Sexualpädagogik (Hrsg.). (2018). Psychosexuelle Entwicklung im Kindesalter. https://www.boell-nrw.de/sites/default/files/uploads/2018/06/handout_kindliche_sexualitaet_-_gruner_salon_soest_-11_0.pdf (09.12.2021).
- Kluge, N. (2013). Der Mensch – ein Sexualwesen von Anfang an. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 71–79). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- KgKJH – Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (o.J.). Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Grundschulen und Horten. <https://medienkoffer-kgkjh.de/> (06.12.2021).
- Landesamt Brandenburg & Strohalm e.V. (Hrsg.). (2006). Kindliche Sexualität zwischen altersangemessenen Aktivitäten und Übergriffen. https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/kindliche_sexualitaet.pdf (09.12.2021).
- Linke, T. (2020). *Sexuelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe Die Bedeutung von Vertrauenskonzepten Jugendlicher für das Sprechen über Sexualität in pädagogischen Kontexten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Menne, K. & Rohloff, J. (2014). *Sexualität und Entwicklung. Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Phillips, I.-M. (2000). *Körper, Liebe, Doktorspiele. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung. Teil 1: 1.–3. Lebensjahr. Teil 2: 4.–6. Lebensjahr*. Köln: BZgA.
- Phillips, I.-M. (2005). Wie sexuell ist kindliche Sexualität? https://www.isp-sexualpaedagogik.org/vortrag_Philipps_-_Kindliche_Sexualitat.pdf (09.12.2021).
- Quindeau, I. & Brumlik, M. (Hrsg.). (2012). *Kindliche Sexualität*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Sager, C. (2015). *Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010)*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, G. (2005). *Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schmidt, G. (2012). Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 60–70). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schmidt, G. (2014). Kindersexualität und sexuelle Entwicklung. In ders., *Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen* (S. 59–72). 4., komplett überarb. u. aktual. Neuaufl. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Storck, T. (2019). Die infantile Psychosexualität. In ders., *Freud heute: Zur Relevanz der Psychoanalyse. Essentials* (S. 7–12). Wiesbaden: Springer.
- Valtl, K. (2013). Sexuelle Bildung. Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R.-B. Schmid & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 125–140). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Wanzeck-Sielert, C. (2004). *Kursbuch Sexualerziehung. So lernen Kinder sich und ihren Körper kennen*. München: Don Bosco.
- Wanzeck-Sielert, C. (2013). Sexualität im Kindesalter. Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 355–363). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Modul 9: Jugendsexualität

Inhalt

(Psycho-)sexuelle Entwicklungsaufgaben sowie die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden in einem Grundlagenseminar thematisiert. Formen von Jugendsexualität werden anhand eines historischen Wandels vorgestellt und verschiedene Studien zur Jugendsexualität diskutiert und verglichen. Es erfolgt eine kritische Betrachtung kursierender Thesen und Vorannahmen wie zur >sexuellen Verwahrlosung< Jugendlicher oder zur >Frühsexualisierung< im Kindes- und Jugendalter und deren Bedeutung für die eigene (sexual-)pädagogische Handlungssicherheit wird abgeleitet.

Lernziele

- Kennenlernen (psycho-)sexueller Entwicklungsaufgaben und-Herausforderungen Jugendlicher und junger Erwachsener (z. B. Identitäts- und Autonomieentwicklung, Entwicklung eines sexuellen Selbstverständnisses)
- Kennenlernen unterschiedlicher Formen von Jugendsexualität
- Auseinandersetzung mit eigenen Annahmen und Vorurteilen in Bezug auf Jugendsexualität
- Jugendsexualität im historischen Wandel einordnen können (auch: sexuelle Ausdrucksweisen, Subkulturen, Rollenbilder)
- Kennenlernen unterschiedlicher Studien zu Jugendsexualität, z. B. die PARTNER-Studien von Weller (vgl. ifas, o.J.), BZgA Jugendsexualitätsstudie (Bode & Hefling, 2015), Studentische Sexualität im Wandel (Dekker & Matthiesen, 2015)
- Auseinandersetzung mit Auffälligkeiten im jugendlichen Sexualverhalten und Grenzverletzungen
- Erweiterung von Kommunikationskompetenz – Wie kann ich mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen über Sexualität sprechen?
- Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz im Umgang mit sexuellen Themen Jugendlicher
- Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Peer-Education
- Ableitung pädagogischer Aufgaben und Aufträge
- Kennenlernen sexualpädagogischer Methoden und Materialien

Mögliche Umsetzung

- Einstieg ins Thema: Kreuzworträtsel Jugendsexualität (EPIZ, 2013)
- Methode World Café zu sozialen, körperlichen, emotionalen, kognitiven Entwicklungsprozessen: Wie zeichnen sich diese Entwicklungsprozesse ab? Wie zeigen sie sich im schulischen Alltag? Welche Anforderungen stellen sich an pädagogisches Handeln? Welche möglichen Anforderungen ergeben sich für die Gestaltung des Unterrichts?
- Input: Herausforderung Pubertät – soziale, körperliche, emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse
- Streitgespräche zu: 1. sexuelle Verwahrlosung Jugendlicher und 2. Frühsexualisierung von Kindern und Jugendlichen (Pro/Kontra-Diskussion zweier unterschiedlicher Gruppen)
- Diskussion/praktische Ableitungen: Welche Vorannahmen habe ich selbst? Welche begegnen mir in der praktischen Arbeit? Was be-

- deutet solche Vorannahmen für mein eigenes pädagogisches Handeln? Wie kann ich damit als Lehrkraft umgehen?
- Studien zu Jugendsexualität vorstellen, vergleichen und diskutieren (Input/Textarbeit) (vgl. Publikationen zu Jugendsexualität von Bode & Heßling, 2015; Weller, 2013; Dekker & Matthiesen, 2015)
 - weiterführende Auswertung, zum Beispiel Methode 66 (EPIZ, 2013) (in drei Gruppen): Wie sind diese Ergebnisse im Allgemeinen zu bewerten? Wie sind Veränderungen der Jugendsexualität zum Beispiel hinsichtlich einer Veränderung in den Geschlechterrollen aus Erwachsenenperspektive zu bewerten? Wie sollten Angebote schulischer Sexueller Bildung entsprechend gestaltet werden?
 - Vorstellung unterschiedlicher Arbeitsmaterialien/Methoden (z.B. Sex we can, Voll Porno, Verhütungskoffer, Sex 'n Tipps, TRASE-Ampelmodell) und Diskussion zur Nutzbarkeit im Unterricht

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Attwood, F. & Smith, C. (2011). Investigating young people's sexual cultures. An introduction. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 11(3), 235–242.
- Bauer Media Group (2016). *BRAVO Dr.-Sommer-Studie*. München.
- Bode, H. & Heßling, A. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: BZgA.
- Bragg, S., Buckingham, D., Russel, R. & Willet, R. (2011). Too much, too soon? Children, »sexualization« and consumer culture. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 11(3), 279–292.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). »Über Sexualität reden ...«. Die Zeit der Pubertät. Köln: BZgA. <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexuellaufklaerung/ueber-sexualitaet-reden-die-zeit-der-pubertaet/> (09.12.2021).
- Dekker, A. & Matthiesen, S. (2015). Studentische Sexualität im Wandel: 1966 – 1981 – 1996 – 2012. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 28(3), 245–271.
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.). (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofstätter, C. (2020). Sexuelle Selbstbestimmung durch Körperbewusstsein in der sexuellen Bildung von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 45(1). DOI: 10.13109/zind.2020.45.1.77

- ifas – Institut für Angewandte Sexualwissenschaft (o.J.). PARTNER 4: »Sexualität und Partnerschaft 16- bis 18jähriger Jugendlicher« (abgeschlossen). <https://www.ifas-home.de/forschung/projekte/partner4/> (09.12.2021).
- Lange, A., Reiter, H., Schutter, S. & Steiner, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Matthiesen, S. (Hrsg.). (2013). *Jugendsexualität im Internetzeitalter. Eine qualitative Studie zu sozialen und sexuellen Beziehungen von Jugendlichen*. Köln: BZgA. <http://www.bzga.de/pdf.php?id=8a9cc1446d2e4f13f0a8240b52103d3a> (09.12.2021).
- Neubauer, G. (2013). Sexualität im Jugendalter. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 364–377). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Schmidt, G. (2014). *Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen*. 4., komplett überarb. u. aktual. Neuaufl. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Staats, M. (2019). *Problem – Jugend – Sexualität. Die Wahrnehmung von Jugendsexualität durch Fachkräfte in der Heimerziehung*. Mit einem Vorwort von Uwe Sielert und einem Nachwort von Konrad Weller. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Weller, K. (2013). Pluralisierung, Polarisierung, Singularisierung. Empirische Befunde zu Partnerschaft und Sexualität ostdeutscher Jugendlicher, *pro familia magazin*, 41(3), 9–13.

Modul 10: Sexualität und Beeinträchtigung

Inhalt

Anhand bereits vorgestellter rechtlicher Grundlagen zu sexueller Selbstbestimmung, Konzepten von Sexueller Bildung und sexueller Sozialisation sowie sexueller Entwicklungsphasen und -aufgaben setzen sich die Studierenden mit den Bedarfen und Bedürfnissen von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen auseinander. Sexuelle Entwicklung, sexuelle Sozialisation sowie sexuelle Selbstbestimmung werden hinsichtlich möglicher Unterschiede oder Erschwernisse sowie deren Ursachen betrachtet und anhand von Fallbeispielen analysiert. Theorien zu Sexualität, Geschlecht und Behinderung werden historisch eingeordnet und diskutiert.

Lernziele

- Kennenlernen und Auseinandersetzung mit dem Begriff der >Behinderung< (medizinisches Modell, soziales Modell)
- rechtliche Einordnung: Sexualität, sexuelle Selbstbestimmung, sexuelle und reproduktive Rechte von Menschen mit Beeinträchtigungen

- Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung hinsichtlich Sexualität, sexueller Selbstbestimmung und Sexueller Bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen
- Kennenlernen verschiedener Theorien und Konzepte zu Beeinträchtigung, Körper und Geschlecht
- Auseinandersetzung mit sexuellen Entwicklungsprozessen und Sexualisationsbiografien beeinträchtigter Menschen
- Entwicklung von Offenheit und Reflexionsvermögen hinsichtlich sexueller Belange, Bedarfe und Wünsche beeinträchtigter Menschen
- Kennenlernen fördernder und gefährdender Aspekte sexueller Selbstbestimmung
- Kennenlernen von Lebenssituationen beeinträchtigter Menschen hinsichtlich des Erlebens von sexualisierter Gewalt und Grenzüberschreitungen
- berufsethische Auseinandersetzung mit Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen in verschiedenen Kontexten (institutionell, pädagogisch, familiär)
- Kennenlernen wichtiger Akteur*innen im Bereich Selbsthilfe/Selbstvertretung beeinträchtigter Menschen
- Arbeiten mit individuellen Ressourcen beeinträchtigter Schüler*innen hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung inklusiver sexueller Bildungsangebote
- vielfältige und inklusive Gestaltung didaktischer Angebote und sexualpädagogischer Methoden

Mögliche Umsetzung

- Einstieg: Quiz zu Menschen mit Beeinträchtigung (Reimann, o.J.)
- Kartenabfrage: >Behindertenbegriff< – Welche Begriffe sind bekannt? Welche sind akzeptabel/inakzeptabel? (Sozialhelden e.V., o.J.)
- Input: Definitionen, Abgrenzungen und historische Entwicklungen zum Behinderungsbegriff und Vorstellung unterschiedlicher Modelle und Einordnungen (vgl. Jacobs et al., 2010)
- Methode Assoziationskreis (EPIZ, 2013): »Behinderung als Lebenserfahrung« – Was bedeutet das in Bezug auf die sexuelle Entwicklung, Sexualität, Partnerschaft, Elternschaft?
- Wiederholungsübung: Sexuelle Entwicklung, sexuelle Sozialisation

- Wiederholung: Methode Zeitstrahl legen zu psychosexueller Entwicklung – Zu welchen Zeitpunkten/in welchen Entwicklungsphasen können mögliche Probleme in der sexuellen Entwicklung auftreten?
- Wiederholung und Diskussion zum Sexualisationsschema (vgl. Modul 2: Sexuelle Bildung und sexuelle Sozialisation): Welche Sexualisationsakteur*innen sind von besonderer Bedeutung? Wo gibt es Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu Menschen ohne Beeinträchtigungen?
- Mindmap zu »Geschlecht – behindert« – Darstellung von Zusammenhängen zwischen Beeinträchtigung, Körper und Geschlecht (Kleingruppen, Auswertung im Plenum)
- Input: Möglichkeiten und Hindernisse der sexuellen Selbstbestimmung – Vorstellung und Diskussion des Gefährdungsfeldes nach Leue-Käding (2004)
- Sichtung bekannter sexualpädagogischer Methoden und Entwicklung von Adaptionsmöglichkeiten für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen
- Textarbeit zu Selbstvertretungen beeinträchtigter Menschen: zum Beispiel Self Advocacy, Independent Living, Krüppelbewegung, People First
- Methode Advocatus Diaboli (o. V., 2012): Sexuelle Bildung im Unterricht – Trennung von Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigungen!? Pro-/Kontra-Diskussion >überzeugender< Argumente und berufsethische Reflexion

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Arnade, S. (2009). Sexuelle Rechte behinderter Menschen. In C. Lohrenscheit (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht* (S. 233–249). Baden-Baden: Nomos.
- Clausen, J. & Herrath, F. (Hrsg.). (2013). *Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Draths, R. (2012). *Vergessene Pubertät. Sexualität und Verhütung bei Jugendlichen mit einer chronischen Krankheit oder Behinderung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.). (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Häußler-Sczepan, M., Seidel, A., Wienholz, S. & Michel, M. (2016). Frauen mit Behinderung. In P. Kolip & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Geschlecht und Gesundheit. Männer und Frauen im Vergleich* (S. 374–386). 2. vollst. überarb. Aufl. Bern: Hogrefe.

- Jacob, J., Köbsell, S. & Wollrad, E. (Hrsg.). (2010). *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: transcript.
- Lache, L. (2016). *Sexualität und Autismus. Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die sexuelle Entwicklung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Lache, L. (2018). Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt bei Menschen mit Lernschwierigkeiten. In P. Bienstein & K. Verlinden (Hrsg.), *Prävention von sexuellem Missbrauch an Menschen mit geistiger Behinderung. Ausgewählte Aspekte. Dokumentation der Fachtagung der DGSGb am 10. November 2017 in Kassel. Materialien der DGSGb*. Band 40 (S. 53–64). Berlin: Eigenverlag der DGSGb.
- Leue-Käding, S. (2004). Sexuelle Gefährdung von Menschen mit geistiger Behinderung. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Soziale Probleme von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung* (S. 89–112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenz, H.-J. (2016). Männlichkeit und Behinderung. In P. Kolip & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Geschlecht und Gesundheit. Männer und Frauen im Vergleich* (S. 387–397). 2. vollst. überarb. Aufl. Bern: Hogrefe.
- Mattke, U. (2004). Das Selbstverständliche ist nicht selbstverständlich. Frage- und Problemstellungen zur Sexualität geistig behinderter Menschen. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Soziale Probleme von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung* (S. 46–64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mattke, U. (Hrsg.). (2015). *Sexuell traumatisierte Menschen mit geistiger Behinderung. Forschung – Prävention – Hilfen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ortland, B. (2008). *Behinderung und Sexualität. Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ortland, B. (2016). *Sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung. Grundlagen und Konzepte für die Eingliederungshilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- o.V. (2012). Hochschuldidaktik. Methodenbar. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/methodenbar_2012.pdf (09.12.2021).
- Reimann, L. (o.J.). <http://diversity.bildungsteam.de/behinderung> (09.12.2021).
- Sozialhelden e.V. (Hrsg.) (o.J.). Begriffe über Behinderung von A bis Z. <https://leidmedien.de/begriffe/> (09.12.2021).
- Stahl, E. (2017). *Gewaltpräventionskonzepte für die Arbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen*. Merseburg: Hochschulverlag Merseburg.
- Stahl, E. & Lache, L. (2020). Sexuelle Bildung für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In K. Krolzik-Matthei, T. Linke & M. Urban (Hrsg.), *Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung. Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 123–132). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tschan, W. (2012). *Sexualisierte Gewalt. Praxishandbuch zur Prävention von sexuellen Grenzverletzungen bei Menschen mit Behinderungen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wienholz, S., Seidel, A., Michel, M. & Müller, M. (2013). *Jugendsexualität und Behinderung. Ergebnisse einer Befragung an Förderschulen in Sachsen*. Köln: BZgA.
- Wienholz, S. (2017). Sexuelle Bildung aus Perspektive von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und deren Hauptbezugspersonen. *BZgA-Forum Sexuaufklärung und Familienplanung Sexualität und Behinderung*, 1-2017, 37–42.
- Zinsmeister, J. (Hrsg.). (2003). *Sexuelle Gewalt gegen behinderte Menschen und das Recht*.

Gewaltprävention und Opferschutz zwischen Behindertenhilfe und Strafjustiz. Opladen: Leske + Budrich.

Modul 11: Jugendsexualität und Medien

Inhalt

Einstieg ins Seminar bilden ein historischer Diskurs zur Mediennutzung im Bereich Sexualität und Sexueller Bildung sowie eine entsprechende Abgrenzung der (sexualpädagogischen) Mediennutzung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Möglichkeiten und der Umgang mit neuen Medien werden diskutiert, ebenso wie vermeintliche Gefahren und Risiken (z. B. Cybermobbing). Die Bedeutung von Medienkompetenz wird erläutert und die Studierenden lernen anhand praktischer Beispiele Methoden und Ansätze zu deren Vermittlung kennen. Zudem werden konkrete Theorien und Dimensionen zur Sexuellen Bildung und Jugendsexualität im Internetzeitalter vorgestellt und diskutiert, wobei vor allem Phänomene wie Online-Dating, Sexting und Ähnliches sowie Internetpornografie kritisch betrachtet werden.

Lernziele

- Begriffsbestimmung und -abgrenzung: Medien – Medienkonsum – Medienkompetenz
- Auseinandersetzung mit dem historischen Wandel der Nutzung von Medien im Bereich Sexualität und Sexuelle Bildung
- Kennenlernen und Einordnen sogenannter >neuer< Medien
- Kennenlernen unterschiedlicher Bedürfnisse und Nutzungsmuster von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen
- Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Medien als Sozialisationsinstanzen (auch: formelle/informelle Lernprozesse)
- Auseinandersetzung mit der Wirkung von Medien auf jugendliche Identitätsbildungsprozesse (auch in Bezug auf Körper-, Geschlechter-, Sexualitätsvorstellungen – Was wird vermittelt?)
- Kennenlernen unterschiedlicher medialer Formate zu sexuellen Themen und kritische Betrachtung ihrer möglichen Ressourcen und Risiken für Kinder und Jugendliche
- Auseinandersetzung mit aktuellen Sexualitätsdebatten in den Medien
- Entwicklung von Offenheit und Handlungskompetenz hinsichtlich der Nutzung von Medien zur schulischen Sexuellen Bildung

- Kennenlernen unterschiedlicher sozialer Medien, Online-Foren und Dating-Plattformen und Auseinandersetzung mit deren Bedeutung hinsichtlich Empowerment- und Inklusionsprozessen für marginalisierter Gruppen
- Auseinandersetzung mit der Zugänglichkeit von Pornografie im Internet und der Wirkungsverhältnisse gezeigter Sexualität und tatsächlichem Sexualverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen
- Kennenlernen der Rechtslage zu Pornografie und Jugendschutz in den Medien
- Auseinandersetzung mit Formen sexualisierter Gewalt in sozialen Medien und rechtlichen Regelungen
- Kennenlernen unterschiedlicher Aufklärungsbroschüren (z. B. BZgA) und Auseinandersetzung mit deren Nutzbarkeit

Mögliche Umsetzung

- Einstieg ins Thema: Assoziationskreis zu »Gefahren des Internets für die sexuelle Entwicklung von Jugendlichen« – gemeinsame Auswertung im Plenum
- Input: Medien – Medienkonsum – Medienkompetenz Jugendlicher (vgl. Kuhlhay, 2013)
- Murmelgruppen (EPIZ, 2013): Wie wird Sexualität in den Medien heute dargestellt? Wo finden Jugendliche Zugang zu sexuellen Themen im Internet? – Ergebnissicherung an der Pinnwand und Diskussion der Ergebnisse im Plenum
- Textarbeit: Sichtung von Jugendzeitschriften aus den letzten 20 Jahren (*Bravo*, *Bravo Girl*, *Popcorn*, *Spiesser*, *Fluter* etc.): Welche sexuellen Themen finden sich in diesen Formaten? Welches Bild von Sexualität wird vermittelt? Welche Konzepte werden hier vertreten – Sexualaufklärung, Sexualpädagogik oder Sexuelle Bildung? Was hat sich verändert?
- Input zu neuen Medien, sozialen Medien und deren Bedeutung für sexuelle Sozialisationsprozesse
- Online-Recherche: 1. Facebook, Instagram, TikTok und Co.: Wie inszenieren sich Jugendliche in sozialen Medien? 2. Analyse von Online-Werbung: Welches Bild von Sexualität, Körperlichkeit und Geschlechtsrollen wird vermittelt?
- Diskussion im Plenum: Wie sind diese Inszenierungen zu interpretieren? Wie wirken solche Inhalte auf Schüler*innen? Wo begegnen

- mir (sexuelle) Inszenierungen von Schüler*innen im Alltag? (Ergebnissicherung am Flipchart)
- Input zu Zahlen, Daten, Fakten – Statistiken zur Internetnutzung von Jugendlichen
 - Medienanalyse: zum Beispiel »61min Sex« (61Minuten GmbH, o.J.) – Für wen wäre so ein Format passend? Welches Bild von Sexualität wird vermittelt? Welche Sprache wird genutzt?
 - Input: Jugendsexualität und Pornografie – rechtliche Hintergründe und Wirkungsmechanismen (vgl. Klein, 2010, Matthiesen, 2011)
 - Diskussion von Fallbeispielen zu Gewalt und sexualisierten Übergriffen – Sexting, Cyber-Grooming/cyber Bullying, Happy Slapping, Cybersex

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- 61Minuten GmbH (o.J.). <https://www.youtube.com/user/61MinutenSex> (09.12.2021).
- Aigner, J. C., Hug, T., Schuegraf, M. & Tillmann, A. (Hrsg.). (2015). *Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ainsaar, M. & Löff, L. (Hrsg.). (2011). Online Behaviour Related to Child Sexual Abuse. Literature Report. Council of the Baltic Sea States. ROBERT Project, Stockholm. <https://childrenatrisk.cbss.org/robert/> (09.12.2021).
- Akski, D. (2014). *Cybermobbing: Medienkompetenz von Jugendlichen*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Döring, N. (2012). Erotischer Fotoaustausch unter Jugendlichen. Verbreitung, Funktionen und Folgen des Sexting. In M. Schuegraf & A. Tillmann (Hrsg.), *Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 245–258). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Döring, N. (2013). Medien und Sexualität. In D. Meister, F. von Gross & U. Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Medienpädagogik. Aktuelle Diskurse*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. <https://www.nicola-doering.de/wp-content/uploads/2014/08/Döring-2013-Medien-und-Sexualitaet.pdf> (09.12.2021).
- Döring, N. (2017). Sexualität im Digitalzeitalter. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 30(1), 1–6.
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.). (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Grewe, I. (2012). *Neue Medien – Gefahren und Chancen: Die Bedeutsamkeit von Medienkompetenz*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Klein, A. (2010). Jugend, Medien und Pornographie. In M. Schetsche & R.-B. Schmidt (Hrsg.), *Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde, gesellschaftliche Diskurse, sozialethische Reflexionen* (S. 167–183). Wiesbaden: Springer VS.

- Korte, A. (2018). *Pornografie und psychosexuelle Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext. Psychoanalytische, kultur- und sexualwissenschaftliche Überlegungen zum anhaltenden Erregungsdiskurs*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kuhlthay, J. (2013). *Die Mediengeneration. Jugendliche, ihr Medienkonsum und ihre Mediennutzung. Ausarbeitung zum Forschungsstand*. Handreichung zur politischen Bildung, Band 11. Sankt Augustin u. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Lemke, R., Dannecker, M. & Merz, S. (2015). »Weil man dann eher angeklickt und angeschrieben wird.« – Sexualisierung durch Nacktbilder beim Online-Dating. In J. C. Aigner, T. Hug, M. Schuegraf & A. Tillmann (Hrsg.), *Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung* (S. 157–189). Wiesbaden: Springer VS.
- Matthiesen, S. (Hrsg.). (2011). Schwerpunkttheft Jugend und Pornografie. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 24, 4.
- Ospina, M., Harstall, C. & Dennett, L. (2010). Sexual Exploitation of Children and Youth Over the Internet: A Rapid Review of the Scientific Literature. Institute of Health Economics, Alberta, Canada. https://www.ihe.ca/download/sexual_exploitation_of_children_and_youth_over_the_internet_a_rapid_review_of_the_scientific_literature.pdf (09.12.2021).
- Quandt, T. & Vogelsang, J. (2018). Jugend, Internet und Pornografie. Eine repräsentative Befragungsstudie zu individuellen und sozialen Kontexten der Nutzung sexuell expliziter Inhalte im Jugendalter. In P. Rössler & C. Rossmann (Hrsg.), *Kumulierte Evidenzen. Replikationsstudien in der empirischen Kommunikationsforschung* (S. 91–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, G. & Matthiesen, S. (2010). Internetpornografie. Jugendsexualität zwischen Fakten und Fiktionen. In M. Schuegraf & A. Tillmann (Hrsg.), *Pornografisierung von Gesellschaft* (S. 245–258). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Vogelsang, V. (2017). *Sexuelle Viktimisierung, Pornografie und Sexting im Jugendalter. Ausdifferenzierung einer sexualbezogenen Medienkompetenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wagner, F. & Kleinberger, U. (Hrsg.). (2014). *Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Wüllenweber, W. (2007). Voll Porno! Wenn Kinder nicht mehr lernen, was Liebe ist. Stern, 5. Februar 2007. <http://www.stern.de/politik/deutschland/sexuelleverwahrlo-sung-voll-porno-581936.html> (10.12.2021).

Modul 12: Elternarbeit

Inhalt

Den Studierenden soll vermittelt werden, wie sie mit Eltern und Angehörigen über Sexualität und sexuelle Themen sprechen können und wie Elterngespräche und Elternabende thematisch und inhaltlich gestaltet werden können. Hierfür werden ihnen entsprechende Methoden an die Hand gegeben sowie verschiedene Materialien und Handreichungen vorgestellt. Es

erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit elterlichen Rechten im Bereich der Sexuellen Bildung von Kindern und Jugendlichen einerseits und den schulischen Bildungsaufträgen andererseits. Die Studierenden sollen darin gestärkt werden, kindliche Rechte und Interessen gegenüber möglichen elterlichen Ängsten und Ressentiments zu vertreten, ohne die Bedarfe der Eltern sowie Möglichkeiten der elterlichen Partizipation aus den Augen zu verlieren.

Lernziele

- Auseinandersetzung mit rechtlichen Verortungen zu schulischer Sexueller Bildung und Informationspflicht gegenüber Eltern – Urteil des BVerfG von 1977
- Erweiterung kommunikativer Kompetenz – Wie kann mit Eltern über Sexualität gesprochen werden? (Wiederholung: Grundlagen Kommunikation, Kommunikationsmodelle)
- Kennenlernen von Möglichkeiten, Elternabende zu Sexueller Bildung zu strukturieren und umzusetzen
- Auseinandersetzung mit Vorgaben der Bildungs- und Rahmenpläne und elterlichen Unsicherheiten und Ressentiments
- Auseinandersetzung mit Möglichkeiten elterlicher Partizipation
- Erlangen von Handlungssicherheit hinsichtlich der Vertretung kindlicher und schulischer Rechte

Mögliche Umsetzung

- Wiederholung und Diskussion zu rechtlichen Grundlagen – Welche Rechtsgrundlagen greifen zu schulischer Sexueller Bildung? Was bedeutet das für die Schule, was für Eltern und Schüler*innen?
- Input: Kommunikationsmodelle (z. B. Schulz von Thun, Watzlawick) (vgl. Röhner & Schütz, 2016)
- Kartenabfrage (EPIZ, 2013): Welche Themen könnten Eltern interessieren? Welche Themen könnten verunsichern? Wie können Eltern aktiv einbezogen werden?
- One-minute-Paper: Was braucht es, damit ein Elternabend zu Sexueller Bildung gelingt?
- Brainstorming (o. V., 2012): inhaltliche Strukturierung eines Elternabends
- Vorstellung und Erprobung einfacher Methoden für einen Elternabend – Welche sind bekannt und könnten adaptiert werden?

- Rollenspiel (EPIZ, 2013): Elterngespräche führen (Einzelgespräche) zu fiktiven Fallvignetten (Rückmeldungen und Diskussion im Plenum)
- Vorstellung und Sichtung von Handreichungen für Eltern, zum Beispiel:
 - Broschüre für Eltern: »Wie erkläre ich das meinem Kind? Darstellungen von Sexualität in den Medien« (BLM, 2019)
 - Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung im Grundschulalter: »Über Sexualität reden ... Zwischen Einschulung und Pubertät« (BZgA, o.J.)
 - Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung in der Pubertät: »Über Sexualität reden ... die Zeit der Pubertät« (BZgA, o.J.)
 - Broschüre »Mein Kind ist das Beste, was mir je passiert ist! Eltern und Verwandte erzählen Familiengeschichten über das Coming-out ihrer lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Kinder« (Bildungsinitiative Queerformat, 2015)
 - Mal-, Kritz- und Mitmachbuch *Ich kann sein, wer ich will*
 - Informationsbroschüre für Jugendliche: »Deine Sexualität – deine Rechte« (pro familia, 2018)

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M. & Sauer, D. (Hrsg.). (2017). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Bayerische Landeszentrale für neue Medien & Aktion Jugendschutz Bayern (Hrsg.). (2019). Wie erkläre ich das meinem Kind? Darstellung von Sexualität in den Medien. Informationen für Eltern. https://www.blm.de/files/pdf2/broschuere_sexualitaet_in_den_medien.pdf (10.12.2021).
- Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.). (2015). Mein Kind ist das Beste, was mir je passiert ist! Eltern und Verwandte erzählen Familiengeschichten über das Coming-out ihrer lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Kinder. 3., überarb. Aufl. https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat-elternbroschuere_ElternBroschu__reA5_deutsch.pdf (10.12.2021).
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). »Über Sexualität reden ...«. Die Zeit der Pubertät. Köln: BZgA. <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/ueber-sexualitaet-reden-die-zeit-der-pubertaet/> (10.12.2021).
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). »Über Sexualität reden ...«. Zwischen Einschulung und Pubertät. Köln: BZgA. <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/ueber-sexualitaet-reden-zwischen-einschulung-und-pubertaet/> (Stand: 15.12.2020).
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.).

- (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Mengewein, K. & Tischer, C. (o.J.). *Mal-, Kritz- und Mitmachbuch »Ich kann sein, wer ich will«*. Magdeburg: WESENsART Papeterie.
- o.V. (2012). Hochschuldidaktik. Methodenbar. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/methodenbar_2012.pdf (09.12.2021).
- Okeke, C. (2010). Checkliste für eine Veranstaltung mit Eltern zum Thema sexuelle Bildung. In S. Blattmann & M. Mebes, M. (Hrsg.), *Nur die Liebe fehlt ...* (S. 95–102). Köln: Verlag mebes & noack.
- Pro familia (2018). Deine Sexualität – deine Rechte. Informationen für Jugendliche. 4. Aufl. https://www.profamilia.de/fileadmin/publikationen/Jugendliche/deine_sexualitaet_deine_rechte.pdf (10.12.2021).
- Röhner, J. & Schütz, A. (2016). Klassische Kommunikationsmodelle. In dies., *Psychologie der Kommunikation*. Wiesbaden: Springer Lehrbuch Psychologie, https://lehrbuch-psychologie.springer.com/sites/default/files/atoms/files/roehner-schuetz_probe_kapitel_2.pdf (10.12.2021).
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stange, W. (2013). Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In W. Stange, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 17–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Thiesmeier, M. (2012). »... und darüber soll ich mit ihnen reden?« – Mit Eltern in belastenden Situationen über schwierige Themen sprechen. In R. Schöne & W. Tenhaken (Hrsg.), *Kinderschutz in Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe. Ein Lehr- und Praxisbuch zum Umgang mit Fragen der Kindeswohlgefährdung* (S. 146–171). Weinheim: Beltz Juventa.
- Valtl, K. (1998). *Sexualpädagogik in der Schule*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Valtl, K. (2001). Ratgeber Elternabend. *Lernchancen*, 22, 47–51.

Modul 13: Sexualisierte Gewalt

Inhalt

Ziel des Seminars ist es, einen grenzsensiblen Umgang in der täglichen Arbeit zu entwickeln, Anzeichen und Formen sexualisierter Gewalt zu erkennen und notwendige Handlungsstrategien herauszubilden und anwenden zu können. Verschiedene Kontexte (z. B. Familie, Schule, Freundeskreis), Strukturen und Dynamiken (z. B. peerbezogen, familiär, institutionell) werden auf begünstigende und verhindernde Faktoren von sexualisierter Gewalt und unter der Berücksichtigung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen analysiert. Die Studierenden lernen Strategien und Dynamiken von Täter*innen und Betroffenen kennen, aktuelle

Rechtslagen und Prävalenzzahlen hinsichtlich unterschiedlicher Betroffengruppen werden vorgestellt und diskutiert.

Lernziele

- Kennenlernen theoretischer Hintergründe: Begriffsbestimmungen und Abgrenzungen
- Kennenlernen und Auseinandersetzen mit Fallzahlen und Studien zu erlebter sexualisierter Gewalt von Kindern und Jugendlichen (Hellfeld/Dunkelfeld)
- Sensibilisierung hinsichtlich sexualisierter Gewalt im eigenen Arbeitsfeld und Entwicklung eines grenzsensiblen Umgangs
- Kennenlernen und Auseinandersetzung mit Prävalenz und Rechtslagen zu sexualisierten Übergriffen in Peerkontexten
- Anzeichen/Symptome und Formen sexualisierter Gewalt erkennen und einordnen können
- Folgen sexualisierter Gewalt für die Persönlichkeitsentwicklung (sexuell, emotional, kognitiv) kennenlernen und erkennen
- Auseinandersetzung mit Nähe/Distanz in professionellen Kontexten und Reflexion der eigenen Rolle
- Auseinandersetzung mit individuellem Erleben – Coping-Strategien, Traumatisierung, Retraumatisierung
- Kennenlernen von Dynamiken von Betroffenen und Täter*innen sowie begünstigender und verhindernder Faktoren in verschiedenen Kontexten (strukturell, familiär, institutionell, inter- und intrapersonal)
- Kennenlernen von Ansätzen und Konzepten in der Arbeit mit jugendlichen Sexualstraftäter*innen
- Auseinandersetzung mit Medien als Risikofaktor für das Erleben sexualisierter Gewalt in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Mögliche Umsetzung

- Einstieg ins Thema: Stumme Diskussion (EPIZ, 2013) zu »Elf drängende Fragen« (vgl. Miosga & Schele, 2018) und Ergebnissammlung an der Pinnwand zur Kontrolle im weiteren Seminarverlauf
- Input: Begriffsbestimmung und terminologische Abgrenzungen
- Fallarbeit zu Formen von Übergriffen – Was liegt vor? Welche Rollen werden beschrieben? (z. B. aus Bayerischer Jugendring, 2015)
- Gruppenarbeit und Diskussion: Welche Handlungsaufträge können hier konkret abgeleitet werden?

- Input/Präsentation: Fallzahlen und Statistiken zu sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen und Vorstellung aktueller Studien unter Berücksichtigung der synchronisierten analogen und digitalen Lebenswelt Jugendlicher (z. B. SPEAK!, SPEAK!-Ergänzungsstudie⁴, Sprich mit!⁵, Polizeiliche Kriminalstatistik, PARTNER 5⁶)
- Diskussion: Bedeutung des Dunkelfeldes in der Gesamtbetrachtung – Was bedeuten vorliegende Zahlen für den Kontext Schule?
- Input: Anzeichen und Folgen sexualisierter Gewalt – Welche Anzeichen gibt es? Welche Coping-Strategien wenden Betroffene an? Welche Folgen können sexualisierte Übergriffe für die Persönlichkeitsentwicklung haben?
- Methode 66 zu befördernden/verhindernden Faktoren sexualisierter Gewalt (z. B. Familie, Schule, Wohnheim, Peergroup) und zu Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen – Auswertung und Auflösung in der Gesamtgruppe
- Selbstreflexion: Wann befinde ich mich im beruflichen Kontext in solchen Verhältnissen? Wie wirkt sich das auf meine pädagogische Arbeit aus? (Diskussion und Auswertung in Kleingruppen)
- Murmelgruppen zu »Die Macht der Rollenbilder« – Wie beeinflussen Rollenvorstellungen und Geschlechternormen den Umgang mit sexualisierter Gewalt? (Perspektive auf Opfer vs. Perspektive auf ausübende Personen) – One-minute-Paper zur Vorstellung der Diskussionsergebnisse
- Input: Opfer-/Täter*innendynamiken unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kontexte – Diskussion: Übergriff oder »normales« Sexualverhalten? Perspektive auf Menschen mit Beeinträchtigungen
- Beiträge/Inputs der Studierenden: Vorstellung verschiedener pädagogischer und therapeutischer Ansätze für die Arbeit mit jugendlichen Sexualstraftäter*innen und Vorstellung verschiedener Anlauf- und Beratungsstellen

4 Informationen unter <https://www.speak-studie.de/> (10.12.2021).

5 Informationen unter <https://www.uniklinik-ulm.de/kinder-und-jugendpsychiatriepsychotherapie/forschung-und-arbeitsgruppen/abgeschlossene-projekte-ag-gewalt/sprich-mit.html> (10.12.2021).

6 Informationen unter <https://www.ifas-home.de/partner-5-studie/> (10.12.2021).

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Amann, G. & Wipplinger, R. (2005). Sexueller Missbrauch – Begriffe und Definitionen. In dies. (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch: Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie* (S. 17–44). Tübingen: dgvt Verlag.
- Bayerischer Jugendring (2015). Gruppenübung. Fiktive Fallbeispiele – Sexuelle Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit. https://www.bjr.de/fileadmin/redaktion/allgemein/Praevention/Praetect_Materialien/Materialsammlung/Gruppenuebungen/2015-03-19_UEbung_FiktiveFallbeispiele.pdf (10.12.2021).
- Bundschuh, C. (2010). Entstehungsbedingungen sexualisierter Gewalt in Institutionen. In dies. (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts »Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen«* (S. 33–59). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Enders, U. (2012). *Grenzen achten: Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.). (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Fegert, J.M. & Wolff, M. (Hrsg.). (2015). *Kompendium »Sexueller Missbrauch in Institutionen«: Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Klees, E. & Kettritz, T. (2018). *Sexualisierte Gewalt durch Geschwister. Praxishandbuch für die pädagogische und psychologisch-psychiatrische Arbeit mit sexualisiert übergriffen Kindern/Jugendlichen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Krolzik-Matthei, K., Linke, T. & Urban, M. (Hrsg.). (2020). *Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung. Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Lache, L. (2018). Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt bei Menschen mit Lernschwierigkeiten. In P. Bienstein & K. Verlinden (Hrsg.), *Prävention von sexuellem Missbrauch an Menschen mit geistiger Behinderung. Ausgewählte Aspekte. Dokumentation der Fachtagung der DGSGb am 10. November 2017 in Kassel. Materialien der DGSGb*, Band 40 (S. 53–64). Berlin: Eigenverlag der DGSGb.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018). *Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute*. Weinheim: Beltz.
- Miosga, M. & Schele, U. (2018). *Sexualisierte Gewalt und Schule. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen müssen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Neuner, F. (2012). Traumatisierung durch Gewalterfahrungen in Institutionen des Aufwachsens. In S. Andersen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 36–48). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuijder, E. (Hrsg.). (2018). *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Roth, G. (2013). Täter und Täterstrategien bei sexuellem Missbrauch. In G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.), *Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen* (S. 81–102). Stuttgart: Kohlhammer.

- Thole, W., Baader, M., Helsdper, W. & Kappeler, M. (Hrsg.). (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Urban, M. (2019). *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wazlawik, M., Voß, H.-J., Retkowski, A., Henningsen, A. & Dekker, A. (Hrsg.). (2018). *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Modul 14: Prävention und Intervention

Inhalt

Im Seminar erfolgen zunächst eine Begriffsabgrenzung und die Entwicklung eines Verständnisses für die Bereiche Intervention und Prävention. Präventionsmodelle und -programme werden vorgestellt und hinsichtlich deren Anwendbarkeit für verschiedene Zielgruppen analysiert. Verdachtsfälle sexualisierter Gewalt werden hinsichtlich der kennengelernten Symptome analysiert und notwendige Handlungskompetenzen und -strategien abgeleitet und diskutiert. Interventionsschritte, Vorgehen im Verdachtsfall und rechtliche Grundlagen werden vorgestellt, ebenso wie die Notwendigkeit und die Entwicklung von Schutzkonzepten. Zudem werden interne und externe Kooperationsmöglichkeiten im Verdachtsfall erarbeitet.

Lernziele

- Kennenlernen der Begrifflichkeiten und ihrer Unterschiede
- Kennenlernen von Präventionsmaßnahmen und -programmen
- Kennenlernen von Interventionsmaßnahmen und Vorgehen im Verdachtsfall
- Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Kontext Prävention und/oder Intervention – Auseinandersetzung mit Verdachtsfällen
- thematische und inhaltliche Auseinandersetzung mit institutionellen Schutzkonzepten
- Kennenlernen erster Schritte zur Entwicklung eines Schutzkonzeptes
- Handlungskompetenz im Bereich Interventionsplanung erlangen
- Erlangen von Rechtssicherheit im Umgang mit Verdachtsfällen
- Handlungssicherheit im Umgang und zu Abläufen in Verdachtsfällen
- Kennenlernen von Ansprechpartner*innen/Beratungsstellen zu Prävention und Intervention

Mögliche Umsetzung

- Einstieg ins Thema: Begriffsimpulse (EPIZ, 2013) – »Wenn ich an Prävention sexualisierter Gewalt denke, denke ich ...«, »In Bezug auf sexualisierte Gewalt in der Schule sehe ich meine Verantwortung bei ...«, »Um im Verdachtsfall kompetent handeln zu können, brauche ich ...«
- Übung: Nähe/Distanz (aus kja Würzburg, 1997) – Diskussion: Können Grenzverletzungen und Übergriffe im pädagogischen Handeln >aus Versehen< passieren?
- Input: Prävention/Intervention – Begriffsbestimmungen, terminologische Abgrenzung, Erarbeitung von Leitfäden
- Brainstorming: Wie könnte ein Konzept zur Prävention in meinem Arbeitsbereich aussehen? Wie könnte ein Konzept zur Intervention in meinem Arbeitsbereich aussehen? (Mindmap zur Ergebnissicherung)
- Input: Arbeit mit Schutzkonzepten⁷
- Vorstellung, Diskussion und Auswertung verschiedener Schutzkonzepte – unterschiedliche Konzepte für unterschiedliche Institutionen? Vergleich, zum Beispiel Schutzkonzept für Schulen vs. Schutzkonzept für Freizeiteinrichtungen
- Methode: Mit anderen Augen sehen (DGB Bildungswerk Thüringen e. V., o.J.) – Braucht es Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen zur Prävention sexualisierter Gewalt? (Betrachtung der unterschiedlichen Perspektiven von Schüler*innen, Schulleitung, Eltern, Lehrkräften)
- Input: Vermutung und Verdacht – Wie vorgehen im Verdachtsfall sexualisierter Gewalt? Welche rechtlichen Grundlagen müssen beachtet werden?
- Rollenspiel: Verdachtsfall sexualisierte Gewalt – Handlungsaufforderungen und Handlungsleitfäden
- Vorstellen verschiedener Projekte, Konzepte und Studien (ReSi, IGEL Programm, Materialien der Bundesinitiative »Schule gegen sexuelle Gewalt«, PETZE-Präventionsausstellungen usw.)

⁷ Informationen z. B. unter <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/schutzkonzepte> (10.12.2021) und <https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte> (10.12.2021).

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Bergmann, C. (2012). Kinder brauchen Aufklärung und Schutzkonzepte. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompsonn (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 249–263). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Böllert, K. & Wazlawik, M. (Hrsg.). (2014). *Sexualisierte Gewalt: Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). *Respekt! Schulen als ideale Orte der Prävention von sexualisierter Gewalt. Eine Handreichung. TRAUE DICH! Bundesweite Initiative zur Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs*. Köln: BZgA.
- Bundschuh, C. (2010). *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts »Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen«*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Damrow, M.K. (2006). *Sexueller Kindesmissbrauch. Eine Studie zu Präventionskonzepten, Resilienz und erfolgreicher Intervention*. Weinheim u.a.: Juventa.
- DGB Bildungswerk Thüringen e.V. (o.J.). Mit anderen Augen gesehen. <http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/B2-MitAnderenAugen.pdf> (10.12.2021).
- EPIZ – Entwicklungspsychologisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (Hrsg.). (2013). Methodensammlung für Referent_innen. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf (09.12.2021).
- Enders, U. (2012). *Grenzen achten: Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fegert, J., Kölich, M., König, E., Harsch, D., Witte, S. & Hoffmann, U. (Hrsg.). (2018). *Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule*. Berlin: Springer.
- Gründer, M. (2006). Interventionsschritte bei sexuellem Missbrauch durch Mitarbeiter in Institutionen der Jugendhilfe. In J.M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention – ein Werkbuch* (S. 65–72). 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Henningsen, A. (2016). Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion zur Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. In A. Henningsen, E. Tuidet & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 120–141). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- kja Würzburg (1997). Methodenmappe Gruppenleiterschulungen (KLJB, kja, KJG). In BDKJ Mainz & BDKJ Limburg (Hrsg.), *Tu was! Eine Praxismappe für die Jugendarbeit*. Mainz: Eigenverlag.
- Münder, J. & Kavemann, B. (2010). *Sexuelle Übergriffe in der Schule. Leitfaden für Schulleitungen, Schulaufsicht und Kollegen zur Wahrung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts von Schülerinnen und Schülern*. Kiel: PETZE-Institut für Gewaltprävention.
- Sielert, U. (2013). Sexualekulturbildung als systemische Prävention. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 547–562). 2., erweit. u. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Thole, W., Baader, M., Helsper, W. & Kappeler, M. (Hrsg.). (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- UBSKM (Hrsg.). (2012). *Handbuch Schutzkonzepte sexueller Missbrauch. Befragungen*

zum Umsetzungsstand der Empfehlungen des Runden Tisches »Sexueller Kindesmissbrauch«. Bericht mit Praxisbeispielen zum Monitoring 2012–2013. Berlin: Geschäftsstelle des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs.

- Wolff, M. (2014). Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch Professionelle in Institutionen. Perspektiven der Prävention durch Schutzkonzepte. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 95–109). Wiesbaden: Springer VS.
- Zinsmeister, J. (2006). Strafrechtliche Reaktionsweisen. In J. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention – ein Werkbuch* (S. 101–120). 2. Aufl. Weinheim u. München: Juventa Verlag.

Modul 15: Disclosure und institutionelle Aufarbeitung

Inhalt

Im Seminar werden bekannte Fälle institutionellen Missbrauchs diskutiert und es folgt eine intensive Auseinandersetzung mit entsprechenden institutionellen Aufarbeitungsprozessen anhand von Aufarbeitungsberichten und eingeleiteten Interventionsmaßnahmen.

Lernziele

- Kennenlernen von Begrifflichkeiten und deren historischer Entwicklung und Einordnung – Disclosure, Aufarbeitung
- Auseinandersetzung mit fördernden/einschränkenden Strukturen für Disclosure-Prozesse
- Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und der eigenen professionellen Rolle hinsichtlich eines adäquaten pädagogisch-professionellen Umgangs mit Disclosure
- Kennenlernen verschiedener Betroffenengruppen und Möglichkeit/Notwendigkeit von Aufarbeitungsprozessen
- Kennenlernen von Vorgehensweisen/Leitfäden zu institutionellen Aufarbeitungsprozessen
- Auseinandersetzung mit der Bedeutung institutioneller Aufarbeitung hinsichtlich Organisationslernen/-weiterentwicklung

Mögliche Umsetzung

- Input: Begriffsbestimmungen und Abgrenzungen (vgl. Christmann, 2020)

- Diskussion: Voraussetzungen für Disclosure-Prozesse, Hindernisse und Barrieren (auch: strukturell, inter- und intrapersonal)
- Mindmap: Bedeutung von Disclosure – kurzfristig/langfristig?
- Input: Grundlagen und Bausteine von Aufarbeitung – individuell, institutionell und gesellschaftlich
- Diskussion: berufsethische Auseinandersetzung – Begleitung verschiedener Betroffenengruppen
- Textarbeit/Biografiearbeit: quellenkritische Betrachtung bekannter/ vorhandener Aufarbeitungsberichte (Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, 2021)
- Arbeit mit Filmen, zum Beispiel Dokumentation: *Und wir sind nicht die Einzigen. Vertuscht über Jahrzehnte. Sexuelle Gewalt an der Odenwaldschule*

Literaturvorschläge und weiterführende Quellen

- Allrogger, M., Gerke, J., Rau, T. & Fegert, J. M. (2016). *Umgang mit sexueller Gewalt. Eine praktische Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche*. Ulm: Universitätsklinikum Ulm.
- Bergmann, C. (2011). *Abschlussbericht der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs*. Berlin: Scholz & Friends Agenda.
- Bergmann, C. (2012). Sexueller Missbrauch ist kein Thema der Vergangenheit. Erfahrungen und Ergebnisse nach eineinhalb Jahren Aufarbeitung. In S. Andersen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 96–110). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Burgsmüller, C. & Tilmann, B. (2014). Der Prozess der Aufarbeitung. Möglichkeiten und Grenzen bei der Aufklärung und Dokumentation von Fällen sexuellen Missbrauchs an Institutionen am Beispiel Odenwaldschule. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter?* (S. 138–148). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Christmann, B. (2020). Disclosure von sexualisierter Gewalt – Definitionen, Forschungsstand, Implikationen für Prävention und pädagogische Praxis. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 263–276). Wiesbaden: Springer VS.
- Dehmers, J. (2011). »Die Täter reiben sich die Hände«. <https://www.fr.de/panorama/taeter-reiben-sich-haende-11438603.html> (10.12.2021).
- Gebrade, J. & Bowe-Traeger, C. (Hrsg.). (2019). *Machtmissbrauch in der katholischen Kirche. Aufarbeitung und Prävention sexualisierter Gewalt*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Helming, E. (2011). »Wir waren deren Eigentum. Wir konnten uns nicht wehren.« Weggesperrt im rechtsfreien Raum: Sexuelle Gewalt in den Kinderheimen der DDR. *DJI Impulse: Sexuelle Gewalt gegen Kinder*. Heft 95(3), 27–30.

- Kavemann, B., Graf van Kesteren, A., Rothkegel, S. & Nagel, B. (2015). *Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kindler, H. & Fegert, J.M. (2015). Missbrauch in Institutionen. Empirische Befunde zur grundlegenden Orientierung. In J.M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompodium »Sexueller Missbrauch in Institutionen«. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 167–186). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Keupp, H., Straus, F., Mosser, P., Gmür, W. & Hackenschmied, G. (2016). *Schweigen – Aufdeckung – Aufarbeitung. Sexualisierte, psychische und physische Gewalt im Benediktinerstift Kremsmünster*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mosser, P. (2009). *Wege aus dem Dunkelfeld. Aufdeckung und Hilfesuche bei sexuellem Missbrauch an Jungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Raue, U. (2010). Bericht über Fälle sexuellen Missbrauchs an Schulen und anderen Einrichtungen des Jesuitenordens. Berlin.
- Röhl, C. (2011). *Und wir sind nicht die Einzigen. Vertuscht über Jahrzehnte. Sexuelle Gewalt an der Odenwaldschule*. Dokumentarfilm. DE 2011, 86 Min., dtOF.
- Schönbucher, V., Maier, T., Mohler-Kuo, M., Schnyder, U. & Lanoldt, M.A. (2012). Disclosure of Child Sexual Abuse by Adolescents: A Qualitative In-Depth Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(17), 3486–3513.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2021). *Aufarbeitungsberichte zum Thema sexueller Kindesmissbrauch*. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Aufarbeitungsberichte_Dez_2021-1.pdf (17.01.2022).
- Wensierski, P. (2007). *Schläge im Namen des Herrn: Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik*. München: DVA.

Evaluation

Die erstmalige Erprobung des Curriculums erfolgte als 15-teilige Seminarreihe im Sommersemester 2020 an der Universität Leipzig. Die Projektmitarbeiterinnen Sabine Wienholz und Lena Lache leiteten die zwei wöchentlichen Kurse »Sexuelle Bildung für das Lehramt – (K)Ein Thema für uns?!« und luden für einzelne Seminare vorwiegend projektexterne Referent*innen ein. Die Studierenden konnten, unabhängig von ihren Fächerkombinationen, im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Moduls der Lehramtsstudiengänge wahlobligatorisch teilnehmen. Eine besondere Herausforderung für die erste Anwendung des SeBiLe-Curriculums und die Seminargestaltung stellte die Covid-19-Pandemie dar. Die für die Präsenzlehre aufbereiteten Inhalte mussten zeitnah an die digitale Interaktion angepasst werden, ohne dass sie am Lehrpotenzial der ursprünglich geplanten erfahrungsintensiven Methoden und der Face-to-Face-Kommunikation

verlieren. Um die gelungene digitale Umgestaltung und selbstverständlich auch grundlegend das SeBiLe-Curriculum in seiner Wirksamkeit und Zweckhaftigkeit zu überprüfen, wurden beide Kurse jeweils mithilfe einer quantitativen Erhebung zur Mitte sowie zum Ende des Semesters evaluiert.

Fragenkatalog der Seminarevaluationen (Quelle: SeBiLe)

1. Wie zufrieden sind Sie mit der Online-Umsetzung des Seminars insgesamt?
2. Wie hilfreich bzw. nützlich schätzen Sie das Seminar für Ihr Studium ein?
3. Wie hilfreich bzw. nützlich schätzen Sie das Seminar für ihre berufliche Tätigkeit ein?
4. Wie zufrieden sind Sie mit der Umsetzung der bisherigen Themen?
 - a. Was hätte aus Ihrer Sicht besser sein können?
5. Wie schätzen Sie das bisherige Anforderungsniveau des Seminars insgesamt ein?
6. Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen?
 - a. »Die Inhalte der einzelnen Seminare wurden methodisch gut dargestellt.«
 - b. »Die Seminare wurden durch hilfreiche Materialien (Literaturliste, Handouts, Online-Links u. Ä.) ergänzt.«
 - c. »Die bisherigen Seminare nahmen Bezug auf aktuelle Themen und Diskurse.«
 - d. »Die Lernziele der Seminare waren klar definiert.«
 - e. »Die thematischen Ziele der Seminare wurden erreicht.«
 - f. »Die Seminare bauten thematisch aufeinander auf.«
 - g. »Das Gesamtseminar ist inhaltlich gut strukturiert.«
7. Wie viel haben Sie von den bisherigen Inhalten verstanden? (Angabe in Prozent)
8. Welches war für Sie (bisher) inhaltlich das relevanteste Seminar?
9. Welches war für Sie (bisher) das schwierigste Seminar?
10. Das Tempo der Seminare (Aufgaben, Methoden, Abgabefristen etc.) ist für mich ... (Skala von zu schnell bis zu langsam)
11. Was hätten Sie gebraucht, um besser folgen zu können?
12. Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen
 - a. »Die Dozierenden haben die Seminare interessant gestaltet.«

- b. »Die Dozierenden boten Möglichkeiten, um die Studierenden aktiv einzubeziehen.«
 - c. »Die Dozierenden ließen Raum für Austausch und Diskussionen untereinander.«
 - d. »Die Dozierenden sind für die Studierenden erreichbar und stehen für Fragen zur Verfügung.«
13. Haben Sie Verbesserungs-/Änderungsvorschläge für die Seminargestaltung oder Wünsche an die Dozierenden? Wenn ja, welche?

Bereits der ersten Erhebung konnte entnommen werden, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmenden die bisherigen Inhalte der Seminarreihe als hilfreich bzw. nützlich bis sehr hilfreich bzw. sehr nützlich bewerteten.

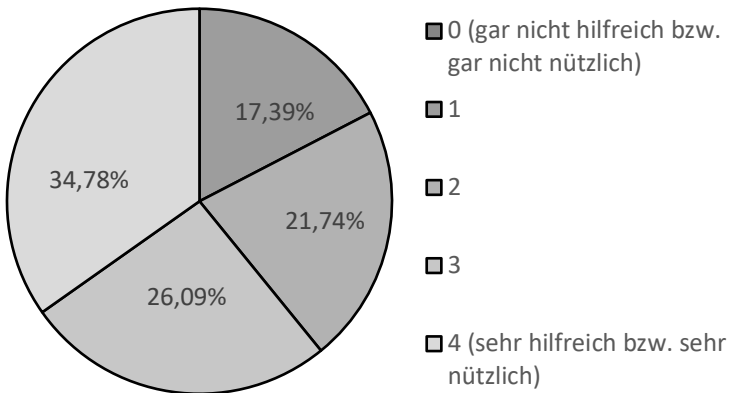


Abb. 1: Frage »Wie hilfreich bzw. nützlich schätzen Sie das Seminar für Ihr Studium ein?«; Quelle: SeBiLe

Bei der Bewertung der Relevanz einzelner Seminareinheiten des ersten Teils der Reihe schätzten die Studierenden *Sexualität und Recht* am bedeutsamsten ein. Darauf folgten nach Abstufung der Einschätzung die Themenbereiche *Sexuelle Bildung*, *Sexuelle Sozialisation* und das Grundlagenseminar zu Sexualität. Die Studierenden begrüßten den sehr konkreten und praxisnahen Bezug des Themenbereichs *Sexualität und Recht*, dessen Nützlichkeit vor allem im Gewinn von Handlungssicherheit in Umgang mit Grenzfällen besteht. Sie erlangten ein tieferes Verständnis für ihren professionellen Bildungsauftrag im Kontext einer multidimensionalen,

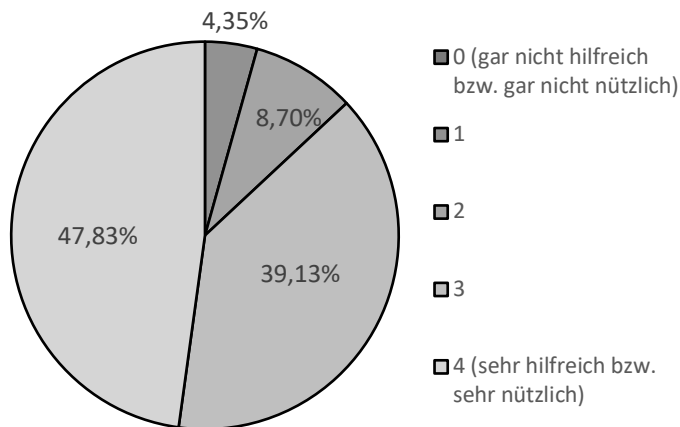


Abb. 2: Frage »Wie hilfreich bzw. nützlich schätzen Sie das Seminar für Ihre berufliche Tätigkeit ein?«; Quelle: SeBiLe

lernzentrierten und emanzipierenden Sexualpädagogik und erkannten die Bedeutung der Reflexion über die eigene sexuelle Sozialisation für das berufliche Vermittlungsvermögen.

Zugleich wurden sowohl die Seminareinheiten *Sexualität und Recht* als auch *Sexuelle Bildung* als die inhaltlich schwierigsten Seminare angegeben. Laut den Kursteilnehmenden ergaben sich die Schwierigkeiten aus den umfangreichen und anspruchsvollen juristischen sowie sozial- bzw. sexualwissenschaftlichen Materialien.

Bei der die Seminarreihe abschließenden Evaluation bewährte sich das Seminar *Sexualität und Recht* als inhaltlich schwierigstes Seminar; an zweiter Stelle das Seminar »Wie sage ich's? Kommunikation sexueller Themen im Unterricht und im Schulkontext und methodische Umsetzung«. Weiterhin konnte zum Abschluss des Semesters festgehalten werden, dass vorwiegend die praxisnahen und handlungsorientierten Themenbereiche als besonders bedeutsam ausgewählt wurden. So gaben die Studierenden bei der Einschätzung der höchsten Relevanz die Seminareinheiten »Wie sage ich's? Kommunikation sexueller Themen im Unterricht und im Schulkontext und methodische Umsetzung«, *Sexualität und Behinderung*, *Psychosexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*, *Prävention von se-*

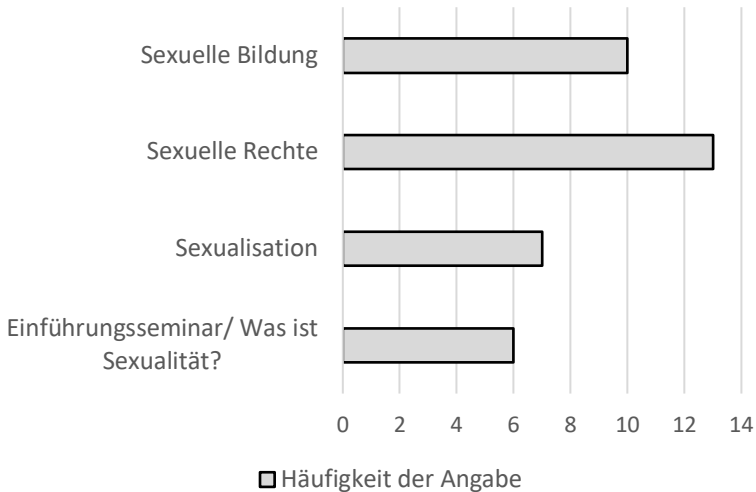


Abb. 3: Frage: »Welches war für Sie bisher inhaltlich das relevanteste Seminar?« (Mehrfachnennung möglich); Quelle: SeBiLe

xualisierter Gewalt und Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im schulischen Kontext an.

Die Rückmeldungen zur inhaltlichen und methodischen Umsetzung machten deutlich, dass die Organisation und Durchführung der Seminarreihe unweigerlich im Schatten der pandemiebedingten Veränderungen standen, die konkret aufgrund der vermehrt asynchronen Lehre insbesondere zur Ausweitung des Selbststudiums führten. Neben wertvollen Verbesserungsvorschlägen, zum Beispiel zum Umfang des Arbeitspensums, der Arbeit mit wissenschaftlichen Texten oder der Nachbereitung von umfassenden Inhalten, erreichten auch über ein Dutzend Danksagungen die Seminarleiter*innen, etwa folgende:

»Ich danke Ihnen für die wirklich interessante Gestaltung des Seminars. Ich konnte mir einige wichtige und spannende Inhalte für meine spätere Berufspraxis daraus mitnehmen.« (Seminarteilnehmer*in, Quelle: SeBiLe)

»Erst einmal muss ich sagen, dass das Seminar durch die verschiedenen Lehrmethoden wirklich gut digital realisiert wird und es so auch seinen Se-

minarcharakter nicht verliert. Vielen Dank für diese vielen kreativen Umsetzungen – bitte weiter so!« (Seminarteilnehmer*in, Quelle: SeBiLe)

Auf der Basis aller erhaltenen Anregungen wurde die Seminarreihe für das Wintersemester 2020/2021 an der Universität Leipzig überarbeitet und angepasst. Eine dritte Durchführung und Evaluation des SeBiLe-Curriculums im Sommersemester 2021 bestätigt die überwiegend positiven Rückmeldungen der Studierenden innerhalb der Projektlaufzeit.

Literatur

BZgA (2015). Studie. Jugendsexualität. <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/jugendsexualitaet-2015/> (17.01.2022).

SeBiLe (2020). Ergebnisse. <https://sebile.de/ergebnisse/> (09.12.2021).

Biografische Notizen

Celina Khamis studierte ab 2016 Soziale Arbeit an der Hochschule Merseburg und war von 2018 bis 2020 als studentische Hilfskraft im BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe« tätig.

Lena Lache, M. A., ist Sexualwissenschaftlerin und Diplom-Heilpädagogin. Sie hat an verschiedenen nationalen und internationalen Projekten zu Sexueller Bildung mitgewirkt und unter anderem Curricula und Arbeitsmaterialien für die Aus- und Fortbildung von Pädagog*innen entwickelt. Derzeit arbeitet sie in der wissenschaftlichen Ausbildung von Sonderpädagog*innen an der Universität Leipzig und ist an verschiedenen Hochschulen, Universitäten und Bildungsträgern in der Lehre tätig.

Aktuelle Entwicklungen im Bundesland Sachsen-Anhalt

Anforderungen an Curricula und Fortbildungen aus Praxissicht

Holger Paech

Der Kampf gegen sexuellen Kindesmissbrauch ist eine nationale Daueraufgabe, die ein gemeinsames koordiniertes Vorgehen und permanente Kraftanstrengungen von Bund, Ländern sowie auf allen weiteren Ebenen erfordert. Ziel muss es sein, die drei Säulen Prävention, Hilfen und Intervention deutlich zu stärken. Das heißt, dass wir erstens Kinder und Jugendliche mit Präventionsangeboten stark machen, damit sie Gefahren erkennen und adäquat agieren können. Und Fachkräfte müssen – egal in welchem Kontext sie mit Kindern zu tun haben und für diese Verantwortung tragen – >sattelfest< sein, um in Not- und Gefahrensituationen krisensicher agieren zu können. Zweitens brauchen Opfer von sexualisierter Gewalt beste Unterstützung und engmaschige professionelle Begleitung, um nach dem schrecklichen Geschehen eine Chance zu haben, ihr Leben positiv und selbstbestimmt zu gestalten und das Erlebte zu verarbeiten. Darüber hinaus gilt es drittens, das Risiko für Täter*innen entdeckt zu werden, empfindlich zu erhöhen – durch eine rechtlich, personell, technisch und finanziell bestens ausgestattete Ermittlungsarbeit sowie durch ein modernes Strafrecht.

Auf Bundesebene ist im Jahr 2021 Einiges in Bewegung gekommen. So wird der sexuelle Missbrauch von Kindern nach § 176 Strafgesetzbuch endlich nicht mehr als ein >Vergehen< verniedlicht, sondern neu als Straftat definiert, für die mindestens eine Freiheitsstrafe von einem Jahr verhängt wird. Das Kinder- und Jugend-Stärkungsgesetz zur Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Sozialgesetzbuch VIII stärkt die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen und verpflichtet die Länder, mit sogenannten Ombudsstellen unabhängige Ansprech- und Beratungsangebote zu schaffen, an die sich junge Menschen in Konflikt- oder Gefährdungssituationen wenden können. Insgesamt geht es im reformierten SGB VIII um bessere Rahmenbedingungen sowie deutlichere Inter-

ventionsmöglichkeiten, um jungen Menschen ein von Gewalt freies Aufwachsen zu ermöglichen. Neue Impulse kommen auch vom Nationalen Rat gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen – einem hochkarätig besetzten Arbeitsgremium mit Vertretungen verschiedener Ressorts von Bund und Ländern, von Fachministerkonferenzen, Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, der Wissenschaft, mit vielfältigen Professionen aus der Praxis sowie unter aktiver Beteiligung des Betroffenenrates beim Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Nach zweieinhalb Jahren intensiver Arbeit in verschiedenen Arbeitsgruppen hat der Nationale Rat im Sommer 2021 unter dem Titel »Gemeinsame Verständigung« ein Arbeitspapier verabschiedet, das auf fast einhundert Seiten künftige Leitlinien und wichtige Unterstützungsschritte vorstellt, um Kinder und Jugendliche besser vor sexualisierter Gewalt zu schützen, um Hilfsangebote zu qualifizieren sowie die Justiz kindgerechter zu gestalten. Ich habe als Ländervertreter Sachsen-Anhalt für die Jugend- und Familienministerkonferenz in den Arbeitsgruppen »Hilfen« und »Schutz« aktiv mitgewirkt.

Diese »Gemeinsame Verständigung des Nationalen Rates gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen« ist Mahnung, vor allem aber Agenda und Richtschnur sowie willkommene Motivation und Unterstützung für weitere Kraftanstrengungen auch in Sachsen-Anhalt, das Thema kontinuierlich, strukturiert und interdisziplinär voranzubringen. Zugleich ist das Arbeitspapier eine profunde Grundlage für die ressortübergreifende Diskussion in Sachsen-Anhalt sowie für Abstimmungen zwischen den Ländern und mit dem Bund.

Sicher beginnen wir in Sachsen-Anhalt nicht beim Punkt Null. Im Gegenteil: Vieles ist bereits erreicht. So war Sachsen-Anhalt im Jahr 2009 einer der ersten Bundesländer, die ein eigenes Kinderschutzgesetz auf den Weg gebracht haben, um in den Kommunen eine interprofessionelle Netzwerkarbeit zu etablieren, die frühzeitig Gefahren für das Kindeswohl erkennt und für ein schnelles Gegenwirken sorgt. Und doch: Nichts ist so gut, als dass es nicht noch besser ginge. Gerade der Kampf gegen sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche muss als eine permanente Herausforderung angenommen und bewältigt werden.

Mit meiner Berufung zum Kinder- und Jugendbeauftragten des Landes Sachsen-Anhalt im Sommer 2020 bin ich zugleich vom Kabinett als zentrale Ansprechperson für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs benannt worden. Ich bin angetreten, die interministerielle Zusammenarbeit sowie

das Zusammenspiel verschiedener Professionen und Arbeitsebenen zu qualifizieren sowie externen Fach- und Sachverstand verbindlich einzubinden.

Mein Ziel ist ein ressortübergreifender Masterplan Sachsen-Anhalt. Nichts darf unversucht bleiben, Kinder und Jugendliche besser vor sexuellen Übergriffen zu schützen. Wir dürfen nicht nachlassen, sondern sind vielmehr gefordert, noch mehr Energie aufzubringen und uns auf Dauer mit größtem Elan und entschlossener Klarheit dem gesellschaftlichen Auftrag zu stellen.

Und so geht es in der interministeriellen Arbeitsgruppe erstens um Prävention und die Frage, wie Kinder und Jugendliche selbst sowie alle Fachkräfte noch besser stark gemacht werden können, damit sie sexualisierte Gewalt erkennen und adäquat agieren. Gerade Fachkräfte dürfen keine Unsicherheiten zeigen – das gilt für die Kinder- und Jugendhilfe, den Behindertenbereich und die Schule ebenso wie für alle Ehrenamtlichen im Sport, bei der Feuerwehr und in den Kunst- und Kulturvereinen. Egal ob Kita-Erzieher*in, Mathe-Lehrer*in, Kinderärzt*in, Übungsleiter*in im Sport oder Chorleiter*in – jede*r sollte professionell damit umgehen können, wenn ein junger Mensch von einem sexuellen Übergriff berichtet und Hilfe sucht. Wenn Kinder und Jugendliche eine Fachkraft ansprechen und sich anvertrauen – was Betroffenen schwer genug fällt – oder aber der Fachkraft Anzeichen für eine mögliche Gefährdung auffallen, muss klar sein, was zu tun ist. Der Umgang mit so einer Situation ist alles andere als leicht. Umso wichtiger ist, dass es eine gute Vorbereitung möglichst vieler Fachkräfte darauf gibt sowie einen in der Praxis gelebten Handlungsleitfaden.

Zugleich setzt Sachsen-Anhalt viel Kreativität, Energie und auch Landesgeld dafür ein, den partizipatorischen und persönlichkeitsstärkenden Ansatz in der Kinderschutzarbeit deutlich zu qualifizieren. Das Motto lautet: Wir machen Kinder stark! Sie sollen sich in und nach einer möglichen Gefährdungssituation adäquat verhalten können. Mit diversen vom Land initiierten, unterstützten bzw. auch vollfinanzierten Theater- und Ausstellungsprojekten sind wir in Kindertageseinrichtungen und Schulen unterwegs. Ziel ist es, dass Kinder und Jugendliche unterscheiden können zwischen echter Zuneigung auf der einen Seite und einem übergriffigen Verhalten auf der anderen Seite. In altersgerechter Sprache und Darstellungsform werden die Mädchen und Jungen an das sensible Thema hergeführt, sie werden über ihre Rechte aufgeklärt. Drittens trainieren sie während der Aufführungen spielerisch Verhaltensweisen, mit denen sie sich in schwierigen Situationen besser schützen können. Sie lernen, sich nach einer

Grenzverletzung umgehend an Erwachsene zu wenden und das Geschehene konkret mitzuteilen, sodass schneller Hilfe möglich wird. Ein fester Bestandteil des Projektes sind Informationsveranstaltungen für Eltern und das pädagogische Personal.

Wir machen also sowohl die Fachkräfte als auch Kinder und Jugendliche sowie Familien stark, damit sie Gefahren des sexualisierten Missbrauchs erkennen, sich schützen und im Gewaltfall besonnen und entschlossen handeln können.

Sachsen-Anhalt setzt jährlich viel Geld ein, um Fachkräfte fit zu machen und zu halten. Fortbildungskurse für Kita-Fachkräfte und Schulungen für Lehrkräfte stehen auf der Tagesordnung. Das Kinderförderungsgesetz schreibt über die Regelungen des SGB VIII zur insoweit (in Kinderschutzfragen) erfahrenen Fachkraft hinaus fest, dass in Krippen, Kindergärten und Horten jeweils auch Kinderschutzfachkräfte tätig sind, damit die Teams in Fällen von Kindeswohlgefährdungen oder Missbrauchsanzeichen kompetent aktiv werden können.

Ich sage: Ja, diese Fortbildungen sind wichtig und richtig. Und doch formuliere ich auch ein großes Aber! Ich kann nicht verstehen, dass erfolgreiche Absolvent*innen von der Berufs- oder Hochschule oder von einer Universität, die in der Kinder- und Jugendhilfe oder aber in der Schule tätig werden, in ihren Jahren der grundständigen Ausbildung oder des Studiums nur sehr wenig und zudem vage im freiwillig anwählbaren Fächerkanon oder gleich gar nichts zu den Themen Sexualentwicklung, Sexualerziehung und Schutz vor sexualisiertem Kindesmissbrauch gehört haben. Als umso wichtiger erachte ich die Arbeit der Hochschule Merseburg im Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur – und insbesondere von Heinz-Jürgen Voß mit der Professur für Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung –, die im Verbundprojekt SeBiLe gemeinsam mit der Universität Leipzig ein Regelwerk mit 15 Themenfeldern für ein Curriculum zur Sexuellen Bildung für das Lehramt geschaffen hat. Ich wünsche mir, dass dieses Curriculum in naher Zukunft deutschlandweit Standardwerk für das Pädagogikstudium wird, an dem keine Universität vorbeikommt. Auch sollten Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe sowie pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung in ihren Ausbildungen und Studien zwingend – und das heißt verpflichtend – Module zum Themenfeld Sexualerziehung mit all seinen Facetten belegen müssen.

Die Schulen in Sachsen-Anhalt beteiligen sich an der Initiative des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs

»Schule gegen sexuelle Gewalt«. Das Bildungsministerium will damit verbindlich einen zielgerichteten Entwicklungsprozess, der den Schutz von jungen Menschen vor sexueller Gewalt sicherstellt, an allen Schulen des Landes einleiten und unterstützen. Schulleitungen und Kollegien werden ermutigt und fachlich dabei unterstützt, sich mit dem komplexen und aus Sicht des Ministeriums emotional aufgeladenen Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs professionell auseinanderzusetzen. Auf eine verbindliche Vorgabe an die Schulen, zu einem festen Termin ein separates Schutzkonzept gegen sexuelle Gewalt vorzulegen, hat das Bildungsministerium bislang verzichtet. Die Gefahr sei zu groß, dass die Aufgabe rein formal abgearbeitet werde, sagt das Ministerium. Philosophie sei vielmehr, die Vielfalt der schulischen Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen und den Schulen die Chance für eine heterogene, prozessgetragene Präventionslandschaft zu eröffnen. Im Klartext bedeutet dies, dass von Schulen mannigfaltig Aktivitäten und Auseinandersetzungen erwartet werden, die Gewalt verhindern und ein geschütztes Aufwachsen der jungen Menschen befördern. Die Bandbreite für solch ein multithematisches Schutzkonzept reicht dabei von Alkohol- und Drogenkonsum über körperliche Gewalt, Mobbing und Gefahren des Internets bis hin zu sexualisierter Gewalt.

Erfolgreiche Präventionsarbeit hat aber einen weiteren wichtigen Aspekt: Was geschieht mit potenziellen Täter*innen? Was machen wir mit Jugendlichen, die erst vermuten und später sicher sind, dass sie pädophile Neigungen hegen? Warten, bangen und hoffen, dass nichts passiert? Das ist der falsche Weg. Er führt in die Sackgasse. Diese Jugendlichen können nichts für ihre Sexualpräferenz. Sie brauchen Therapie und Unterstützung, damit sie keine Übergriffe begehen. Und so ist die gezielte sozialpädagogische und therapeutische Arbeit mit potenziellen Täter*innen aktiver Kinderschutz. Sachsen-Anhalt arbeitet eng mit der Charité Universitätsmedizin Berlin und dem dortigen Institut für Sexualwissenschaft und Sexualmedizin zusammen. Im Rahmen des bundesweit agierenden Präventionsnetzwerkes »Kein Täter werden« für Männer mit pädophilen Neigungen ist für Sachsen-Anhalt bundesweit einmalig ein ferndiagnostisch-therapeutisches Projekt etabliert worden, bei dem insbesondere pädophil orientierte potenzielle jugendliche (männliche) Täter Hilfe erhalten.

Ein zweites Erfordernis erkenne ich darin, die Opfer-, Hilfs- und Beratungsangebote in Sachsen-Anhalt daraufhin abzuklopfen, ob sie dem Anspruch auf niedrigschwellige Hilfe und Begleitung entsprechen und für ein Flächenland wie Sachsen-Anhalt optimal aufgestellt sind. Aktuell gibt es

solche spezialisierten Fachberatungsstellen für Betroffene von sexualisierter Gewalt in Magdeburg, Halle (Saale), Dessau-Roßlau und in der Hansestadt Stendal. Ich sage: Anspruch muss sein, dass Opfer von sexualisierter Gewalt beste Unterstützung erhalten – und zwar möglichst ortsnahe und sofort! Meine Maxime ist dabei, dass perspektivisch in jedem der elf Landkreise und drei kreisfreien Städte des Bundeslandes ein spezialisiertes Beratungsangebot vorgehalten wird – in der Aufbauphase gern auch mit mobilen Teams. Wichtig ist, dass sich das Land auf den Weg macht.

Drittens geht es auch in Sachsen-Anhalt um die Intervention und damit um den Ermittlungsdruck. Keine Tatperson darf sich auch nur eine Sekunde sicher fühlen – auch nicht im Internet, wo der bandenmäßig organisierte Handel mit Kindesmissbrauchsabbildungen stark zugenommen hat. Die Frage wird sein, ob Ermittlungsbehörden angesichts der gigantischen Missbrauchsmöglichkeiten im Internet angemessen ausgestattet sind. Das Thema Datenvorratsspeicherung gehört ebenso wieder auf die Tagesordnung – in Deutschland und Europa. Ich weiß, dass eine Datenvorratsspeicherung ein erheblicher Eingriff in das Grundrecht der informellen Selbstbestimmung darstellt. Der Rahmen muss also genau definiert werden. Und dennoch bleibt richtig, dass sich keine Spur im Internet verlieren darf.

Auch im Bereich von Ermittlung, Bekämpfung und Strafverfolgung sind in den vergangenen Jahren in Sachsen-Anhalt Optimierungen erfolgt. So ist bei der Staatsanwaltschaft Halle (Saale) die Zentralstelle zur Bekämpfung gewaltdarstellender, pornografischer und sonstiger jugendgefährdender Schriften eingerichtet worden. Abläufe und konkrete Ermittlungen werden in enger Abstimmung mit den zuständigen Polizeidienststellen koordiniert, überprüft und – falls erforderlich – optimiert. Zu den Themen Opferberatung, kindgerechte Verfahren, psychosoziale Prozessbegleitung sowie sozialpädagogische Zeugenbetreuung gibt es konkrete Abläufe und, nicht zuletzt mit dem Sozialen Dienst, eine verbindliche Institution, um Kindern und Jugendlichen bestmögliche Unterstützung zu geben.

Die Aufmerksamkeit für das Thema sexualisierte Gewalt ist in den vergangenen Jahren in Deutschland eine andere geworden – zum Glück! Handelte es sich vormals eher um ein Tabuthema, über das niemand gern sprechen wollte – was einem Dreiklang aus Wegducken, Wegsehen und Vertuschen Vorschub leistete –, so gibt es heute ein ernsthaftes Dranbleiben, ein systematisches Befassen mit dem Thema, konsequente Präventionsmaßnahmen in vielen gesellschaftlichen Bereichen und das intensive Bestreben, starke Netzwerke zum Schutz vor sexualisierter Gewalt auf- und

auszubauen. Da ist die Schule ebenso mit dabei wie der Sport mit seinen vielfältigen Initiativen, da sind die Landkreise mit ihren lokalen Netzwerken Kinderschutz und die vielen freien Träger in der Kinder- und Jugendarbeit mit im Boot. Heute gilt: Hinsehen. Hinhören. Und – ganz wichtig – Handeln! Das sind auch meine Maximen.

Biografische Notiz

Holger Paech ist der Kinder- und Jugendbeauftragter des Landes Sachsen-Anhalt und in dieser Funktion zugleich zentraler Ansprechpartner des Landes für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Paech ist studierter Journalist mit Diplomabschluss. Nach mehr als 15 Jahren als Pressesprecher im Sozialministerium Sachsen-Anhalt leitete er von 2018 bis 2020 das Referat Kinderschutz, Frühe Hilfen, Familienförderung und Familienpolitik.

Sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt im Stadtstaat Hamburg

Beate Proll

Die schulische Sexualerziehung ist in Hamburg seit den 1970er Jahren fester Bestandteil des Unterrichts. Seit mehr als 20 Jahren gibt es für eine fächerübergreifende Sexualerziehung, die sich nicht nur auf medizinisch-biologische Sachverhalte ausrichtet, umfassende Vorgaben und Unterstützungsangebote zur konkreten Umsetzung. Genauso lange sind Themen wie sexuelle Orientierungen und sexualisierte Gewalt als Lerngegenstände abgebildet. So wurde schon 2003 eine Handlungshilfe für Schulleitungen, Schulaufsicht und Schulberatung zu sexuellen Übergriffen in der Schule bereitgestellt (Münder, Kavemann & Behörde für Bildung und Sport, 2003). Seit Juni 2015 ist die Richtlinie »Zum Umgang der Schulen mit dem Verdacht auf Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schülern« leitend. Außerdem erhalten Schulleitungen und Lehrpersonen sowie schulische Pädagog*innen durch die gemeinsam mit Hamburger Fachberatungsstellen entwickelte Publikation »Sexuelle Grenzverletzung. Handeln bei sexuellen Grenzverletzungen unter Kindern und Jugendlichen« Hinweise zur Vorgehensweise (LI, Beratungsstelle Gewaltprävention, 2017). Im Hamburger Kinderschutzordner »Kinderschutzkonzepte für die allgemeinbildenden Schulen« ist die Sexualerziehung als Baustein eines Schutzkonzeptes benannt (BSB, Beratungsstelle Gewaltprävention, 2017).

Im Rahmen der inklusiv ausgerichteten Ganztagschule wird die Sexuelle Bildung inzwischen im gesamten Schulalltag in den Blick genommen. Dazu gehören eine stärkere Partizipation von Schüler*innen und eine Erweiterung von Identitätskategorien sowie wirksame Antidiskriminierungskonzepte mit einer intersektionalen Ausrichtung.

Fächerverbindendes Arbeiten – Sexualerziehung als Aufgabengebiet

Anlässlich der »Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in der Schule« der Kultusministerkonferenz (KMK) wurde 1970 die erste verbindliche Richtlinie zur Sexualerziehung für den Unterricht an Hamburger Schulen veröffentlicht. Wie in der Mehrzahl der anderen Bundesländer wurde in Hamburg die Sexualerziehung anfangs nur im Sachunterricht der Grundschulen und im Biologieunterricht der weiterführenden Schulen durchgeführt.

Durch die HIV/AIDS-Präventionsarbeit seit Beginn der 1980er Jahre wurde die medizinisch-biologisch ausgerichtete Sexualerziehung um soziale und gesellschaftspolitische Themen erweitert. In den in Hamburg für Lehrpersonen durchgeführten Qualifizierungen und in einer Fachheftreihe aus dem Jahr 1999 standen Aspekte wie Kommunikation, Reflexion der Haltung der Lehrpersonen sowie Themen wie Jugendsexualität und sexuelle Sozialisation, Lebensformen, sexuelle Gewalt gegen Kinder, aber auch Weiblichkeit und Sexualität im Vordergrund. Dieses umfassende Verständnis von Sexualerziehung spiegelt sich in den noch immer gültigen Hamburger Richtlinien zur Sexualerziehung (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1996) und der Etablierung der Sexualerziehung als fächerverbindend zu unterrichtendes Aufgabengebiet durch das Hamburgische Schulgesetz wider. Im derzeit geltenden Hamburgischen Schulgesetz wird in Paragraph 6 dargelegt, dass es Aufgabe der Sexualerziehung sei,

»eine positive Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Sexualität zu fördern. Die Sexualerziehung soll das Bewusstsein für eine persönliche Intimsphäre und für Gleichberechtigung, Partnerschaftlichkeit und Gewaltfreiheit in persönlichen Beziehungen entwickeln und fördern. Zu diesem Zweck sollen Schülerinnen und Schüler ein fundiertes Sachwissen über die biologischen, ethischen, kulturellen und sozialen Bezüge der menschlichen Sexualität erwerben. Die Sexualerziehung ist für die vielfältigen unterschiedlichen Wertvorstellungen hinsichtlich der menschlichen Sexualität im Rahmen der Werteordnung des Grundgesetzes offen zu gestalten; jede einseitige Beeinflussung ist zu vermeiden« (BSB, 2021, S. 15).

Die für alle Schulformen und Jahrgangsstufen verbindlichen Bildungs- und Rahmenpläne legen für die Sexualerziehung fest, über welche Kompeten-

zen die Schüler*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollen. Als selbstverantwortete Schule entscheidet die Einzelschule, wie sie diese Vorgaben umsetzt. Dazu gehört unter anderem festzulegen, mit welchen Materialien gearbeitet wird und ob Kooperationspartner eingebunden werden.

Zusammenarbeit mit Eltern und Sorgeberechtigten

Ganz zentral für die Etablierung der schulischen Sexualerziehung war, dass die gemeinsame Zuständigkeit von Elternhaus und Schule für die Sexualaufklärung festgeschrieben wurde. Ein gutes Zusammenwirken von Eltern und Lehrkräften in der Erziehung setzt gegenseitige Information voraus. Dieses Informationsrecht der Eltern ist in Paragraph 6 Abschnitt 2 des Hamburger Schulgesetzes festgelegt. So haben Eltern einen Anspruch darauf, über Inhalte, Formen und Ziele des geplanten Unterrichts – zum Beispiel auf einem Elternabend oder durch einen Elternbrief oder im persönlichen Gespräch mit der Lehrperson – informiert zu werden. Auf Wunsch müssen Lehrpersonen Eltern die Themenschwerpunkte, Materialien und Methoden vorstellen. Sehr bewährt hat sich, auf Elternveranstaltungen mit Unterstützung des Landesinstituts und entsprechender Fachberatungsstellen die Bedeutung der Sexualerziehung für die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darzustellen. Hierbei wird zudem verdeutlicht, dass Sexualerziehung ein wichtiger Präventionsbaustein bezüglich sexualisierter Gewalt ist.

Eine gute Möglichkeit Eltern zu erreichen, sind Veranstaltungen in der Schule, im Stadtteil oder online zu Themen wie ›Wir schützen gemeinsam unsere Kinder‹ (Grundschule) oder ›Pubertät – eine Herausforderung für alle!‹ (weiterführende Schule), in die Aspekte der Sexuellen Bildung integriert werden. Vor allem Eltern, die selbst keine Sexualerziehung kennengelernt haben, werden dadurch Ängste, zum Beispiel dass ihr Kind mit nicht altersgerechten Materialien wie ›Sexspielzeug‹ arbeiten muss, genommen. Auf Elternabenden und in Elterngesprächen wird betont, dass in der Schule die Fragen aufgegriffen werden, die die Kinder bzw. Jugendlichen gerade beschäftigen. Da sich Kinder und Jugendliche – genauso wie Erwachsene – Antworten im Netz suchen, dort teilweise an nicht altersgerechte Formate oder falsche Informationen geraten, sind darüber Gespräche mit Erwachsenen sowohl zu Hause als auch in der Schule umso wichtiger geworden. Einige der vom LI ausgebildeten Sprach- und

Kulturmittler*innen, die in ihrer Qualifizierung unter anderem einen Einblick in die schulische Sexualerziehung erhalten, stehen für Einzelgespräche mit Eltern mit Zuwanderungsgeschichte zur Verfügung. Hilfreich ist außerdem der in acht Sprachen vorliegende Elternratgeber »Vielfalt in der Schule«, in dem unter anderem Elternfragen zur Sexualerziehung, wie die nach einer Geschlechtertrennung oder nach altersangemessenen Ansätzen, kurz aufgegriffen werden (LI, 2016). Auch ein gemeinsam mit Hamburger Fachberatungsstellen zur Sexuellen Bildung entwickelter Internetauftritt »Elternfragen« zu Themen der Sexualaufklärung bis zum Einschulungsalter, bis zum Beginn der Pubertät und in der Pubertät steht unter <http://elternfragen.org/index.html> zur Verfügung.

Seit einigen Jahren gibt es Eltern, die Sexualerziehung in der Grundschule aus religiösen oder ideologischen Gründen ablehnen und daher anregen, dass bestimmte Themen wie die Vielfalt sexueller Orientierungen in der Schule nicht angeschnitten werden oder dass ihr Kind vom Unterricht befreit wird. Diese Auseinandersetzungen sind für Lehrpersonen neu und oft überraschend. Daher ist es wichtig, dass die oben dargestellten Vorgaben zur Elterninformation beachtet werden und sich die Unterrichtsaktivitäten an den Bildungs- und Rahmenplänen ausrichten. Grundsätzlich ist es nicht möglich, dass Eltern ihr Kind von der Sexualerziehung befreien. Anträge werden mit dem Verweis auf vorliegende gerichtliche Entscheidungen abgelehnt. Diese Auseinandersetzungen müssen sachlich geführt werden; dabei darf jedoch nicht aus den Augen verloren werden, dass die Mehrzahl der Eltern die schulische Sexualerziehung für bedeutsam erachten und sich aktiv an den Schulen ihrer Kinder dafür einsetzt, dass Sexualerziehung fest verankert ist.

Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – ein integrierter Ansatz

Schon seit den 1980er Jahren wurde die Thematik der Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Rahmen der HIV/STI-Prävention in der Regel in der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe bearbeitet. Das führte jedoch dazu, dass die Mehrzahl der Schüler*innen die Frage nach der sexuellen Orientierung ausschließlich mit Risikogruppen für sexuell übertragbare Infektionen verband. In der Begleitung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen des LI und außerschulischer Koope-

rationspartner*innen zur Verankerung des Themas im Unterricht und im Schulalltag aller Schulformen wird heutzutage von einigen schulischen Pädagog*innen, älteren Schüler*innen und Eltern kritisch angemerkt, dass es sich bei queeren Personen um eine zahlenmäßig kleinere Gruppe von Menschen handle und ein Outing in Deutschland inzwischen auch in gehobener Position unproblematisch sei. Weiterhin wird argumentiert, dass die sexuelle und geschlechtliche Orientierung eher eine Privatsache sei und sich daher nicht ganze Schulklassen von der Grundschule an damit befassen müssen. Außerdem sind sich einzelne Lehrpersonen unsicher, ob das Aufgreifen dieses Themas Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte nicht verunsichern würde und sie sich deshalb nicht auf die Sexualerziehung einlassen würden.¹ Umso wichtiger war es, dass 1997 der Aktionsplan zur Akzeptanz der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (FHH, 2017), der auch die Lebensphase Kindheit und Jugend und damit das Handlungsfeld Schule beleuchtet, verabschiedet wurde. Untersuchungen zu Vorurteilen und Diskriminierung zeigen, dass Menschen, die in ihrem persönlichen Nahfeld Kontakt zu gleichgeschlechtlich orientierten Personen haben, kaum diskriminierende Haltungen zeigen (Klocke, 2020). Haben Schüler*innen die Möglichkeit, sich im Unterricht mit dieser Thematik zu beschäftigen, indem sie beispielsweise in »Begegnungsprojekten« mit jungen lesbischen, schwulen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen in den Austausch gehen, so trägt dies zur Entwicklung einer von Akzeptanz geprägten Grundhaltung bei. Deshalb wurde in Hamburg unter anderem das Aufklärungsprojekt »Soorum« – angesiedelt am Magnus Hirschfeld Centrum – verankert; es wird ab der neunten Jahrgangsstufe von vielen Schulen genutzt. Erfahrungen mit diesem und anderen Aufklärungsprojekten, grundlegende Ansätze und Beispiele guter Praxis aus Grundschulen, weiterführenden Schulen und berufsbildenden Schulen werden in der Ausgabe »Hamburg macht Schule – Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Über den schulischen Umgang mit Lebensformen und sexuellen Orientierungen« (BSB, 2021b) dargestellt. In den einzelnen Beiträgen wird gezeigt, dass das Thema Vielfalt in viele Unterrichtsfächer und Schulaktivitäten in allen Schulformen und Jahrgangsstufen gut integriert werden kann. Zur Veränderung von Einstellungen,

1 Es handelt sich bei diesen Beschreibungen um Beobachtungen aus dem Arbeitsalltag des LL.

zum Abbau von Vorurteilen und für ein geschütztes Aufwachsen wird das Thema zudem bei der Entwicklung einer diskriminierungsfreien Schul-, Lern- und Arbeitskultur berücksichtigt. Zeitgemäße Schulentwicklung im Sinne gelingender Inklusion berücksichtigt alle Dimensionen von Diversität und die Verankerung eines Antidiskriminierungsmanagements.

Unterstützung der Schulen und Lehrpersonen sowie anderer schulischer pädagogischer Fachkräfte

Das LI ist in allen Phasen der Lehramtsaus- und -fortbildung tätig. Dabei handelt es sich in der ersten Phase nicht um strukturell verankerte Angebote zur Sexualerziehung, sondern um Kooperationen mit bestimmten Lehrpersonen der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. In der zweiten Phase der Lehramtsausbildung (sogenannter Vorbereitungsdienst), die am LI angesiedelt ist, wird die Sexualerziehung regelhaft in den Fachseminaren zum Sachunterricht und zum Fach Biologie aufgegriffen. Außerdem werden in den Hauptseminaren Hinweise zum Umgang mit sexuellen Grenzverletzungen und entsprechende Hilfsangebote gegeben. Beratungen und Fortbildungen zur Sexualerziehung stehen den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst sowie allen pädagogischen schulischen Fachkräften zur Verfügung. Diese Angebote und hilfreiche Informationen werden im Internet unter <https://li.hamburg.de/sexualerziehung/> präsentiert und laufend aktualisiert. Vor allem Lehrpersonen und schulische Pädagog*innen, die in ihrer Ausbildung keine Angebote zur Sexuellen Bildung wahrgenommen haben, nutzen die Beratungs- und Fortbildungsangebote des Landesinstituts. Für die Ausgestaltung dieser Unterstützungsformate ist leitend, dass Sexualerziehung kein nur sachlich zu bearbeitender Unterrichtsstoff ist, sondern auch viel mit der eigenen Biografie und der persönlichen Haltung zu tun hat. Lehrpersonen und schulische Pädagog*innen brauchen ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst und zu ihrer professionellen Rolle. Deshalb werden in den Beratungen und Veranstaltungen zur Sexualerziehung neben Sachthemen unter anderem folgende Fragen zur eigenen Haltung aufgegriffen: Bin ich mir als Lehrperson oder Pädagog*in bewusst, welche Themen und Fragen mir unangenehm sind und worüber ich sprechen würde und worüber lieber nicht? Wie gehe ich damit um, wenn Schüler*innen etwas Persönliches von mir wissen wollen? Wie kann ich gegenüber den Schüler*innen mehr Sicherheit ausstrahlen,

obwohl ich mich in einigen Situationen unwohl fühle? Muss ich zu allen Themen der Sexualerziehung ein unverkrampftes Verhältnis entwickeln? Außerdem erhalten Fachkräfte Informationen zur psychosexuellen Entwicklung, zu Lebenswelten von Jugendlichen, zum Mediennutzungsverhalten sowie zur Jugendsexualität und setzen sich damit auseinander. Sie werden ermuntert, ihr Wissen laufend zu aktualisieren, um im Unterricht nicht falsche Vorstellungen und Narrative beispielsweise zum »Jungfernhäutchen«, zur Vulva oder zu Geschlechteridentitäten zu präsentieren. Auch Annahmen wie »Sexting ist ein sexueller Übergriff« oder »Pornografiekonsum schädigt das Beziehungsleben« werden in Beratungen und Fortbildungen kritisch reflektiert.

Sexuelle Bildung – ein Konzept für die Ganztagschule

Die Sexualerziehung hat sich seit den 1970er Jahren unter anderem hinsichtlich der Kommunikationsformate stark verändert. In unserer heutigen Wissenschaftsgesellschaft ist es insbesondere mit Blick auf die Digitalisierung von Informationen wichtig, dass Kinder und Jugendliche belastbare Informationen rund um das Thema Körper und Sexualität erhalten und diese bewerten können. Sexualerziehung unterstützt sie darin, sich mit verlässlichem Wissen in medial geprägten Lebenswelten zurechtzufinden. Die Kommunikation in und mit sozialen Medien ist für viele Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern zentral (Scharmanski et al., 2021). Das Ziel, sich mit und in diesen Medien sicher, reflektiert und verantwortungsbewusst beispielsweise in Selbstdarstellungsformaten sowie in Kennlernsituationen zu bewegen, wird von einer zeitgemäßen Sexualerziehung umgesetzt. Damit Schüler*innen diese Kompetenzen mithilfe fächer- und bereichsübergreifenden Lernarrangements erwerben können, ist vonseiten der Sexualerziehung eine Verknüpfung mit den Konzepten der Medienpädagogik und der Sucht- und Gewaltprävention unerlässlich. So können Aspekte wie Datensicherheit und Gesetzeslage, wertschätzende und gewaltfreie Kommunikation in und mit sozialen Medien, exzessive Mediennutzung, Gaming, Cybermobbing und Inszenierungen zur Selbstoptimierung mit verschiedenen und sich fachlich ergänzenden Zugängen bearbeitet werden. Sexuelle Bildung beschränkt sich nicht auf den Unterricht, sondern findet im gesamten Schulalltag sowie in allen Lebensphasen statt. In der Schule werden alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft, des

sozioökonomischen Status ihrer Familie, der sexuellen Orientierung und Geschlechteridentität ihrer Eltern usw. erreicht. Hier können sie verschiedene Familien- und Partnerschaftsformen und ihnen bisher unbekannte Identitätskonzepte kennenlernen. Sie dürfen sich in einer möglichst gewaltfreien Kommunikation und in der Annäherung sowie in der Abgrenzung zu anderen erproben. Sie erleben im Idealfall Erwachsene, die ihnen die Bedeutung von Grund- und Menschenrechten für die Gestaltung eines wertschätzenden Schul- und Lernklimas deutlich machen. Ihnen wird von Mitschüler*innen und von sich verantwortlich zeigenden Erwachsenen auch in schwierigen Lebenssituationen geholfen.

Die Unterstützungsangebote des LI zur Sexuellen Bildung (Beratungen, Fortbildungen und schulinterne Begleitung) berücksichtigen folgende Gesichtspunkte:

- Unterricht unter Einbeziehung von Kooperationspartnern
- Nutzung außerschulischer Lernorte
- Gestaltung des Ganztages
- Situationen im Schulalltag
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Schul- und Lernkultur, Leitbild, Strukturen für Partizipation
- Schulentwicklung
- Schutzkonzepte: Prävention und Intervention
- Konzepte zur Entwicklung digitaler Kompetenzen

Für Hamburger Schulen gibt es zahlreiche Möglichkeiten über den Unterricht hinaus mit Kooperationspartner*innen im Ganztage Themen der Sexuellen Bildung auszubauen, zu vertiefen und pädagogische Ansätze der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu nutzen. Zu den Herausforderungen für passgenaue Unterstützungsangebote des LI gehört, dass Schulen ganzheitliche Konzepte zur Sexuellen Bildung im Schulalltag und Unterricht verankern und weiterentwickeln. Erfahrungen zeigen, dass dies nur gelingt, wenn die schulinternen Aktivitäten nicht ausschließlich an einzelne besonders engagierte Fachkräfte gebunden sind, sondern von der Schulgemeinschaft (alle in Schule Beschäftigten, Schüler*innen, Eltern bzw. Sorgeberechtigten) getragen werden. Dies gelingt nur, wenn funktionierende partizipativ ausgerichtete Prozesse für die Zeitfenster bereitgestellt werden bzw. vorhanden sind. An die Schulen wird der Anspruch gestellt, alle wichtigen gesellschaftlich relevanten Querschnittsthemen aufzugreifen. Daher gilt es, gemeinsam mit außerschulischen Akteur*innen die Bedeutung der

Sexuellen Bildung für die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie die der Schule als Schutzraum, in dem alle Personen möglichst ohne Diskriminierungen wertschätzend miteinander arbeiten und lernen können, aufzuzeigen.

Literatur

- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.). (1996). Richtlinien für die Sexualerziehung. <https://li.hamburg.de/contentblob/4112730/8757c1793776106655101dff88f819fd/data/pdf-richtlinien-bsb-sexualerziehung.pdf> (15.06.2021).
- BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung, Beratungsstelle Gewaltprävention: Entwicklung von Schutzkonzepten (Hrsg.). (2017). Hamburger Kinderschutzordner. Kinderschutzkonzept für die allgemeinbildenden Schulen (S. 85–109). <https://www.hamburg.de/contentblob/8791922/46aca58416b06ed3508b4768da41f4e4/data/kinderschutzordner-2017.pdf> (15.06.2021).
- BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2018). Bildungs- und Rahmenpläne Aufgabengebiete, Sexualerziehung. <https://li.hamburg.de/contentblob/4075234/14b189e8be08f3387f4793bbf64a570a/data/pdf-bildungsplaene-aufgabengebiete.pdf> (15.06.2021).
- BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2021a) Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). <https://www.hamburg.de/contentblob/1995414/324f5fd4e37082d1066ff6bdd0058b5b/data/schulgesetzdownload.pdf> (15.06.2021).
- BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2021b). Hamburg macht Schule. Heft 2/2021. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Über den schulischen Umgang mit Lebensformen und sexuellen Orientierungen. <https://www.hamburg.de/contentblob/15087714/1209e574f1adbec505ed635086278ddf/data/hms-2-2021.pdf> (15.06.2021).
- FHH – Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung (Hrsg.). (2017). Aktionsplan für Akzeptanz der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt. <https://www.hamburg.de/zusammenhalt/10021120/akzeptanz-vielfalt/> (15.06.2021).
- Klocke, U. (2020). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule: Intervention zum Abbau von Diskriminierungen und Aufbau von Akzeptanz. In S. Timmermanns & M. Böhme (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 357–372). Weinheim: Beltz Juventa. https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/Klocke_2020/ (15.08.2021).
- LI – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2016). Vielfalt in der Schule. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung. Elternratgeber: Vielfalt in der Schule (S. 19–21). <https://li.hamburg.de/publikationen/2994684/vielfalt-elterninfos/> (15.06.2021).
- LI, Beratungsstelle Gewaltprävention – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Beratungsstelle Gewaltprävention (2017). Sexuelle Grenzverletzung. Handeln bei sexuellen Grenzverletzungen unter Kindern und Jugendlichen.

- <https://www.hamburg.de/contentblob/8770442/3e78ea67a3cb8e56be3a3fba52711c19/data/pdf-sexuelle-grenzverletzung-2017.pdf> (15.06.2021).
- Münder, J., Kavemann, B. & Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.). (2003). Sexuelle Übergriffe in der Schule. Hinweise für Schulleitungen und Schulaufsicht und Schulberatung zur Wahrung des sexuellen Selbstbestimmungsrechts von Schülerinnen und Schüler.
- Scharmanski, S., Hessling, A. & BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2021). Jugendsexualität 9. Welle. Faktenblatt Medien der Sexualaufklärung. <https://www.forschung.sexualaufklaerung.de/jugendsexualitaet/jugendsexualitaet-neunte-welle/> (15.08.2021).

Biografische Notiz

Beate Proll leitet die Abteilung »Beratung – Vielfalt, Gesundheit und Prävention« im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Seit 2008 verantwortet sie die schulische Sexualerziehung in Hamburg und unterstützt bei der Umsetzung. Seit 2012 ist sie Berichterstatteerin für Gesundheitsförderung und Prävention der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie in der Redaktion von *Hamburg macht Schule – Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte* tätig. Sie engagiert sich im Vorstand von pro familia Hamburg und im Kuratorium des Magnus-Hirschfeld-Centrums (mhc).

Zwischen Stille und Getöse

Sexualpädagogik in Österreich

Paul Scheibelhofer

Als am 14. Juni 2019 bekannt wurde, dass sexualpädagogische Angebote an Österreichs Schulen verboten werden sollen, löste dies große Verunsicherung aus. Obwohl die – schlussendlich erfolglose – Initiative überraschend war, handelte es sich nicht um die erste politische Kampagne gegen Sexuelle Bildung in Österreich. Über Jahrzehnte wurden immer wieder politische Debatten um den ›Aufklärungsunterricht‹ und seine Umsetzung geführt. Der vorliegende Beitrag über Sexualpädagogik in Österreich rekonstruiert diese konfliktreiche Geschichte zwischen Stille und Getöse und beschreibt die aktuelle Situation des pädagogischen Praxisfeldes.

Von Sexkoffern und Moralaposteln: Das frühe Ringen um Sexualpädagogik

Bis 1970 gab es in Österreich vonseiten des Bildungsministeriums keine Konzepte zur Umsetzung von Sexualpädagogik, und die bildungspolitische Dominanz der katholischen Kirche prägte diesbezüglich den schulischen Alltag (Steiner, 2016, S. 126). Während im Religionsunterricht die katholische Sexualmoral vermittelt wurde, gab es einzelne Lehrpersonen, die in Eigenregie eine Sexualpädagogik umzusetzen versuchten, die in ihrem Verständnis den Interessen und Bedarfen der Schüler*innen entsprach. Dieses sexualpädagogische Engagement brachte Pädagog*innen jedoch vielfach in Konflikt mit Schulleitungen und -behörden, was mitunter zu Versetzungen und Entlassungen führte.¹

Als 1970 das Bildungsministerium an die Sozialdemokratische Partei Österreichs (SPÖ) ging, begann der Weg zu einer progressiveren Sexual-

1 Für eine zeitgenössische kritische Betrachtung vgl. Rumpf (1975).

pädagogik in Österreich. Bereits im Jahr 1970 verabschiedete das Ministerium Leitlinien, nach denen Schulen die Sexualerziehung als »durchlaufendes Unterrichtsprinzip« über die gesamte Schulzeit verstehen sollten, und als Thema, das in allen Unterrichtsfächern behandelt werden könne (vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1970). Mit seinem Fokus auf die Vermittlung fortpflanzungsbiologischen Wissens blieb der sogenannte Grundsatzterlass hinter den Ansprüchen einer progressiven Sexualpädagogik zurück, stellte aber dennoch einen wichtigen bildungspolitischen Fortschritt dar. Der Grundsatzterlass blieb vorerst weitgehend wirkungslos, da sich die Situation in den Schulen kaum änderte, nicht zuletzt, weil keine institutionalisierte sexualpädagogische Ausbildung für Lehrpersonal eingerichtet wurde (Steiner, 2016, S. 128; Bornemann, 1985, S. 20) und approbierte Materialien für den Unterricht fehlten.

Mit einiger Verzögerung wurde mit der Erstellung sexualpädagogischer Materialien begonnen, was zu jahrelangen ideologischen Auseinandersetzungen führen sollte. Im Jahr 1984 wurde beschlossen, dass das Bildungs- und das Familienministerium – zu dieser Zeit beide sozialdemokratisch geführt – gemeinsam in einer heterogen besetzten interministeriellen Arbeitsgruppe auf der Grundlage des 14 Jahre zuvor verabschiedeten Grundsatzterlasses Materialien für Lehrer*innen und andere Pädagog*innen erarbeiten sollten. Unter dem Titel »Medienkoffer für Sexualerziehung« war die Erstellung eines Pakets unterschiedlichster Lehrmaterialien geplant. In den folgenden jahrelangen Debatten wurde das Paket inoffiziell »Sexkoffer« genannt – ein Name, der in das kollektive Gedächtnis Österreichs eingehen sollte, auch wenn schlussendlich kaum jemand den Koffer zu Gesicht bekam.

Mit der Übernahme des Familienministeriums durch die christlich-konservative Österreichische Volkspartei (ÖVP) im Jahr 1987 begann die ablehnende Kritik am sogenannten »Sexkoffer« durch die Familienministerin sowie konservative Elternvertreter*innen und Kirchenvertreter*innen. Flankiert wurde dies durch eine Welle negativer Berichterstattung in mehreren großen österreichischen Zeitungen. Ein Thema, das in den Medienkampagnen sowie in den Debatten innerhalb der ministeriellen Arbeitsgruppe heftig diskutiert wurde, war die Masturbation² (Aigner, 1989, S. 99). Kritiken richteten sich aber ebenfalls gegen die Themen Homosexualität, Schwangerschafts-

2 Laut einem beteiligten Pädagogikprofessor wurden »Beschreibungen diesbezüglicher Art [...] sofort als »Aufforderung« denunziert« (Aigner, 1989, S. 99).

abbruch und Prostitution³. Ein besonders stark diskutierter Punkt waren auch vorgeschlagene pädagogische Methoden für Schüler*innen, die körperliche Berührungen zwischen den Schüler*innen involvierten. Methoden etwa, in denen Schulkinder sich gegenseitig als Statuen einrichten sollten, wurden in verzerrter und dramatisierender Form medial skandalisiert. Zeitungsberichte titelten etwa »Abartiger Sexunterricht verdirbt unsere Kinder«, und stellten die geplanten pädagogischen Materialien als »unbeschreiblich pervers« und als »Anleitung zu Sex-Spielen« dar (Kissling, 1989, S. 108). Nach fünf Jahren des Debattierens erschien der »Sexkoffer« in dezimierter Form. Durch Kürzungen, Streichungen und aus Protest zurückgezogene Textteile von pädagogischen Expert*innen reduzierten sich die Inhalte der Materialsammlung deutlich. Und selbst nach seinem Erscheinen im Jahr 1989 kam der Koffer kaum zum Einsatz: Zu kritisch war nach der politisch-medialen Vorgeschichte die Meinung vieler Schulleitungen und Pädagog*innen und zu groß die Sorge vor Elternbeschwerden (Steiner, 2016, S. 130).

Prekäre Etablierung und Professionalisierung

In den 1980er und -90er Jahren etablierte sich an österreichischen Schulen ein Modell des Aufklärungsunterrichts, das zwar sexualpädagogische Themen berührte, sich jedoch weitgehend auf Informationsvermittlung und Gefahrenabwehr beschränkte (vgl. Riegler, 1991). Umgesetzt zumeist von Biologielehrer*innen fokussierte der Unterricht vor allem auf die Themen Anatomie und Fortpflanzung sowie »Warnungen vor Geschlechtsverkehr, vor Schwangerschaft und Geschlechtskrankheiten« (Bornemann, 1985). An den Lebensrealitäten und Interessen der Schüler*innen ging diese »Sexualerziehung ohne Lust und Liebe« (Hasenhüttl, 1997) weitgehend vorbei.

Ab den 1990er Jahren kam es zu einer zunehmenden Professionalisierung der Sexualpädagogik in Österreich.⁴ Vor allem in den Städten

3 Diesbezügliche Kapitel in den pädagogischen Materialien wurden »zur Gänze eliminiert« (Aigner, 1989, S. 100).

4 Ein fundierter Überblick über die sexualpädagogische Landschaft kann an dieser Stelle aufgrund fehlender Aufstellungen und Studien nicht gegeben werden. Die folgenden Ausführungen über die jüngere Vergangenheit der Sexualpädagogik in Österreich haben daher kursorischen Charakter und stellen das unvollständige Bild dar, das sich aus Sichtung einzelner Quellen, der Rückfrage bei Professionist*innen und Expert*innen aus dem Feld und eigener Erfahrungen ergibt.

wurden sexualpädagogische Vereine gegründet, die mitunter noch heute aktiv sind. Aktuell wird Sexualpädagogik in der Schule einerseits durch Lehrpersonen angeboten, andererseits durch externe sexualpädagogische Einrichtungen, die Workshops an Schulen anbieten. Der sexualpädagogische Unterricht durch Lehrpersonen ist dabei, so zeigen Studien und Erfahrungen von Expert*innen im Feld, stark von der Eigenmotivation der Pädagog*innen abhängig und variiert je nach Schulstandort in Umfang und Fundiertheit (vgl. Pöcksteiner, 2012; Weidinger et al., 2007, S. 4). In einer Umfrage aus dem Jahr 2014 gaben dementsprechend 42 Prozent der befragten Jugendlichen an, mehr Informationen und Workshops zu sexualpädagogischen Themen in der Schule erhalten zu wollen (Bundesjugendvertretung, 2014, S. 3).

Nicht zuletzt aufgrund des Mangels an sexualpädagogischem Unterricht durch Lehrpersonen spielen externe Vereine und selbstständige Sexualpädagog*innen⁵ eine wichtige Rolle für die Umsetzung qualitätsvoller Sexualpädagogik an Schulen, aber auch in anderen Bildungs- und Jugendeinrichtungen. Ein ungefährer Eindruck über die Verbreitung externer Sexualpädagogik an Österreichs Schulen kann aber aus einer rezenten Umfrage durch das Gallup Institut (2019) gewonnen werden. Die Ergebnisse zeigten einerseits, dass der Anteil jener Personen, die in der Schule sexualpädagogische Workshops erhielten, bei jüngeren Befragten (14–30 Jahre) höher als bei älteren ist. Dies kann als Zeichen für den erfolgten Ausbau externer sexualpädagogischer Angebote an Schulen innerhalb der letzten Jahrzehnte interpretiert werden. Außerdem gab die Studie einen Eindruck über den Umfang des externen sexualpädagogischen Angebots: Ein Fünftel der jüngeren Befragten berichtete davon, in der Schule sexualpädagogische Workshops durch Expert*innen erhalten zu haben.

Sexualpädagogische Angebote werden meist im Rahmen kurzzeitpädagogischer Workshopformate durchgeführt. An einem oder mehreren Terminen kommen Sexualpädagog*innen (einzeln oder in Teams) an Schulen oder andere Einrichtungen und führen mit Klassen und Gruppen mehrstündige Workshops durch. Nicht zuletzt aufgrund der oft angespannten finanziellen Lage kommt es dabei meist zu einer einseitigen Fokussierung auf die sexualpädagogische Workshoparbeit mit Kindern oder Jugendli-

5 Eine definitive Angabe über die Anzahl sexualpädagogisch tätige Vereine und Personen sowie über den Umfang ihrer Arbeit ist aufgrund des oben genannten Mangels an Daten nicht möglich.

chen, während begleitende Angebote wie Elternabende oder Fortbildungen für Lehrer*innen nur von einzelnen Trägern standardmäßig angeboten werden können.

Verbotsversuch und unklare Rahmenbedingungen: Aktuelle Entwicklungen

Trotz prekärer Etablierung der Sexualpädagogik in Österreich blieb das Thema bis zuletzt konfliktreich. Dies zeigte sich etwa in Kampagnen gegen sexualpädagogische Materialiensammlungen und Vereine wegen des Vorwurfs der Sexualisierung von Schüler*innen (vgl. Rothmüller & Scheibelhofer, 2016). Es zeigte sich aber auch in dem politischen Widerstand gegen die Novellierung des Grundsatzerlass Sexualpädagogik, die das Bildungsministerium im Jahr 2015 in Angriff nahm.

Wie bereits Jahrzehnte zuvor wurde dabei mit dramatisierenden Bildern gearbeitet. So wurde in medialen Berichten etwa gewarnt, dass der novellierte Grundsatzerlass »alle Schulkinder einer massiven, staatlichen Zwangssexualisierung aussetzen«⁶ und »an Kindesmissbrauch grenzen«⁷ würde. Anders als bei der Entwicklung des sogenannten »Sexkoffers« wurden im Überarbeitungsprozess des Runderlasses keine konservativen Organisationen in die ministerielle Arbeit eingebunden und die Novellierung des Erlasses konnte erfolgreich abgeschlossen werden. Die bis heute gültige Fassung des Grundsatzerlasses gibt Rahmenbedingungen für die schulische Sexualpädagogik im Sinne einer zeitgemäßen Sexuellen Bildung (Valtl, 2013) vor, die neben kognitiven Aspekten auch emotionale und soziale Aspekte von Sexualität berücksichtigt. Der Erlass definiert Sexualpädagogik als fächerübergreifendes Thema, das über die gesamte Schulzeit in unterschiedlichen Formaten vermittelt werden solle. Im Grundsatzerlass wird die Notwendigkeit einer lebensweltnahen Pädagogik festgehalten, die Kompetenzen stärkt und zur Entwicklung einer informierten Sexualität beiträgt (BMBWF, 2015).

6 So Thassilo Walentin in dem Artikel »Der ›Heinisch-HoSex-Plan‹« in der reichweitenstarken *Kronen-Zeitung* vom 03.05.2016.

7 So Gudula Walterskirchen in dem Artikel »Sexualerziehung: Ein neuer Erlass, der an Kindesmissbrauch grenzt«, der in der bürgerlichen Tageszeitung *Die Presse* vom 20.04.2015 erschien.

Die jüngste politische Auseinandersetzung mit Sexualpädagogik erfolgte im Sommer 2019. Eine Gruppe von ÖVP- und FPÖ-Politiker*innen rund um die erzkonservative ÖVP-Parlamentarierin Gudrun Kugler brachte Mitte Juni einen Antrag zum Verbot der Arbeit von externen sexualpädagogischen Vereinen an Schulen ein, um eine »weltanschaulich neutrale Sexualerziehung ohne Beiziehung von schulfremden Personen oder Vereinen« (Parlament.gv.at, 2019) sicherzustellen. Nur wenige Wochen später wurde darüber abgestimmt, dass ein sogenannter »Entschließungsantrag« an die Bildungsministerin ergehen soll, der den Schulen die weitere Zusammenarbeit mit externen sexualpädagogischen Vereinen verbieten sollte.

Ein halbes Jahr vorher waren unter großem Medieninteresse hoch konservative Arbeitsweisen des katholischen sexualpädagogischen Vereins TeenStar bekannt geworden. So wurde dort Homosexualität als heilbar beschrieben und es wurden sowohl außerehelicher Sex als auch die Praxis des Onanierens als problematisch dargestellt (vgl. Larcher et al., 2019). Kirchliche Vertreter*innen traten diesmal nicht als Kritiker*innen von Sexualpädagogik auf, sondern gerieten über einen kirchennahen sexualpädagogischen Verein selbst in die Kritik. Daraufhin sprach das Bildungsministerium ein Verbot für TeenStar aus, weiterhin an Schulen tätig zu sein.

Vonseiten der Sexualpädagogik wurde versucht, das drohende Verbot durch Vernetzung, Medienauftritte und Kampagnenarbeit zu verhindern. Das parlamentarische Votum für das Verbot konnte dadurch nicht verhindert werden. Dennoch trat es nicht in Kraft, da die kurz vor der Abstimmung neu ins Amt gewählte Bildungsministerin den Antrag des Parlaments nicht umsetzte und kein Verbot aussprach.⁸

Trotz Abwendung eines Verbots externer Sexualpädagogik ist die Situation auch heute von Unsicherheiten geprägt. So verfügte ein bereits im März 2019 (in Anschluss an das TeenStar-Verbot) vom Bildungsministerium ausgegebenes Rundschreiben, dass externe Sexualpädagogik nur

⁸ Indirekt ist es dem Ex-FPÖ-Chef H.-C. Strache zu verdanken, dass der Antrag vom Bildungsministerium nie umgesetzt wurde. Denn nach dem Erscheinen der sogenannten Ibizavideos war es zum Platzen der ÖVP-FPÖ-Regierung gekommen und so wurden zur Zeit des Entschließungsantrags die Ministerien übergangsweise von parteifreien Beamt*innen geleitet. Wo einige Monate zuvor und danach ein ÖVP-Bildungsminister saß, führte zum Zeitpunkt des Entschließungsantrags die Spitzenbeamtin Iris Rauskala das Ministerium, die ihre Unabhängigkeit nutzte, um das Verbot externer Sexualpädagogik in Österreich abzuwenden.

unter bestimmten Voraussetzungen an Schulen stattfinden werden dürfe (BMBWF, 2019). Insbesondere müsse sichergestellt sein, dass die sogenannte Schulgeldfreiheit gewahrt bleibe, Lehrpersonen ihre Aufsichtspflicht nicht vernachlässigen und Eltern in die Planung sexualpädagogischer Veranstaltungen eingebunden werden. Das Rundschreiben stellt externe Sexualpädagog*innen vor einige Herausforderungen: Viele Vereine können ihre Angebote aufgrund fehlender Förderungen nicht kostenfrei anbieten. Eine Aufsichtspflicht widerspricht einigen Workshopkonzepten, die ein Arbeiten ohne Anwesenheit der Lehrperson vorsehen. Und schließlich bleibt unklar, wie sich die Entscheidungsmacht der Eltern über die Einbindung in die Planung hinaus gestaltet, wenn sich etwa einzelne Eltern gegen Sexualpädagogik generell oder gegen ausgewählte Themen aussprechen. Mit den Auflagen löste das Rundschreiben Unklarheiten und Unsicherheiten bei Schulleitungen, Lehrer*innen und Sexualpädagog*innen aus und verkomplizierte das sexualpädagogische Arbeiten an Schulen (vgl. Hloch, 2021).

Fazit

Sexualpädagogik erlebte in Österreich eine Geschichte zwischen Stille und Getöse. Auch mehr als 50 Jahre nach dem ersten ministeriellen sexualpädagogischen Erlass ist ihre Position weiterhin unsicher und eine tatsächliche Verankerung im pädagogischen Feld steht aus. Die coronabedingten Schulschließungen stellen einen jüngsten Rückschlag für die Sexualpädagogik dar und es bleibt abzuwarten, wie eine schulische Sexualpädagogik ›post-corona‹ aussieht.

Die hier kurz dargestellte Geschichte der schulischen Sexualpädagogik in Österreich ist geprägt von politischem Ringen und medialen Kampagnen, die jenen in Deutschland ähneln. So sind etwa die Parallelen zwischen den Argumenten gegen den sogenannten ›Sexkoffer‹ und aktuellen Kampagnen gegen eine Sexualpädagogik der Vielfalt (Timmermanns et al., 2012) in Deutschland frappant. Was Uwe Sielert für den bundesdeutschen Kontext sagt, stimmt auch darüber hinaus: »Damals wie heute arbeitet der sexualrepressive Diskurs konzeptuell wie praktisch mit Angstlust und Desinformation, der Ablenkung und Konzentration auf die kulturelle und institutionelle ›Überformung‹ der per se mit Gefahr assoziierten Sexualität« (Sielert, 2016, S. 70).

Entgegen wiederkehrenden Kampagnen konnte sich Sexualpädagogik in Österreich aber schrittweise etablieren und hat sich auf prekärem Niveau stabilisiert. Um Sexuelle Bildung in Österreich nachhaltig zu verankern, braucht es unter anderem die Integration des Themenfeldes Sexualpädagogik in der Lehrer*innenbildung (vgl. Depauli et al., 2016). Darüber hinaus müssten öffentliche Förderungen für externe Sexualpädagogik ausgebaut und verstetigt werden, um ein umfassendes und in allen Teilen des Landes vergleichbar hochwertiges Angebot sicherzustellen. Wenn sich die österreichische Politik schließlich zu einem klaren Bekenntnis für den Wert und die Notwendigkeit einer qualitätvollen Sexuellen Bildung durchringen könnte, so könnte auch die konfliktreiche Geschichte zwischen Stille und Getöse abgeschlossen werden.

Literatur

- Aigner, J. C. (1989). Konfliktfeld Sexualerziehung. Psychoanalytische Pädagogik und das Desaster konservativer Sexualpädagogik heute. *schulheft*, 53, 93–108.
- BMWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015). Grundsatzlerlass Sexualpädagogik. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_11.html (11.06.2021).
- BMWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Rundschreiben Nr. 5/2019 »Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen im Bereich Sexualpädagogik«. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_05.html (11.06.2021).
- Bornemann, E. (1985). *Rot-weiß-rote Herzen. Das Liebes-, Ehe- und Geschlechtsleben der Alpenrepublik*. Wien: Hannibal.
- Bundesjugendvertretung (2014). *Ergebnisse der KLRSEX Jugendbefragung*. Wien: Bundesjugendvertretung.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1970). Sexualerziehung in den Schulen. Rundschreiben Nr. 193/1970 des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Zl. 510.765-I/4d/70.
- Depauli, C., Plaute, W. & Oberhüttlinger, P. (2016). *Sexuelle Gesundheit und Sexuaufklärung an österreichischen Schulen 2015*. Salzburg: Bundeszentrum für Sexualpädagogik der PH Salzburg.
- Gallup Institut (2019). *Sexualpädagogik: Eine quantitative Studie. Durchgeführt im Auftrag der Nationalratsabgeordneten Stephanie Cox*. Wien: Das Österreichische Gallup Institut.
- Hasenhüttl, E. (1997). *Wenn der Samen mit dem Ei ... Sexualerziehung ohne Lust und Liebe*. Wien: Döcker Verlag.
- Hloch, S. (2021). Grundsatzlerlass und Co – Status Quo. Sexualpädagogischer Arbeit in Schulen. *schulheft*, 182, 36–41.
- Kissling, W. (1989). »Auf Schulhöfen verbrannt« und »ins Meer versenkt«. Zur psychischen Instrumentalisierung von Unterrichtsmaterialien. In Initiative Bildung

- (Hrsg.), *Der Sexkoffer. Was Sie schon immer darüber wissen wollten* (S. 103–120). Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Larcher, E., Hess-Knapp, H. & Rothmüller, B. (2019). Sexualpädagogik in Schulen unter Beschuss. A&W-Blog vom 26.06.2019. <https://awblog.at/sexualpaedagogik-in-schulen-unter-beschuss> (11.06.2021).
- Parlament.gv.at (2019) Entschließungsantrag der Abgeordneten Hermann Brückl, MA und weiterer Abgeordneter betreffend Sicherstellung einer weltanschaulich neutralen Sexualerziehung. Österr. Parlament. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/A/A_00927/fnameorig_842402.html (11.06.2021).
- Pöcksteiner, M. (2012). Worin sehen BiologielehrerInnen ihre Aufgaben, ihre Prioritäten und Grenzen im Sexualkundeunterricht? Universität Wien: Diplomarbeit.
- Riegler, E.-M. (1991). Sexismus in der Sexualerziehung? In E. Birmily, D. Dablander, U. Rosenbichler & M. Vollmann (Hrsg.), *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen* (S. 101–111). Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Rothmüller, B. & Scheibelhofer, P. (2016). Pornografisierung durch Sexualpädagogik? Über problematische Vorwürfe und komplizierte Auseinandersetzungen. *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 54(2). DOI: 10.21243/mi-02-16-22. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi959> (23.05.2021).
- Rumpf, H. (1975). Ein Lehrverbot und seine Legitimation. In A. Larcher & D. Larcher (Hrsg.), *Der Mythos vom Schonraum Schule* (S. 141–146). Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Sielert, U. (2016). Didaktik der Sexualpädagogik: historische und systematische Kontroversen. In A. Henningsen, E. Tuijer & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 69–88). Weinheim: Beltz.
- Steiner, M. (2016). Sexualpädagogik an Österreichs Schulen. Von der »ungewollten Bedarfsweckung« bis zum »Sexkoffer«. In H. Amesberger, A. Brunner, F. Kreutler, M. Lindinger, G. Milchram, M. Nußbaumer & H. Sulzenbacher (Hrsg.), *Sex in Wien: Lust, Kontrolle, Ungehorsam* (S. 126–132). Wien: Metroverlag.
- Timmermanns, S., Tuijer, E. & Bruns-Bachmann, P. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Valt, K. (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung* (S. 125–140). Weinheim: Beltz.
- Weidinger, B., Kostenwein, W. & Dörfler, D. (2007). *Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Biografische Notiz

Paul Scheibelhofer, Dr., ist Assistenzprofessor für Kritische Geschlechterforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kritische Männlichkeitsforschung, Sexualität und Sexuelle Bildung sowie Migrations- und Fluchtforschung. Von 2012 bis 2016 leitete er die Abteilung Sexualpädagogik der »Fachstelle Niederösterreich«.

Zur Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und Studierender der Sozialen Arbeit an der Universität Luxemburg im Bereich der Sexuellen Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen

Adrian de Silva & Andreas Weist

In Luxemburg ist in den vergangenen Jahren ein deutlicher Anstieg des Interesses an der Sexuellen Bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen in einschlägigen Organisationen auszumachen.¹ In diese Zeit fiel auch die Beteiligung der Universität Luxemburg an dem transnationalen und interdisziplinären ERASMUS+-Projekt »TRASE – Training in Sex Education for People with Disabilities«. Die Fakultät für Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften (FHSE) bietet seit dem Wintersemester 2020/21 im Bachelor of Social Science and Education (BSSE) das aus dem Projekt hervorgegangene Curriculum (TRASE Project, 2017b) als Kurs zu Sexueller Bildung in modifizierter Form für pädagogische Fachkräfte, die Menschen mit Beeinträchtigungen betreuen, sowie für Studierende des BSSE an. Dieses Angebot soll dazu beizutragen, den Bedarf an fundierten Erkenntnissen und an Fachkompetenz in diesem Feld zu decken. Gegenstand dieses Beitrags ist es, nach einer knappen Vorstellung des TRASE-Projekts die organisatorische Verankerung und Struktur des TRASE-Kurses an der Universität Luxemburg zu skizzieren und seine Umsetzung zu reflektieren. Hierbei ist festzustellen, dass die Heterogenität der Beteiligten in der Entwicklungsphase und in der Umsetzung als Seminar eine besondere Stärke des Kurses darstellt.

Skizze des TRASE-Projekts

Das TRASE-Projekt fand unter Beteiligung von verschiedenen Organisationen aus sieben EU-Ländern und unter Leitung der Hochschule Merseburg von September 2015 bis August 2017 statt. Ziel des Projekts war es,

¹ Vgl. hierzu exemplarisch das Themenheft zum Gefühls- und Sexualleben von Menschen mit Behinderung der Informations- und Begegnungsstätte Info-Handicap Luxembourg (2020).

neben spezifischen Methoden und Materialien einen Kurs zu entwickeln, der – unter Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller, nationaler und institutioneller Bedingungen – professionell Betreuende von Menschen mit intellektuellen, kognitiven und kommunikativen Beeinträchtigungen dazu befähigt, mit ihren Klient*innen über Sexualität zu sprechen und pädagogische Angebote zu unterbreiten, die deren sexuelle und reproduktive Rechte stärken.

Die Begründung für das Projekt ergab sich unter anderem aus Artikel 23 der UN-Behindertenrechtskonvention. Dieser verpflichtet die Vertragsstaaten, Partnerschaft, Familie, Fortpflanzung und das Recht auf Sexuelle Bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen in gleichberechtigter Weise zu schützen (vgl. TRASE Project, 2017a). Zwischen diesem Gebot und der sozialen Wirklichkeit herrscht jedoch – wie Stahl und Lache feststellen – eine erhebliche Diskrepanz (vgl. Stahl & Lache, 2020, S. 124).² Dieser Umstand lässt Sexuelle Bildung als eine der Grundbedingungen für die sexuelle Selbstbestimmung umso dringlicher erscheinen (vgl. ebd.).

Als Ergebnis der transnationalen Zusammenarbeit der Projektpartner*innen und mit Unterstützung einschlägiger nationaler Einrichtungen³ entstand ein Fortbildungskurs aus 13 Themenschwerpunkten für je vierstündige Lehreinheiten. Ausgehend von einem Konzept sexueller und geschlechtlicher Vielfalt vermittelt der Kurs Wissen über theoretische Zugänge zu Sexualität, Geschlecht und Beeinträchtigungen, relevante internationale Menschenrechtsstatute und nationale Regelungen hinsichtlich Sexualität, den institutionellen Rahmen der Versorgung von Menschen mit Beeinträchtigungen, den sozialen Rahmen der Sexuellen Bildung sowie Grundlagen sexueller Entwicklung. Des Weiteren leitet der Kurs zur Selbstreflexion, Medienkompetenz und zum Umgang mit den Ressourcen der Klient*innen an.⁴

In Ermangelung zugänglicher Materialien, insbesondere für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, beinhaltet der Fortbildungskurs auch überarbeitete und neu entwickelte Hilfsmittel, wie zum Beispiel ein Wür-

2 Zu den konkreten Faktoren, die zur Einschränkung bzw. Missachtung der sexuellen und reproduktiven Selbstbestimmung von Menschen mit (intellektuellen) Beeinträchtigungen führen, siehe Löfgren-Mårtenson (2013); Desjardins (2012); Siebers (2012).

3 In Luxemburg waren dies allen voran das Institut St Joseph im Elisabeth Behennertebeirich, Planning Familial und Info-Handicap sowie Ligue HMC und APEMH.

4 Siehe hierzu das TRASE-Curriculum (TRASE Project, 2017b).

felspiel, ein Theaterspiel, eine Bilderdatenbank, eine Begriffsdatenbank, ein Brettspiel, anatomisch korrekte Puppen und das Kartenspiel »Let's play«. Insgesamt sind diese Werkzeuge zugänglich für eine große Bandbreite von Menschen mit Lern-, intellektuellen, kognitiven und kommunikativen Schwierigkeiten. Sie sollen dazu dienen, Kommunikation über Sexualität zu unterstützen.⁵

Zur Implementierung des Kurses an der Universität Luxemburg

Zur Implementierung des Kurses an der Universität Luxemburg standen unterschiedliche Möglichkeiten bereit, wobei die Entscheidung auf die Option fiel, den Kurs in das reguläre Studienprogramm des BSSE zu integrieren, mit der Öffnung für Gasthörer*innen. Diese Variante ermöglicht eine für pädagogische Fachkräfte kostenfreie Weiterbildung sowie gemeinsame Lernerfahrungen für Studierende und bereits tätige Praktiker*innen.

Die Integration in das Studienprogramm setzte – nebst inhaltlichen Modifikationen und strukturellen Anpassungen des TRASE-Weiterbildungskurses an die Rahmenbedingungen des BSSE – die Entwicklung sinnvoller Formen der Leistungsnachweise und Anerkennung der heterogenen Teilnehmer*innen voraus. Da das Seminar die doppelte der üblichen Semesterwochenstundenzahl (SWS) vorsieht, erhalten Studierende auf Basis einer Hausarbeit, die sich am Oberthema des Seminars orientieren soll, eine entsprechende Anzahl an ECTS-Punkten. Pädagogische Fachkräfte hingegen erhalten eine Bescheinigung der FHSE über die erfolgreiche Teilnahme am Seminar, die mit einem Leistungsnachweis in Form eines Reflexionspapiers abschließt. In diesem sollen sie unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards eine Fragestellung aus ihrer beruflichen Praxis aufgreifen und hierzu – unterstützt oder in kritischer Abgrenzung von dem im Kurs erworbenen Wissen – Lösungsvorschläge erarbeiten oder ein Projekt im Feld der Sexuellen Bildung entwickeln.

Das Team der Referent*innen besteht aus Entwickler*innen des TRASE-Projekts, die als Wissenschaftler*innen in der Sexualwissenschaft oder in den Schwerpunktgebieten Trans und Queer Studies an den Universitäten Leipzig bzw. Luxemburg tätig sind, sowie aus in der Sexuellen

5 Zu den Hilfsmitteln siehe TRASE-Tools (TRASE Project, 2017c).

Bildung ausgewiesenen Fachkräften mit sexualpädagogischer und psychologischer Ausbildung aus verschiedenen Einrichtungen in Luxemburg, die Menschen mit Beeinträchtigungen betreuen. Diese Fachkompetenz spiegelt sich auch in der Modulverantwortlichkeit wider.

Im Vorfeld des erstmaligen Angebots des Kurses organisierten die Moduleiter*innen einen Workshop an der Universität Luxemburg zum Teambuilding und zur Qualitätssicherung. Im Zentrum der Qualitätssicherung stand die Vermittlung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Grundlage für alle Lehreinheiten des Seminars.⁶ Zudem wurde vereinbart, dass die Themen des TRASE-Fortbildungskurses zwar abgedeckt werden, die Ausarbeitungen aber lediglich der Orientierung für die Referent*innen dienen.

Zur Struktur des Seminars

»Sexuelle Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen«

Die Einführungsveranstaltung dient dem gegenseitigen Kennenlernen, der Etablierung von Umgangsregeln im Seminar, der Information über die zu erbringenden Leistungen, der Vorstellung des TRASE-Projekts, einschließlich des Curriculums und der Materialien, wie auch einer ersten Reflexion eigener Erfahrungen innerhalb der sexuellen Sozialisation.

In der Lehreinheit »Gesellschaftliche Dimensionen von Sexualität und Geschlecht« werden historisierende, sozialkonstruktivistische und dekonstruktivistische Theorien sowie intersektionale Ansätze⁷ vorgestellt und am Beispiel der TRASE-Begriffsdatenbank zum Thema »Sex und Beziehungen« veranschaulicht. Die darauffolgende Lehreinheit »Gesellschaftliche Dimensionen von Sexualität, Geschlecht und Beeinträchtigung« bezieht die theoretische und historische Dimension der intellektuellen und körperlichen Beeinträchtigung in den Nexus von Sexualität und Geschlecht mit ein (s. McRuer, 2006; Löfgren-Mårtenson, 2013; Desjardins, 2012; Siebers, 2012).

6 Zu Konzepten sexueller und geschlechtlicher Vielfalt siehe Hartmann (2017); Timmermanns & Böhm (2019). Für eine historisch-philosophische Einordnung des Konzepts siehe Pregel (2015).

7 Zu historisierenden Ansätzen siehe u.a. Laqueur (1992), zu sozialkonstruktivistischen Ansätzen Garfinkel (1967), zu dekonstruktivistischen Ansätzen Butler (1990) und zu intersektionalen Ansätzen Crenshaw (1989).

Gegenstand der Lehreinheit »Offenheit entwickeln« sind Handlungsfelder und -modalitäten der Sexualpädagogik sowie die sexuelle Sozialisation. Im Verlauf dieser Einheit können sich die Seminarteilnehmer*innen unter anderem mit eigenen Sexualnormen und sexuellen Verhaltensmustern auseinandersetzen. Darauf folgt die Sitzung zu biologischen und medizinischen Grundlagen, die unter anderem auf der Basis der TRASE-Unterlagen vermittelt und mit Beispielen aus der Bildungsarbeit konkretisiert werden.

Ausgehend von der These, dass sexuelle Entwicklung die Herausbildung sexueller Kompetenzen bedeutet, ist die Zeit von der pränatalen Entwicklung bis ins hohe Alter Gegenstand der Sitzung zu »Sexuelle Entwicklung, Sexuelle Bildung«. An diese Lehreinheit schließt sich jene über die »Sexuelle Entwicklung von Menschen mit Beeinträchtigungen« an, in deren Verlauf die Teilnehmer*innen mit der UN-Behindertenrechtskonvention vertraut gemacht werden und sie anhand von Einzelfällen und Gedankenspielen erarbeiten, wie sexuelle Entwicklungen im Rahmen von Beeinträchtigungen verlaufen können. Ergänzt wird diese Lehreinheit durch unterschiedliche Konzepte der Körperarbeit.⁸

Die Rolle von Familie und Institutionen in der sexuellen Sozialisation steht im Zentrum der Lehreinheit »Sexualität in verschiedenen Kontexten«. Dabei wird der Unterschied zwischen annehmender und aufsuchender Sexualpädagogik erläutert, und lokal entstandene sexualpädagogische Leitlinien werden diskutiert.

Die nächsten zwei Lehreinheiten dienen der Vermittlung von Kompetenzen. Ausgehend von den Aspekten der Resilienz, Ressourcen und Risikofaktoren wird das Modell des hermeneutischen Kreises (s. hierzu Bosch, 2013, S. 79–126) als Teil der ganzheitlichen Betrachtung erläutert und anhand von Fallbeispielen vertieft. In der Lehreinheit »Medienkompetenz« werden Chancen und Risiken der Mediennutzung insbesondere von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen dargestellt und pädagogische Lösungsansätze diskutiert. In diesem Zusammenhang werden auch einschlägige Texte in leichter Sprache und die Hilfsangebote spezieller medienpädagogischer Organisationen wie BeeSecure in Luxemburg und klicksafe in Deutschland vorgestellt.

In der Lehreinheit »Menschenrechtliche und rechtliche Regulierungen von Sexualität« werden Menschenrechte und sexuelle Rechte unter beson-

8 Vgl. hierzu die verschiedenen Körperarbeitskonzepte von Bienstein & Fröhlich (2021), Meyer (2019) und Sandfort (2012).

derer Berücksichtigung der UN-Behindertenrechtskonvention erläutert, und es wird Wissen über ihre geschichtliche Entwicklung mit den Seminarteilnehmer*innen erarbeitet. Dabei erfolgt die Betrachtung der Verankerung sexueller Rechte zunächst auf internationaler Ebene und dann in Bezug auf Luxemburg. Ergänzend werden gesetzliche Regelungen zu minorisierten Geschlechtern und Sexualitäten in ausgewählten nationalen Rechtsstatuten dargestellt.

Gegenstand der Lehreinheit »Reproduktive Autonomie« sind Artikel 23 der UN-Behindertenrechtskonvention als Grundlage reproduktiver Autonomie von Menschen mit Beeinträchtigungen, einzelne Aspekte der Entwicklung von Sexualkultur sowie Projekte aus der sexualpädagogischen Praxis, wie zum Beispiel Flirtkurse, »Slow-Dating« und Partnerschaftswochenenden.

Nach einer historischen Betrachtung erfolgt in der Lehreinheit »Sexuelle Selbstbestimmung und Transgression« eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Leitlinien gelingender sexueller Selbstbestimmung unter anderem durch die Bearbeitung von Fallbeispielen. Des Weiteren wird – nach Geschlecht differenziert – die Gefährdung der Selbstbestimmung durch strukturelle und sexualisierte Gewalt an Menschen mit Beeinträchtigungen thematisiert. Mögliche Konzepte zum Schutz vor den genannten Formen der Gewalt sind ebenfalls Gegenstand dieser Sitzung.

Das Seminar endet mit der Lehreinheit »Reflexion, Rückmeldungen und Evaluation«, in der offene Fragen aufgegriffen, Anforderungen an die jeweiligen Leistungsnachweise und mögliche Themen für die schriftliche Leistung besprochen werden und das Seminar anhand von prägnanten Zitaten aus den einzelnen Lehreinheiten rekapituliert und durch Rückmeldungen der Teilnehmer*innen ergänzt wird.

Fazit

Insgesamt profitiert das Seminar von der engen Zusammenarbeit der transnationalen Projektpartner*innen wie auch von jener der Universität Luxemburg mit Einrichtungen der Behindertenhilfe im Zuge der Projektentwicklung in Luxemburg. Letztere begann mit der Testphase der an der Universität Luxemburg entwickelten, mit den transnationalen Partner*innen abgestimmten und von Menschen mit Beeinträchtigungen und den sie betreuenden Professionellen erprobten Lehreinheits- und Tool-Prototypen.

Diese Kollaboration hat sich seit der Vorstellung der Projektergebnisse auf dem TRASE-Symposium am 26. Juni 2017 in den Räumlichkeiten von Planning Familial in der Stadt Luxemburg im Zuge der institutionellen Verankerung des Kurses an der FHSE sowie der konkreten Vorbereitung des Seminars fortgesetzt.

Die heterogene Zusammensetzung der Lehrenden aus Projektentwickler*innen, Wissenschaftler*innen an den Universitäten und Spezialist*innen in der Sexuellen Bildung aus verschiedenen Einrichtungen wie auch jene der Seminarteilnehmer*innen, die sich ihrerseits aus Professionellen aus verschiedenen Einrichtungen wie auch Studierenden der Universität Luxemburg rekrutieren, ermöglicht einen wechselseitig bereichernden Wissenstransfer.

Darüber hinaus ermöglicht die weitgehende Autonomie der Lehrenden, in Einrichtungen entwickelte Tools und sexualpädagogische Projekte sowie Angebote regionaler Organisationen einzubringen. Damit ist der unmittelbare Bezug zu den spezifischen Entwicklungen vor Ort gegeben.

Literatur

- Bienstein, C. & Fröhlich, A. (2021). *Basale Stimulation® in der Pflege: Die Grundlagen*. 9. vollst. überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Bosch, E. (2013). Musst du dich immer einmischen? Über Selbstbestimmung und Grenzen in der sozialen Arbeit. Arnheim: Bosch & Suykerbuyk Trainingscentrum. http://down-syndrome-info.com/artikel_grafik/Einmischen_Binnenwerk_D.pdf (21.05.2021).
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London, New York: Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/aclf/vol1989/iss1/8>, 24.12.2021.
- Desjardins, M. (2012). The Sexualized Body of the Child: Parents and the Politics of »Voluntary« Sterilization of People Labeled Intellectually Disabled. In R. McRuer & A. Mollow (Hrsg.), *Sex and Disability* (S. 69–85). Durham, London: Duke University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hartmann, J. (2017). Perspektiven queerer Bildungsarbeit. In C. Behrens & A. Zittlau (Hrsg.), *Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen(schaft)* (S. 163–186). Rostock: Universität Rostock. DOI: 10.25595/281.
- Info-Handicap (2020). Themenheft »Gefühls- und Sexualeben von Menschen mit Behinderung / Vie affective et sexuelle des personnes en situation de handicap«.

- https://drive.google.com/file/d/1z_TIRtUX1maeHHjqIR-P3bRutzm9a2l/view (21.05.2021).
- Laqueur, T. (1992). *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge u. London: Harvard University Press.
- Löfgren-Mårtenson, L. (2013). »Hip to be Crip?« About Crip Theory, Sexuality and People with Intellectual Disabilities. *Sexuality & Disability*, 31(4), 413–424.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- Meyer, E. E. (2019). *Berührungshunger: Kuscheltherapie als Antwort auf unseren modernen Lebensstil*. Norderstedt: BoD.
- Prengel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *EWE*, 26(2), 157–167. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/grundschulpaedanfungsunterricht/Literatur_zum_Herunterladen/Prengel_EWE_Hauptartikel.pdf (21.05.2021).
- Sandfort, L. (2012). *Das Recht auf Liebeskummer: Emanzipatorische Sexualberatung für Behinderte*. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Siebers, T. (2012). A Sexual Culture for Disabled People. In R. McRuer & A. Mollow (Hrsg.), *Sex and Disability* (S. 37–53). Durham, London: Duke University Press.
- Stahl, E., & Lache, L. (2020). Sexuelle Bildung für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In K. Krolzik-Matthei, T. Linke & M. Urban (Hrsg.). *Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung. Herausforderungen für die soziale Arbeit* (S. 123–132). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Timmermanns, S. & Böhm, M. (Hrsg.). (2019). *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven auf Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- TRASE Project (2017a). Über das Projekt. <https://www.traseproject.com/startseite> (21.05.2021).
- TRASE Project (2017b). TRASE-Kursablauf. <https://www.traseproject.com/kursablauf> (21.05.2021).
- TRASE Project (2017c). TRASE Tools. <https://www.traseproject.com/tools-de> (21.05.2021).

Biografische Notizen

Adrian de Silva, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institute for Social Research and Interventions (ISI) an der Universität Luxemburg. In der Forschung und Lehre beschäftigt er sich vorrangig mit soziologischen und politikwissenschaftlichen Fragestellungen aus den Trans, Queer und Disability Studies. Er ist Autor der Monografie *Negotiating the Borders of the Gender Regime: Developments and Debates on Trans(sexuality) in the Federal Republic of Germany*.

Andreas Weist ist Diplom-Sozialpädagoge und Sexualpädagoge (gsp). Er arbeitet seit 2000 beim Träger elisabeth handicap in Luxemburg im Institut St Joseph, einem Betreuungszentrum für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Seit 2020 ist er Modulverantwortlicher im Seminar »Sexuelle Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen« an der Uni Luxemburg.

Sexualisierte Gewalt an Förderschüler*innen

Impulse zu einer präventiv wirkenden Professionalisierung von Lehrkräften

Sabine Maschke & Ludwig Stecher

»Es ist eher die Ausnahme, dass wir sexuelle Gewalt mitbekommen« (Lehrkraft)

Im intensiv geführten erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird die große Bedeutung der *professionellen Haltung* für das pädagogische Handeln hervorgehoben (Combe & Helsper, 1996; Fiegert & Solzbacher, 2014; Moegling, 2014; Pajares, 1992; Tenorth, 2006; Terhart, 1996). Das gilt insbesondere für den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin (Schwer & Solzbacher, 2014). Den unterschiedlichen Ansätzen und Konzepten ist dabei gemeinsam, dass mit dem Begriff der professionellen Haltung allgemeine Einstellungen und Überzeugungen gefasst werden, die das pädagogische Handeln beispielsweise in der Bearbeitung von Aufgaben und in der Ausgestaltung der Ziele und der Beziehung zu den Adressat*innen leiten. Anders als dies in Ausbildungs- und Studiengängen rund um Beratung und Psychotherapie der Fall ist, ist im Lehramtsstudium jedoch ein »Reflexionssetting« (Spitzer, 2011, S. 256), das zur Förderung einer professionellen Haltung beitragen soll, strukturell nur wenig verankert.

Im Bereich der von sexualisierter Gewalt betroffenen Förderschüler*innen zählt zu einer professionellen pädagogischen Haltung unter anderem die mehrperspektivische Wahrnehmung und Beschreibung von Praxissituationen. Basis dafür sind eine angemessene Situationsanalyse und -interpretation sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion grundlegender Werthaltungen (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 6). Die Selbstreflexivität habitualisierter Handlungsdispositionen zielt dabei auf das Bewusstwerden dieser Werthaltungen und Überzeugungen, damit die »eigenen lebensgeschichtlichen Schlüsselthemen und biographischen Verstrickungen [besser erkannt und eine] nötige professionelle Distanz [geschaffen werden können]« (Spitzer, 2011, S. 259).

Retkowski et al. (2015, S. 30) betonen dabei die Notwendigkeit einer solchen Reflexionspraxis als Grundlage präventiven pädagogischen Handelns. Eine präventive Wirkung, die das Klima in der Schule entscheidend prägt, geht, wie auch Rosenbauer (2007) ausführt, von transparenten Regeln, insbesondere aber von einer »reflektierte[n], >enttabuisierte[n]< innere[n] Haltung zu Fragen der Sexualität, Macht und Abhängigkeit sowie eine[r] >fehlerfreundliche[n]< Kommunikations- und Streitkultur in einer Einrichtung« (ebd., S. 47; Hervorh. d. A.) aus (siehe zur präventiven Haltung auch Helmer & Muck, 2014). Ob betroffene Schüler*innen künftig über ihre Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt schweigen oder sprechen, hängt zu einem nicht unerheblichen Teil davon ab, auf wen sie treffen (vgl. Kavemann et al., 2016, S. 72); eine *präventive Haltung* ist erforderlich, um den Disclosure-Prozess¹ positiv zu beeinflussen.

Die Notwendigkeit der Förderung einer präventiv wirkenden Haltung von Lehrkräften ergibt sich, so die Ergebnisse des BMBF-Forschungsprojektes »Sexualisierte Übergriffe und Schule«, unter anderem aus »große[n] Wissenslücken und teilweise ungünstigen Handlungsorientierungen« (Glammeier, 2019, S. 206). Obwohl Lehrkräfte an Förderschulen gegenüber anderen Schulformen eine vergleichsweise höhere Problemsensibilität und ein stärkeres Fortbildungsinteresse aufweisen, konnten auch hier Zweifel an der Existenz sexualisierter Gewalt bzw. eine begrenzte Wahrnehmung von Handlungsbedarf beobachtet werden (ebd., S. 203f.).

In der Lehrer*innenbildung tritt damit zum einen die Bedeutung des *Wissens* um Forschungsergebnisse, Prävalenzen und Zusammenhänge zum Thema sexualisierte Gewalt in den Vordergrund, das nötig ist, um einen realistischen Eindruck von Betroffenheit, den (Tat-)Orten, Täter*innen etc. zu gewinnen und damit ein erstes Erkennen und Einordnen zu ermöglichen. Eine realistische Einschätzung des Vorkommens sexualisierter Gewalt, deren Auswirkungen etc. ist notwendig, um den Umfang und die Zugänglichkeit notwendiger Schutz-, Beratungs- und Hilfsangebote sowie von Präventionsmaßnahmen effektiv zu planen und zu steuern (Wetzels, 1997a, S. 21). Im Folgenden werden hierzu einige vergleichende Forschungsergebnisse aus den *Speak!*-Studien vorgestellt.

1 Disclosure: Von sexualisierter Gewalt Betroffene vertrauen sich anderen Personen an, offenbaren sich.

Zum anderen gilt es, das sensibilisierende Wissen in eine präventiv wirkende Professionalisierung und Haltung zu überführen. Die Basis dafür legen Bildungsanlässe, die die Selbstwirksamkeit stärken und es den Lehrkräften wie auch den Heranwachsenden ermöglichen, integritätsverletzende Situationen zu erkennen, zu thematisieren und entsprechend handeln zu können (Retkowski & Thole, 2012, S. 309). In diesem Kontext sind Settings sinnvoll, die die Jugendlichen von Anfang an in die Entwicklung der Maßnahmen – im Sinne eines partizipativen Ansatzes – aktiv einbeziehen (vgl. Rudolf-Jilg, 2008, S. 28). Als Beispiel für ein solches Setting dient das Präventionsprogramm SePP zur sexualisierten Gewalt (SePP steht für: Sensibilisierung, Prävention und Partizipation), das wir weiter unten vorstellen.

Ergebnisse aus den *Speak!*-Studien

Die Basis für die Darstellung der Forschungsbefunde bilden die beiden Studien *Speak! Haupterhebung* und *Speak! Förderschule*. Die Haupterhebung von *Speak!* wurde bis Ende 2016 als eine klassenweise Befragung mittels standardisierter Fragebögen in den Jahrgangsstufen neun und zehn an allen allgemeinbildenden Schulen (ohne Förderschulen) in Hessen repräsentativ durchgeführt. Insgesamt nahmen 2.719 Schüler*innen aus 53 Schulen an der Befragung teil. Die meisten Befragten waren zwischen 14 und 16 Jahre alt (Maschke & Stecher, 2018a). Die erste Erweiterungsstudie – *Speak! Förderschulen*² – wurde 2018 in verschiedenen Förderschulen in Hessen durchgeführt. Insgesamt zeigen die Erfahrungen, dass eine Befragung mittels barrierefreier Fragebögen³ in allen Förderschwerpunkten (FSP) grundsätzlich möglich ist – eine Ausnahme bildeten hier die FSP Geistige Ent-

- 2 Mittlerweile wurde eine zweite Erweiterungsstudie mit älteren Jugendlichen, die berufliche Schulen besuchen, durchgeführt (Maschke & Stecher, 2021).
- 3 Der Einsatz von Leichter Sprache gehört dazu, Antwortvorgaben wurden (im Vergleich zum Standardbogen) vereinfacht, gekürzt und in ein Ankreuzverfahren überführt, Fragebereiche wurden farblich hervorgehoben. Für die Befragungen an Förderschulen (Schwerpunkt Sehen/blinde Menschen) wurde zum einen ein Fragebogen erstellt, der mit Screenreadern kompatibel war, zum anderen wurden einige Fragebögen in DIN-A3 für sehbeeinträchtigte Schüler*innen zur Verfügung gestellt. Um Rückfragen in der Erhebungssituation zum Fragebogen zu ermöglichen, arbeitete *Speak!* an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Hören mit Gebärdendolmetscher*innen zusammen.

wicklung und Körperliche/Motorische Entwicklung (Maschke & Stecher, 2018b).⁴ Einbezogen werden konnten insgesamt 248 Jugendliche der FSP Lernen ($n = 153$; 62 %), Hören und Sehen ($n = 50$; 20 %), Sprachheilförderung und emotionale/soziale Entwicklung ($n = 45$; 18 %). Die meisten Befragten waren wie in der Haupterhebung zwischen 14 und 16 Jahre alt.

Prävalenzen im Vergleich

Zur Erhebung der Prävalenzen von Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt wurde ein Instrument eingesetzt, das – teils aus verschiedenen Studien übernommen bzw. adaptiert (Averdijk et al., 2012), teils neu entwickelt – zwischen verschiedenen nicht-körperlichen und körperlichen Erfahrungsformen unterscheidet. Die Fragen hinsichtlich nicht-körperlicher Erfahrungsformen erfassen drei unterschiedliche Erfahrungsbereiche: verbale und/oder schriftliche Erfahrungen (z. B. »Jemand hat über mich sexuelle Kommentare, Beleidigungen, Witze oder Gesten gemacht.«), Viktimisierung im Internet (z. B. »Ich wurde im Internet [z. B. in Facebook, Instagram, Snapchat usw.] sexuell angemacht oder belästigt.«) und Konfrontationen mit sexuellen Handlungen (z. B. »Jemand hat mich dazu gebracht, sein/ihr Geschlechtsteil anzusehen, obwohl ich das nicht wollte [Exhibitionismus].«). Die Fragen nach den Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt beziehen sich auf die gesamte bisherige Lebensspanne der Jugendlichen.

Die folgenden Darstellungen stellen die Prävalenzraten der Studien *Speak! Hauptstudie* und *Speak! Förderschulen* einander gegenüber. Dort, wo dies zahlenmäßig möglich ist, sind die einzelnen Förderschwerpunkte separat ausgewiesen.

Tabelle 1 zeigt, dass die Schüler*innen mit FSP Sprache und emotionale/soziale Entwicklung (mit 58 %) am höchsten belastet sind. Die geringste

4 Für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung (GE) wurde der Fragebogen zusätzlich stark gekürzt, Leseschablonen und ein Begriffslexikon mit Erläuterungen und Piktogrammen zu Begriffen aus dem Fragebogen wurden eingesetzt. Es bestand zudem das Angebot einer (teil-)assistierten Befragung durch geschulte Interviewer*innen. Dennoch mussten wir die Befragung in diesem Förderschwerpunkt abbrechen. Grund dafür waren der recht hohe Bedarf an individueller Assistenz und Unterstützung und die damit einhergehende Sorge, das anonyme Setting der Befragung nicht ausreichend aufrechterhalten zu können.

Prävalenzrate weisen die Schüler*innen des FSP Hören und Sehen mit 43 % auf.

Tab. 1: Prävalenzen nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt in Prozent, Förderschule und Hauptstudie

	(zusammengefasste) Förderschwerpunkte			Förderschule gesamt	Haupt- studie
	Lernen	Hören und Sehen	Sprache und emotionale/soziale Entwicklung		
gesamt	50	43	58	52	48
weibl. Jugendliche	63**	39	63	63**	55***
männl. Jugendliche	42	46	55	45	40

Quelle: *Speak!-Förderschule*, $n_{\text{gültig}} = 248$; *Speak!-Hauptstudie*, $n_{\text{gültig}} = 2.651$. Anmerkungen: Sowohl die Daten zur Hauptstudie als auch die Spalte »gesamt« für die Förderschulstudie beziehen sich auf die je Studie *gewichteten* Daten. In der Förderschulstudie ist der Anteil des Förderschwerpunkts Hören und Sehen höher als im hessischen Landesdurchschnitt. Diese Überproportionalität wird in der Spalte »gesamt« korrigiert. Die Daten zu den *einzelnen* Förderschwerpunkten beziehen sich jedoch auf die *ungewichteten* Anteile, da dies ermöglicht, genauere Befunde über die *einzelnen* Förderschwerpunkte zu gewinnen. Die Testung der Gruppenunterschiede bezieht sich jeweils auf den Vergleich zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen je Tabellenspalte, basierend auf einem zweiseitigen Chi-Test (** = $p \leq .001$; * = $p \leq .01$; * = $p \leq .05$; ohne Kennzeichnung = nicht signifikant). Kursiv gesetzt sind Fallzahlen < 30.

Mit Blick auf das Geschlecht zeigt sich, wie in der Haupterhebung, insgesamt ein signifikant höheres Risiko für weibliche Jugendliche, von nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt betroffen zu sein. Dies gilt für die Gesamtgruppe der Förderschüler*innen und für zwei der Förderschwerpunkte; eine Ausnahme bildet der FSP Hören und Sehen; hier berichten häufiger die männlichen Jugendlichen von entsprechenden Erfahrungen.

In beiden Studien gilt, dass die meisten Betroffenen mehr als eine Form nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt erleben und dies auch mehrfach. Der Anstieg des Risikos, nicht-körperliche sexualisierte Gewalt zu erleben, setzt für die befragten Förderschüler*innen etwa ab zehn Jahren ein (ausgeprägt dann zwischen elf und zwölf Jahren), und damit biografisch etwa ein Jahr früher als bei den Schüler*innen anderer Schulformen.

Hinsichtlich körperlicher Erfahrungsformen unterscheidet der Fragebogen zwischen drei verschiedenen Erfahrungsbereichen: sexualisierte

Gewalt mit indirektem Körperkontakt (z. B. »Mich hat jemand dazu gedrängt oder gezwungen, mich auszuziehen [ganz nackt oder teilweise].«), mit direktem Körperkontakt (z. B. »Mich hat jemand gegen meinen Willen in sexueller Form am Körper berührt [>angetatscht<], z. B. Po oder Brust.«) und direktem Körperkontakt mit Penetration(versuch) (»Jemand hat versucht, mich zum Geschlechtsverkehr zu drängen oder zu zwingen. Es ist aber nicht zum Geschlechtsverkehr gekommen.« und »Jemand hat versucht, mich zum Geschlechtsverkehr zu drängen oder zu zwingen. Es ist zum Geschlechtsverkehr gekommen.«) (siehe ausführlich Maschke & Stecher, 2018a).

Tab. 2: Prävalenzen körperlicher sexualisierter Gewalt in Prozent, Förderschule und Hauptstudie

	(Zusammengefasste) Förderschwerpunkte			Förder- schule Gesamt	Hauptstudie
	Lernen	Hören und Sehen	Sprache und emotionale/soziale Entwicklung		
gesamt	30	34	24	30	23
weibl. Jugendliche	49***	44	31	47***	35***
männl. Jugendliche	17	23	21	18	10

Quelle und Anmerkungen siehe Tab. 1.

Knapp ein Drittel der Jugendlichen, die Förderschulen besuchen, haben mindestens eine der von uns abgefragten Formen körperlicher sexualisierter Gewalt erlebt (s. Tab. 2). Dieser Prozentsatz liegt sieben Punkte über dem Wert der Hauptstudie. Jugendliche, die Förderschulen besuchen, sind also einem (etwas) höheren Risiko ausgesetzt, körperliche sexualisierte Gewalt zu erleben. Am höchsten zeigt sich das Risiko dabei für Jugendliche der FSP Hören und Sehen.

Ausgeprägt zeigt sich in Tabelle 2 auch der Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen. Erstere sind einem signifikant höheren Risiko ausgesetzt, körperliche sexualisierte Gewalt zu erleben.

Weitere Ergebnisse zeigen, dass

- mehr als ein Drittel (38 %) der Förderschülerinnen davon berichten, zum Beispiel an Po oder Brust >angetatscht< worden zu sein (im Vergleich: 5 % der Förderschüler berichten davon);
- gegen den eigenen Willen geküsst worden zu sein, 20 % der Förderschülerinnen (und 6 % der Förderschüler) betrifft;
- 17 % der Förderschülerinnen gegen ihren Willen am Geschlechtsteil berührt (Förderschüler: 6 %) wurden;
- von dem Versuch, eine Penetration zu erzwingen, 12 % der weiblichen Jugendlichen gegenüber 4 % der männlichen berichten;
- zum Geschlechtsverkehr mit vollzogener Penetration gedrängt oder gezwungen worden zu sein, von 9 % der Förderschülerinnen und 2 % der Förderschüler berichtet wird;
- von jemandem gedrängt zu werden, sich auszuziehen, 14 % der Förderschülerinnen und 4 % der Förderschüler erlebt haben;
- 16 % der weiblichen und 2 % der männlichen Jugendlichen zu Nacktaufnahmen gedrängt oder gezwungen wurden.

Im Vergleich zu den Befunden in der Haupterhebung ist festzuhalten, dass die Prävalenzraten für die Schüler*innen, die Förderschulen besuchen, für nahezu alle Einzelformen höher liegen als für Befragte, die andere Schulformen besuchen. Besonders auffällig allerdings ist dies mit Blick auf den zuletzt genannten Bereich mit indirektem Körperkontakt bei den Förderschülerinnen (z. B. zu Nacktaufnahmen oder pornografischen Aufnahmen gezwungen worden zu sein). Hier fallen die Prävalenzraten für Förderschülerinnen etwa doppelt so hoch aus als für weibliche Jugendliche, die andere Schulformen besuchen. Ähnlich gilt dies auch für die Erfahrung, >angetatscht< zu werden, gedrängt/gezwungen zu werden, das Geschlechtsteil einer anderen Person zu berühren oder für die vollzogene erzwungene Penetration.

Auch hier zeigen die Ergebnisse: Der überwiegende Teil der Betroffenen erlebt mehr als eine Form körperlicher sexualisierter Gewalt und dies auch wiederholt. Das Risiko, körperliche sexualisierte Gewalt zu erleben, steigt beginnend mit etwa zwölf Jahren deutlich an.

Wo findet sexualisierte Gewalt statt?

Ein Drittel der Förderschüler*innen, die *nicht-körperliche sexualisierte Gewalt* erlebt haben, hat diese Erfahrung in der Schule gemacht (34 %).

Die Schule führt damit – wie in der Haupterhebung – die Liste der risikanten Orte in Bezug auf nicht-körperliche sexualisierte Gewalt an. Daran schließt sich der öffentliche Raum (die Straße, ein öffentlicher Platz, öffentliche Verkehrsmittel etc.) mit 23 % an. Das Internet wird von 21 % der von nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt Betroffenen als Tatort angegeben. Mit einigem Abstand folgen Party oder andere Wohnung, die 12 % der Betroffenen als Tatort angeben, und das eigene Zuhause mit 11 %.

Die Orte, an denen *körperliche sexualisierte Gewalt* ausgeübt wird, variieren in der Rangfolge. Am risikoreichsten wird der öffentliche Raum erlebt (26 %). Die Schule wird von 16 % der Betroffenen genannt – fast gleichauf mit Party/andere Wohnung und dem eigenen Zuhause, die jeweils von 15 % der Betroffenen als Tatort angegeben werden. Jede*r zehnte betroffene Jugendliche (10 %) nennt das Internet⁵ und 8 % geben den institutionellen Raum (außerhalb der Schule) an, beispielsweise den Hort, das Krankenhaus, die Musikschule oder den Jugendtreff.

Wer sind die Täter*innen?

Aus einer Liste⁶ von insgesamt 39 nach Geschlecht differenzierten Personen bzw. Personengruppen konnten die Betroffenen Täter*innen benennen (Mehrfachantworten). Um den Blick auf das Erleben der Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen, beziehen sich die folgenden Anteilsangaben auf die Zahl der Fälle (Betroffene), nicht auf die Zahl der genannten Täter*innen (Nennungen).

39 % der Betroffenen geben eine ihnen unbekannte männliche Person als Täter *nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt* an, 8 % eine weibliche unbekannte Person. Mit etwas Abstand dazu wird von 20 % der Betroffenen der Mitschüler (von 12 % die Mitschülerin) und von 28 % der Freundin angegeben (die Freundin von 8 %). Dahinter folgen als Täter der Bekannte

5 Eine Erklärung dafür, dass das Internet als Ort *körperlicher* sexualisierter Gewalt genannt wurde, liegt unter anderem in der Kategorie »indirekter Körperkontakt«, die sich darauf bezieht, von jemandem gedrängt/gezwungen worden zu sein, sich auszuziehen oder Nacktaufnahmen von sich zu machen. Dies wurde von den Jugendlichen als etwas »Körperliches« wahrgenommen.

6 Eine zusätzliche Option bestand darin, auch nicht in der Liste enthaltene Personen handschriftlich einzutragen.

Tab. 3: Täter*innen – getrennt nach nicht-körperlicher und körperlicher sexualisierter Gewalt (Angaben in Prozent der Betroffenen)

	Täter*innen nicht-körperliche sexualisierte Gewalt		Täter*innen körperliche sexualisierte Gewalt	
1.	männl. unbekannte Person (39 %)	weibl. unbekannte Person (8 %)	männl. unbekannte Person (32 %)	weibl. unbekannte Person (8 %)
2.	Freund (28 %)	Freundin (8 %)	Freund (15 %)	Freundin (3 %)
3.	Mitschüler (20 %)	Mitschülerin (12 %)	Bekannter (12 %)	Bekannte (4 %)
4.	Bekannter (6 %)	Bekannte (3 %)	Mitschüler (10 %)	Mitschülerin (4 %)
5.	Ex-Partner (10 %)	Ex-Partnerin (5 %)	Ex-Partner (10 %)	Ex-Partnerin (0,4 %)
6.	männl. Familienmitglieder* (6 %)	weibl. Familienmitglieder** (7 %)	männl. Familienmitglieder* (16 %)	weibl. Familienmitglieder** (3 %)

Quelle: *Speak!-Förderschule*, $n_{\text{gültig}} = 108$ (nicht-körperliche Erfahrungen) $n_{\text{gültig}} = 61$ (körperliche Erfahrungen); Mehrfachantworten möglich. * Männliche Familienmitglieder: Vater, Stiefvater, Freund der Mutter, Bruder, Stiefbruder, anderer männlicher Verwandter. ** Weibliche Familienmitglieder: Mutter, Stiefmutter, Freundin des Vaters, Schwester, Stiefschwester, andere weibliche Verwandte.

(6 %; die Bekannte mit 3 %), dann der Ex-Partner (10 %; mit 5 % die Ex-Partnerin) sowie männliche und weibliche Familienmitglieder mit 6 % bzw. 7 %.

Bei den Formen *körperlicher sexualisierter Gewalt* führt ebenfalls die männliche unbekannte Person die Liste der Täter – mit 32 % – an, die weibliche unbekannte Person wird von 8 % der Betroffenen genannt. Darauf folgen der Bekannte mit 12 % (die Bekannte: 4 %), der Freund mit 15 % (Freundin: 3 %), der Mitschüler und der Ex-Partner mit jeweils 10 % (Mitschülerin: 4 %; Ex-Partnerin: 0,4 %). Männliche Familienmitglieder werden von 16 % der Betroffenen als Täter genannt (am häufigsten genannt werden männliche Verwandte außerhalb der Kernfamilie), weibliche Familienmitglieder von 3 %.

Auf die Einschätzung des Alters der Täter*innen haben wir an den Förderschulen, anders als in der Hauptstudie, verzichtet, um den Fragebogen kürzer zu halten. Wir sehen aber, dass im Bereich nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt ein großer Teil der angegebenen Täter*innen in etwa Gleichaltrige sind: Dies gilt für Mitschüler*innen, Freundinnen und Freunde, teilweise für Bekannte und weitestgehend auch für Ex-Partner*in-

nen. Für den Bereich der körperlichen sexualisierten Gewalt gilt Ähnliches: Die in etwa Altersgleichen sind auch hier, zusammengenommen, häufig die Täter*innen. Insgesamt, so dürfen wir annehmen, machen auch bei den Förderschüler*innen, wie dies auch für die Schüler*innen der Hauptstudie zutrifft, die in etwa Altersgleichen das Gros der Täter*innen aus.

Wir haben in den *Speak!*-Studien auch danach gefragt, ob die Betroffenen mit jemandem über ihre Erfahrungen gesprochen haben. Die Hälfte der von nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt betroffenen Förderschüler*innen bestätigt dies (53 %) – weibliche mit 60 % häufiger als männliche mit 42 %. 70 % derer, die körperliche sexualisierte Gewalt erlebt haben, haben darüber gesprochen, Förderschülerinnen zu 81 % und damit deutlich häufiger als Förderschüler (zu 47 %).

Sensibilisierung, Prävention und Partizipation (SePP)

»Mir war vorher nicht bewusst, tatsächlich wie weit verbreitet sexualisierte Gewalt ist und dass es deswegen sehr wichtig ist, das Thema in die Schule zu tragen« (Lehrkraft).

Laut einem der Hauptbefunde aus *Speak!* ist sexualisierte Gewalt unter Gleichaltrigen weitverbreitet und eng mit den verschiedensten Facetten der Erfahrungs- und Lebenswelt, in der Jugendliche sich unter Jugendlichen bewegen, verwoben. Dieser zentrale Befund wurde in das Präventionsprojekt SePP überführt, das sich über mehrere Treffen (s. Abb. 1) in Abständen von jeweils ca. vier bis acht Wochen erstreckt. SePP zielt auf die Förderung einer pädagogischen (präventiven) Haltung durch Sensibilisierung auf der Basis eines partizipativen Vorgehens, das Schüler*innen und Lehrkräfte gleichermaßen einbezieht. Neben kognitiven Wissensbeständen, wie etwa fachlichem Wissen zum Thema Prävention, bilden vor allem grundlegende Werthaltungen, Einstellungen und Überzeugungen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) die Basis zur Ausbildung einer präventiven Haltung (vgl. Schwer & Solzbacher, 2014). Dies gilt im Besonderen für die Professionalisierung von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal, ist in Grundzügen aber auch auf Jugendliche bzw. Schüler*innen zu übertragen. Wichtig dabei ist, dass die Entwicklung einer solchen Haltung nicht »allein über Wissen« (Tenorth, 2006, S. 590) zu initiieren ist, sondern Entwicklungs- und Reflexionsprozesse dazugehören, die sich auf den individuellen Selbst- und

Weltzugang des Einzelnen beziehen. Eine bedeutsame Rolle zur Förderung einer pädagogischen Haltung spielt dabei, wie bereits oben ausgeführt, die »Selbst-Reflexion« (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 6). Unter anderem darauf zielt das Präventionsprogramm SePP. Der Grundgedanke von SePP ist, dass Gruppen von Lehrkräften und Schüler*innen (Projektgruppen) gemeinsam, dem partizipativen Gedanken folgend (vgl. dazu das Stufenmodell der Partizipation nach Hartung et al., 2020; auch: von Unger, 2014), ein Präventionsprojekt für ihre Schule planen und durchführen (Maschke, i. Vorb.). In diesem Vorbereitungsprozess sollen sie miteinander über sexualisierte Gewalt ins Gespräch kommen, sensibilisiert und handlungsfähig(er) im Umgang mit sexualisierter Gewalt im Alltag werden.

Erstes Treffen der Lehrkräfte und der Schüler*innen: die Ausgangssituation

Die Pilotierung von SePP war in mehrere Phasen bzw. Treffen aufgeteilt (s. Abb. 1). Beim ersten Treffen erhielten Lehrkräfte (LK) und Schüler*innen (SuS) einen Fragebogen. Nach dieser Eingangserhebung (Pre-Test) wurden Gruppendiskussionen durchgeführt (moderiert von einem Mitglied des SePP-Teams), getrennt in LK- und SuS-Gruppen, um Befangenheit auf beiden Seiten zu vermeiden und damit einen offenen und ungezwungenen ersten Austausch zu ermöglichen. Impulse für die Gruppendiskussion waren unter anderem zentrale Ergebnisse aus *Speak!* und Abbildungen von uneindeutigen Situationen, für die eingeschätzt werden sollte, ob es sich dabei um Formen von sexualisierter Gewalt handelt. Das SePP-Team wertete die Gruppendiskussionen aus und brachte diese in eine für alle Beteiligten nachvollziehbare Form »auf den Punkt«. Es handelte sich dabei um markante Stellen oder Themen-Zentren, die sich zur Weiterbearbeitung im Besonderen anboten (z. B. SuS: »Meinen Kindern würde ich Pornos verbieten«; »Manchmal verstehen Schüler andere Schüler besser«; LK: Wann trauen sich SuS, »sowas ansprechen zu können«? etc.).

Die Ausgangssituation an der in diese Pilotierung einbezogene Förderschule lässt sich auf Basis der Gruppendiskussion der LK mit Blick auf die *Haltung* im Kollegium etwa folgendermaßen beschreiben: Es besteht eine Tendenz zur selbstkritischen Betrachtung und eine leichte Verunsicherung in spezifischen Fragen zum Thema sexualisierte Gewalt. Formuliert wurde von den LK unter anderem, dass das Erkennen sexualisierter Gewalt und

das adäquate Reagieren eine Herausforderung darstellt. Eine partizipative Basis⁷ ist vorhanden; die Haltung im LK-Team lässt sich insgesamt als eine >suchend-offene< beschreiben.

Die Punkte/Themen der ersten Gruppendiskussionen wurden auf Moderationskarten übertragen und für das zweite Treffen vorbereitet. Abbildung 1 zeigt schematisch den Projektablauf.

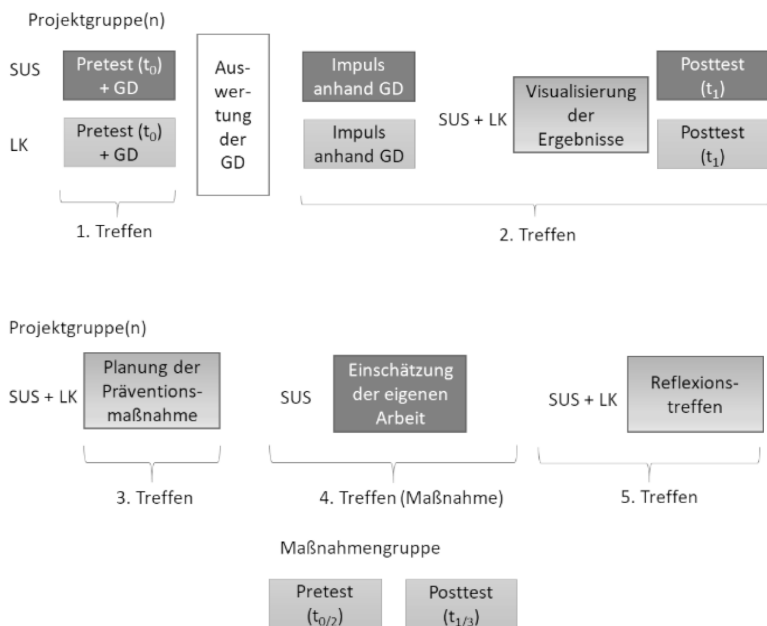


Abb. 1: Projektablauf SePP (GD = Gruppendiskussion)

Zweites Treffen der Lehrkräfte und der Schüler*innen: Entwicklungs- und Reflexionsprozesse

Beim zweiten Treffen wurde eine neue Diskussion (noch getrennt in Gruppen LK und SuS, moderiert vom SePP-Team) über die impulsgebenden

⁷ Gemeint sind unter anderem Offenheit für Themen, die über das Schulische hinausgehen; aushandelndes Miteinander von SuS und LK; Einbeziehung von SuS bei verschiedenen Themen und Problemen etc.

Ergebnisse der ersten Diskussion initiiert. Eine Aufgabe dazu lautete, zu entscheiden, welche Diskussionspunkte, Ideen und Inhalte in eine Präventionsmaßnahme für Schüler*innen beispielsweise einer anderen Klasse/Gruppe aufgenommen werden sollen. Schließlich kamen beide Gruppen der LK und SuS zusammen und stellten (beginnend mit den SuS) jeweils ihre Ergebnisse vor. Ziel war es, Schüler*innen und Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, offen ihre Gedanken und Meinungen auszutauschen, um zu gemeinsamen Lösungen zu kommen. Überraschend war insbesondere für die Gruppe der Lehrkräfte (nicht nur an der teilnehmenden Förderschule), dass die Schüler*innen ähnliche Themenschwerpunkte, Ideen und Sichtweisen zum Ausdruck brachten wie sie.

Im Verlauf dieser Diskussion vertiefte sich der gemeinsame Austausch und die Reflexion in der Gruppe; herausgestellt wurde die Bedeutung von Empathie und eine Präventionsstrategie, die auch die Haltungs- und Einstellungsebene einbezieht. Insbesondere sexualisierte Gewalt in verbaler Form wurde als eines der größten Probleme an der Schule identifiziert.

Zum Abschluss wurde beiden Gruppen die Aufgabe gestellt, ein gemeinsames Planungstreffen zu initiieren und durchzuführen. Ziel war es, eine Präventionseinheit für eine andere Klasse/Gruppe gemeinsam zu erarbeiten. Unterstützend konnte ein Methodenkoffer verwendet sowie auf Wunsch das SePP-Team und eine professionelle Beratungsstelle eingebunden werden.

Eine externe Unterstützung wurde allerdings an dieser Schule von der Projektgruppe bewusst nicht gewählt, da man ›bottom-up‹ und in der Allianz von LK und SuS grundlegende Fragen (schulindividuell) ermitteln, bearbeiten und umsetzen wollte. Betont wurde von LK und SuS die Bedeutung des Aushandelns und Miteinanders unter anderem als »große Chance«. Folgende konkrete Themen wurden benannt: Verbale sexualisierte Gewalt: Spaß – ja oder nein? Typisch Mann, typisch Frau? Freiwilligkeit von Sexualität in Partnerschaft. Wie beginnt sexualisierte Gewalt? Angedacht wurde die Idee, ein *Tandem*, bestehend aus Schüler*in und Lehrer*in, an der Schule als erste beratende Anlaufstelle zu implementieren.

Am Ende des zweiten Treffens wurde von beiden Gruppen, wie zu Beginn des ersten Treffens, ein Fragebogen (Post-Test) ausgefüllt, um mögliche Veränderungen der (präventiven) Haltung und des Wissensstandes der teilnehmenden Schüler*innen und Lehrkräfte bzw. der pädagogischen Fachkräfte nachvollziehen zu können.

Einige der Ergebnisse lauten:

- Die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt führt *nicht* dazu, dass Unsicherheiten im alltäglichen Umgang zwischen den Geschlechtern hervorgerufen werden.
- Nicht-körperliche Formen (z. B. verbale sexualisierte Beschimpfungen) werden nach dem Projekt stärker als sexualisierte Gewalt eingeschätzt als zuvor.
- SuS schätzen die Möglichkeiten des Eingreifens bzw. der eigenen Hilfeleistungen in Situationen sexualisierter Gewalt nach dem Projekt kritischer und zurückhaltender ein.

Drittes Treffen:

Planung einer Präventionsmaßnahme an der Schule

Das SePP-Team besuchte die Schulen in den Planungsphasen, um den Prozess hin zu einer Präventionsunterrichtsmaßnahme zu dokumentieren. Dabei wurden verschiedene Beobachtungskategorien erarbeitet, unter anderem zu der Frage: Wie haben sich die Gruppen vorbereitet? Wie begegnen sich die Gruppen? Zur Unterstützung gab es einen Methodenkoffer, der auch Vorschläge dazu enthielt, die Maßnahmen bzw. Angebote auf den Zeitrahmen abzustimmen, der jeweils zur Verfügung stand. Für den Einstieg in das Thema wurden verschiedene »Warming up«-Möglichkeiten vorgeschlagen, zum Beispiel »Wo hört der Spaß auf?« (Arbeitsbogen vgl. PETZE-Institut, 2018, S. 27). Im Verlauf der Zusammenarbeit beider Gruppen entwickelte sich zunehmend Handlungssicherheit mit Blick auf sexualisierte Gewalt. Die methodische Umsetzung der Maßnahme stand dabei im Mittelpunkt. Die SuS betonten die zentrale Bedeutung des Sich-Anvertrauens zur Überwindung von Angst und Unsicherheit (auch dann, wenn es Scham zu überwinden gilt).

Viertes Treffen: Pre- und Post-Messung und die Durchführung der Präventionsmaßnahme

Vor der Durchführung der *Maßnahme mit anderen SuS* und im Anschluss wurden die teilnehmenden SuS gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, der in Inhalt und Grundstruktur der Pre- und Postmessung der Schüler*innen-

und Lehrkräfteprojektgruppe gleicht. Die Pre- und Post-Messungen zeigten folgende Ergebnisse:

- SuS schätzen nach der Maßnahme ihr Wissen über sexualisierte Gewalt besser ein – sie sind zum Teil aber auch stärker verunsichert.⁸
- Die Sensibilität, Situationen als sexualisierte Gewalt zu erkennen, verstärkt sich.
- Die Bereitschaft, anderen in kritischen Situationen zu helfen, nimmt zu.
- Es zeigt sich eine stärkere Hinwendung zu Erwachsenen als Vertrauenspersonen.

Im Fragebogen betonen die SuS vor allem die Bedeutsamkeit des gegenseitigen Respekts und der Achtung voreinander als Grundlage eines Verhaltens, durch das sexualisierte Gewalt vermieden werden kann. Die LK zeigen verstärkt eine Öffnung für die lebensweltlichen Erfahrungen der SuS; bei den SuS wächst die Erkenntnis, dass sie nicht macht- und wehrlos sind. Insgesamt wird eine Entwicklung hin zu mehr Handlungssicherheit erkennbar.

Die jeweilige Präventionsmaßnahme erfolgte unter Beobachtung durch das SePP-Team mit einem detaillierten Kategoriensystem. Dessen Schwerpunkte waren unter anderem: Wie werden die Inhalte vermittelt? Können die SuS durch diese Maßnahme >erreicht< werden?

Am Beispiel eines Rap-Videos wurde das Thema sexualisierte Gewalt in den Medien und Interventionsmaßnahmen gewählt. Die SuS-Projektgruppe animierte die teilnehmenden SuS durch lebensweltnahe Beschreibungen zum Mitmachen. Erläuterungen zu den Aufgaben gingen von der SuS-Projektgruppe aus und die LK unterstützten die SuS nur auf ausdrücklichen Wunsch hin. Die Atmosphäre während der gesamten Maßnahme wurde von allen Beteiligten als positiv erlebt. Exemplarisch steht das folgende Zitat einer teilnehmenden Schülerin: »Mir hat alles gut gefallen, ich fand das hammer spannend und gut.«

Entgegen der Erwartung der LK wurden die Geschlechterstereotype und Klischees von den SuS erkannt; die LK geben an, dass das Vertrauen

8 Aus der Bildungsforschung wissen wir, dass Reflexionen zu einem bislang nicht vertrauten Thema mit Verunsicherungen einhergehen können bzw. gerade solche Verunsicherungen die Basis für ein vertieftes Nachdenken und eine Änderung der Haltung bieten können.

in die SuS gewachsen sei. Ins Bewusstsein rückte zudem die Erkenntnis der großen Verbreitung sexualisierter Gewalt – und damit verbunden die Notwendigkeit, das Thema in der Schule weiter zu bearbeiten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass jede Einzelschule eine individuelle Ausgangs-, Herangehens- und Umgangsweise mit dem Thema sexualisierte Gewalt hat. Dies spricht dafür, schulische Akteur*innen in die Erarbeitung von Konzepten von Anfang an einzubeziehen und an die vorliegenden Kompetenzen, Erfahrungen und schulinternen Ausgangslagen anzuknüpfen.

Mit einem fünften Treffen wurde SePP gemeinsam mit der Projektgruppe an der Schule resümiert und abgeschlossen.

Zentrale Erfolgsfaktoren

An dieser Stelle folgen beispielhaft zwei Faktoren, die zur erfolgreichen Herausbildung einer präventiv wirkenden professionellen Haltung beitragen:

Partizipation. Als bedeutsam für die präventiv wirkende Haltung hat sich die Orientierung an einem partizipativen Vorgehen erwiesen. Angebote und Maßnahmen, die zu einer veränderten Wahrnehmung und Sensibilisierung führen sollen, sind vor allem dann erfolgreich bzw. werden von allen >angenommen<, wenn schulische Akteur*innen zusammenarbeiten und Jugendliche von Anfang an in die Entwicklung der Maßnahmen, bei der Auswahl von Methoden und Materialien und bei der Durchführung aktiv einbezogen werden. Eine Basis für solche Verstehens- und Verständigungsprozesse bilden dabei im Gegensatz zur reinen Reproduktion individuelle Aneignungsprozesse: Die beteiligten Akteur*innen, Schüler*innen und Lehrkräfte bringen individuelle Fähigkeiten der Aneignung und Bewältigung zum Beispiel von neuen und herausfordernden Situationen mit, an die angeknüpft werden kann. Umgesetzt werden konnte dies in einem ersten Schritt in den Gruppendiskussionen, getrennt für LK und SuS, und in den weiteren Schritten über den Austausch in von LK und SuS gemeinsam gestalteten Diskussionsrunden und der gemeinsamen Vorbereitung der Präventionsmaßnahmen an ihrer Schule. Vor allem die Zielvorgabe der gemeinsamen Konzeptionierung und Durchführung einer Maßnahme mit anderen Schüler*innen hat Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse erheblich gefördert. Hilfreich für den Austausch war zudem ein Schritt für Schritt entwickelnde für alle verständliche Sprachbasis.

(Berufs-)Biografische Anschlussfähigkeit. Soll die Vermittlung und Aneignung neuer bzw. bislang wenig reflektierter Inhalte gelingen, sollte bedacht werden, dass jedes Wissen von »geringer Halbwertszeit [ist, wenn es] biographisch irrelevant« (Helsper, 2002, S. 97) bleibt. Wichtig ist also, an die biografische Erfahrungsebene aller Akteur*innen, der Lehrkräfte und der Schüler*innen, anzuschließen. Nur wenn eine biografische Anschlussfähigkeit bzw. Relevanz besteht, lassen sich die Akteur*innen »intensiv auf die neuen Erfahrungsräume und die sich dort bietenden Orientierungsgehalte ein [...], [so]dass diese schließlich zu den eigenen werden« (Nohl et al., 2015, S. 243). Die Themen Sexualität, Partnerschaft, sexualisierte Gewalt, Pornografie und die Diskussion zur Einschätzung uneindeutiger Situationen sind zum einen anschlussfähig an die Erfahrungs- und Lebenswelt Jugendlicher. Zum anderen schließen sie an den beruflichen Alltag der Lehrkräfte an und fordern zur Reflexion heraus. Eine Lehrkraft resümiert dies so:

»[Beim] Thema sexualisierte Gewalt haben wir Nachholbedarf. Deswegen bin ich da auch froh einfach, da nochmal sensibilisiert zu werden. Also ich denke, dass *da* noch mehr passieren könnte oder müsste. Und auch einfach das aktive Sprechen auch mit den Jugendlichen, weil es ist schon so ein Stück weit Tabuthema« (Lehrkraft).

Literatur

- Averdijk, M., Müller-Johnson, K. & Eisner, M. (2012). Sexuelle Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Schlussbericht für die UBS Optimus Foundation. Zürich: UBS Optimus Foundation.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). »Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters ...« Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glammeier, S. (2019). Sexuelle Gewalt und Schule. In A. Decker, A. Henningsen, A. Retkowski & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Perspektiven* (S. 197–209). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartung, S., Wihofszky, P. & Wright, M. (2020). *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.

- Helmer, M. & Muck, C. (2014). Präventive Haltung und Arbeit in der schulischen Prävention zum Thema sexualisierte Gewalt. In P. Mosser & H.-J. Lenz, (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention – Ein Handbuch für die Praxis* (S. 101–116). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kavemann, B., Nagel, B. & Hertlein, J. (2016). *Fallbezogene Beratung und Beratung von Institutionen zu Schutzkonzepten bei sexuellem Missbrauch. Erhebung von Handlungsbedarf in den Bundesländern und von Bedarf an Weiterentwicklung der Fachberatungsstellen*. Berlin: Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs.
- Maschke, S. (i. Vorb.). *Sensibilisierende Prävention durch Partizipation (SePP). Kartenset zur Präventionsarbeit von sexualisierter Gewalt in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018a). *Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute*. Weinheim Basel: Beltz.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018b). »Speak!« Die Studie. Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. Erweiterungsstudie Förderschulen. Kurzbericht. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. https://www.speak-studie.de/Kurzbericht%20Speak_F%C3%B6rderschule_2018-04-12.pdf (14.01.2022).
- Maschke, S. & Stecher, L. (2021). »Speak!« Die Studie. Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. Erweiterungsstudie Berufliche Schulen. Kurzbericht. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. <https://www.speak-studie.de/pdf/Kurzbericht%20Speak%20berufliche%20Schulen%20HKM%2026.02.2021.pdf> (14.01.2022).
- Moegling, K. (2014). Gute Lehrerinnen und Lehrer haben fachliche und fächerübergreifende Lehrkompetenzen. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 76–98). Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 20. Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 2011, 1–10.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- PETZE-Institut für Gewaltprävention (Hrsg.). (2018). *Echt Krass! Jugendliche und sexuelle Gewalt. Präventionsmaterial für Schule und Jugendhilfe*. Kiel.
- Retkowski, A., Hess, J. & Hildebrand, J. (2015). Wer will schon die Sozialpädagogin umarmen!? Berufsbiographisches Selbstverständnis von Sozialpädagogen im Umgang mit Sexualität. *Sozial Extra: Zeitschrift für soziale Arbeit*, 39(6), 27–30.
- Retkowski, A. & Thole, W. (2012). Professionsethik und Organisationskultur. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 291–315). Opfaden u.a.: Budrich.
- Rosenbauer, N. (2007). Wenn passiert, was nicht passieren darf. Durchblick: Fehler und Tabus in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra: Zeitschrift für soziale Arbeit*, 31(9–10), 45–47.

- Rudolf-Jilg, C. (2008). Eine (hilflose) Jugend zwischen Bushido und Niceguys. Prävention bei Übergriffen unter Jugendlichen. *IzKK-Nachrichten*, 2008(1), 27–32.
- Schwer, C & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spitzer, H. (2011). Selbstreflexion in der Ausbildung der Sozialen Arbeit. Ein Beitrag zur Professionalisierungsdebatte. In H. Spitzer, H. Höllmüller & B. Hönig (Hrsg.), *Soziallandschaften. Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin* (S. 255–273). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448–471). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Unger, H. v. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. v. Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Sozialforschung – Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Wetzels, P. (1997). *Gewalterfahrungen in der Kindheit. Sexueller Mißbrauch, körperliche Mißhandlung und deren langfristige Konsequenzen*. Stuttgart: Enke.

Biografische Notizen

Sabine Maschke, Dr. phil. habil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg. Sie ist Mitautorin der *Speak!*-Studien zu den Erfahrungen von Jugendlichen mit sexualisierter Gewalt. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Bildungs-, Übergangs- und Jugendforschung sowie in der Beschäftigung mit der Erforschung sexualisierter Gewalt und der Entwicklung von Präventionsansätzen. Die methodisch-methodologische Orientierung liegt in der Triangulierung qualitativer Vorgehensweisen sowie in der Integration quantitativer und quantitativer Verfahren.

Ludwig Stecher, Dr. phil. habil., ist Professor für Empirische Bildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er ist Mitautor der *Speak!*-Studien zu den Erfahrungen von Jugendlichen mit sexualisierter Gewalt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind außerunterrichtliche Bildungsforschung (Extended Education), sexualisierte Gewalt, Jugendforschung und Lehrerbildung.

Ansätze zur Selbstreflexion und traumasensiblen Arbeit in der Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte

Beatrice Kollinger, Detlef Pech & David Zimmermann

Sexualisierte Gewalt aus den Perspektiven der Erziehungswissenschaften und der Traumaforschung

Traumatisierung von Kindern und Jugendlichen ist kein Randphänomen, sondern betrifft alle gesellschaftlichen Bereiche und geht mit einem beträchtlichen Risiko der nachhaltigen und komplexen Beeinträchtigung des betroffenen Individuums einher (Fegert et al., 2012, S. 21). Diese traumabezogene Beeinträchtigung kann sich in zahlreichen Symptomen und Erkrankungen äußern, die zu erheblichem Leid und einer stark eingeschränkten persönlichen Entwicklung führen. Ausgehend von Metastudien ist davon auszugehen, dass statistisch ca. zehn Prozent aller Kinder in Deutschland im Verlauf ihrer Kindheit potenziellen Gewalthandlungen ausgesetzt sind (Pillhofer et al., 2011). Die *Traumakostenfolgestudie* zeigt durch Zusammenfassung weltweiter Untersuchungs- und neuester Forschungsergebnisse auf, dass 48 Prozent der in diversen Studien Befragten angeben, von emotionaler und körperlicher Vernachlässigung betroffen zu sein (Fegert et al., 2012, S. 19ff.). In einer Untersuchung an Förderschulen geben 25 Prozent der 264 befragten Jugendlichen an, Formen von körperlicher, sexualisierter Gewalt erlebt zu haben (vgl. Maschke & Stecher, 2018, und in diesem Band). Diese Zahlen werden durch die zuletzt veröffentlichte Studie des BMBF zu Fragen des »sexuellen Kindesmissbrauchs« bestätigt (BMBF, 2019). Traumatisierung weist selten ein singuläres Bedingungsfeld auf. Vielmehr verdichten sich Extremerfahrungen (z. B. Gewalt, Vernachlässigung, Flucht, Rassismus) der Betroffenen im Sinne einer sequenziellen Traumatisierung. Im Konzept der sequenziellen Traumatisierung ist Trauma nicht als isoliertes Ereignis zu betrachten, sondern »als ein langer und komplizierter Prozess [zu] verstehen, in dem es immer wieder von inneren und äußeren Faktoren abhängt, inwiefern sich aus massiven

Belastungen Leiden und Symptome herausbilden« (Müller & Schwarz, 2016, S. 24).

Als die inneren Faktoren sind dabei eigene Bewältigungsmöglichkeiten, wie Resilienz, und die bisherigen Erfahrungen zu zählen. Äußere Faktoren sind beispielsweise die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die aktuellen Bezugspersonen. Dies bedeutet, dass Trauma nie nur die äußere Situation bezeichnet, aber auch nicht nur durch die innere Welt und die Verhaltensformen des Menschen beschrieben werden kann. Jede Traumatisierung ist demnach subjektiv und macht eine Begründung der äußeren und inneren Zusammenhänge erforderlich. Infolge der Studien an den Überlebenden des Holocausts konnten Bettelheim (1958) und Keilson (2005) die sozialen und gesellschaftlichen Umstände im Verhältnis zur Traumabewältigung bestimmen (vgl. Brandmaier, 2015). Damit ist zugleich aufgezeigt, dass das Thema breite Teile der Gesellschaft betrifft. Neben zahlreichen eingebundenen Professionen ergeben sich auch für die Bildungsinstitutionen und somit auch für Lehrkräfte besondere Herausforderungen und Potenziale.

Der Beginn einer vertiefenden grundschulpädagogischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen pädagogischer Aspekte im Kontext sexualisierter Gewalt ist im Jahr 2010 zu verorten. In der ersten Stellungnahme zum Thema sexualisierte Gewalt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom April 2011 werden die Strukturmerkmale von pädagogischen Institutionen in den Blick genommen, die sexualisierte Gewalt an Kindern >bedingen< (Retkowski et al., 2018, S. 17). Des Weiteren geraten verstärkt auch die Antinomien professioneller Nähe und Distanz in den Fokus, die bei fehlender Reflexion ähnlich wie in der Sozialen Arbeit Bedingungsfeld für übergreifendes und in letzter Konsequenz auch sexualisiert-gewaltförmiges Agieren sein können.

Zugleich aber liegen noch zahlreiche Desiderate vor, die zum Teil originär pädagogische Fragen, zum Teil aber auch übergreifende Fragestellungen mit erheblicher schulischer Relevanz betreffen. Betroffenheit von Männern*¹ und Jungen* durch sexualisierte Gewalt wurde lange schlicht-

1 Das verwendete Sternchen* dient als symbolischer Platzhalter für alle Geschlechtsidentitäten jenseits einer binären Vorstellung von Geschlecht. Die Autor*innen beziehen in ihren Überlegungen auch diejenigen Personen mit ein, die sich nicht eindeutig männlich fühlen oder sind. Damit dürfen sich alle Personen unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit angesprochen und repräsentiert fühlen.

weg tabuisiert und verleugnet (Retkowski et al., 2018) und noch immer gibt es kaum gleichwertige Versorgungsstrukturen für männliche* Betroffene sexualisierter Gewalt. Gesellschaftliche Abwehrtendenzen bei der Thematisierung von Jungen* und Männern* als Betroffene sind ebenfalls zu verzeichnen. Dies zeigt sich dann auch in der gering ausgebildeten Sensibilisierung für sexualisierte Gewalt an Jungen in der Schule oder für Verhaltensweisen, die Erfahrungen sexualisierter Gewalt widerspiegeln könnten. Eine Reflexion bestehender Geschlechterverhältnisse (auch über die binäre Vorstellung von Geschlecht) ist theoretisch und empirisch zu leisten. In der Bewusstmachung von sexualisierter Gewalt als gesamtgesellschaftlichem Phänomen sollen Schutz-, Präventions- und Interventionsstrategien auf allen Ebenen gesellschaftlichen (Zusammen-)Lebens entwickelt und etabliert werden, so eben auch für die Grundschule. Vor allem interdisziplinäre Auseinandersetzungen können dem komplexen Bedingungsgefüge sexualisierter Gewalt begegnen, um Forschungs- und Wissensdesiderate aufzudecken. Damit gerät die Frage der Professionalisierung für den Umgang mit sexualisierter Gewalt in die Mitte des Diskurses, da ohne eine solche weder Prävention noch Intervention weitergehend ausbuchstabiert werden können. Diskursbestimmende Themen liegen in Fragen um Nähe und Distanz, Haltung, Zuständigkeiten für Fragen zu Sexualität, Intimität und Macht. Ohne wirkliche Professionalisierung, die bekanntermaßen nicht durch bloße Kenntnis von Handlungsoptionen erreicht werden kann, sind pädagogische Praxen im Umgang mit sexualisierter Gewalt überwiegend geprägt durch Aspekte wie Sprachlosigkeit, Isolation und Handlungssohnmacht (Zillig, 2016). Ein Spannungsfeld wird schon dadurch generiert, dass Sexualität ein genuin intimes, im Privatleben verortetes Phänomen ist, das in der Institution Schule einer öffentlichen Betrachtung zugänglich gemacht wird. Dieses Spannungsfeld ist gleichwohl nicht nur ein interpersonales, sondern ergibt sich zunächst einmal aus der heterogenen Ausgangslage der Lehrkräfte. Eigene Erfahrungen und die Reflexion von sexueller Selbstbestimmung, emanzipatorischer Sexuaufklärung, der Sexualunterdrückung und -tabuisierung hin zu eigener potenzieller Täter*innenschaft prägen ihr professionelles Selbstbild. Die ersten empirischen Untersuchungen der 1990er Jahren fokussieren im Kontext Gewalt an Schulen jedoch ausschließlich Gewalt unter Schüler*innen selbst.

Da potenziell traumatisierte Schüler*innen (beispielsweise durch sexualisierte Gewalt) in allen Schultypen vermutet werden (vgl. Arbeitsstab des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs,

2016, S. 2), sollten Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte das Phänomen der Traumatisierung im Kontext pädagogischer Beziehungen und Institutionen ernst nehmen (Zimmermann, 2017b, S. 13). Ein sensibler Raum der Reflexion eigener Erfahrungen, eine Annahme der ubiquitären Tatsache der Präsenz von Leiblichkeit in der Pädagogik und die damit permanent vorhandene Gefahr der Grenzverletzung gehören bislang fast nie zum Prozess der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften (vgl. Dörr, 2018). Es ist genau diese Komplexität, die eine Dichotomisierung von ›guten‹ und ›bösen‹ Fachkräften dann eben nicht mehr so einfach möglich macht, womit logischerweise nicht das Zerstörungspotenzial manifester sexualisierter Übergriffe geleast werden soll.

Da der Begriff der Traumatisierung in den unterschiedlichen Bezugsdisziplinen verschieden gebraucht wird, sei diesem Beitrag eine pädagogische Bestimmung zugrunde gelegt (Zimmermann, 2017b, S. 27). Zum einen sind Traumatisierungen durch eine dauerhafte Erschütterung des Verständnisses von sich selbst und der eigenen Umwelt (Fischer & Riedesser, 2016) sowie durch Überforderungen in den psychischen Verarbeitungsmöglichkeiten gekennzeichnet (Diepold, 1996, S. 75). Das Kernmerkmal eines pädagogischen Traumaverständnisses liegt in der »innerpsychischen Störung der Beziehung zu sich selbst und zu anderen« (Zimmermann, 2017a, S. 94). Da die psychischen Verletzungen, insbesondere die im Kontext von Traumatisierung regelhaft gestörten oder zerstörten Selbst- und Objektrepräsentanzen von Kindern einen enormen Einfluss auf die pädagogische Beziehung haben, muss die Gestaltung derselben in den Fokus einer traumasensiblen Pädagogik geraten (ebd., S. 91). Für das Verstehen der Erlebens- und Verhaltensweisen potenziell traumatisierter Kinder können psychoanalytische Grundkenntnisse, wie die Existenz des Unbewussten, förderlich sein (ebd., S. 35). Aus diesem Grund scheint die Analyse der Verknüpfungen von psychoanalytischer Pädagogik und allgemeiner Grundschulpädagogik in diesem Diskurs lohnenswert (Kollinger, 2019a). Menschengemachte, vornehmlich durch Bindungspersonen ausgelöste Formen von Traumatisierungen sind Bedingungsfeld komplexer Reinszenierungen bzw. Übertragungen in allen weiteren Beziehungen, die sich im Kontext von Schule vor allem in der pädagogischen Beziehung zur Lehrkraft manifestieren können. Diese Klassifikation stärkt den Einfluss erwachsener Bezugspersonen, beispielsweise von Lehrkräften und Erzieher*innen an Schulen, da sie durch korrigierende Beziehungserfahrungen Kinder in besonderen Lebenslagen stärken können.

Da der derzeitige schulbezogene Diskurs um Traumatisierungen im Kindesalter vornehmlich durch Vertreter*innen der Traumapädagogik bestimmt wird, müssen diese Konzepte theoretisch genauer an den pädagogischen Fachdiskurs angebunden werden (anschlussfähig ist zum Beispiel jener in der Psychoanalytischen Pädagogik), empirisch geprüft und somit auch kritisch hinterfragt werden.

Professionalisierung von Lehrkräften

In der repräsentativen Erhebung (n = 2771) des SeBiLe-Kooperationsprojektes konnte die Bedeutsamkeit des Themas Sexuelle Bildung im schulischen Alltag sowie im pädagogischen Handeln von Lehrkräften aufgezeigt werden. Neben der Formulierung eines erheblichen Bedarfs an inhaltlichen Angeboten zu Sexueller Bildung zeigte die Untersuchung auch, dass sich Lehrkräfte selbst in diesem Kontext ein hohes Verantwortungsbewusstsein zuschreiben. Die Untersuchung arbeitet heraus, dass lediglich 20 Prozent der Studierenden mit Lehramtsoption im Studium von sexualpädagogischen Inhalten erreicht wurden, weniger als zehn Prozent von expliziten Inhalten im Kontext sexualisierter Gewalt. Hier ist ein Desiderat von hochschulischer Ausbildungspraxis und eigener pädagogischer Selbstverständnisse zu verzeichnen.

In der aktuellen nationalen Diskussion um die Professionalisierung von Lehrkräften sind unterschiedlichste Entwicklungsverläufe nachzuvollziehen. Durch Strukturveränderungen in der Lehrer*innenbildung, wie der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) oder aufgrund der Ergebnisse der großen internationalen Vergleichsstudien, wie TIMMS, IGLU und PISA sind die Entwicklungen von Kerncurricula und professions-spezifischen Kompetenzen und Standards bedingt worden (Heinzel & Garlichs, 2007). Wird der Annahme Folge geleistet, dass wissenschaftlich erworbenes Wissen nicht einfach Anwendung findet, sondern spezieller hermeneutischer und reflexiver Kompetenzen bedarf, um zu professionellem Handeln zu führen, so ergeben sich spezifische Anforderungen an Professionalisierungsprozesse (vgl. Heinzel, 2007). Neben expliziten Inhaltsbereichen des Professionswissens (vgl. Modulvorstellung des SeBiLe-Curriculums: Lache & Khamis in diesem Band) sollten – mit Blick auf traumasensible Professionalisierung – auch psychosoziale Basiskompetenzen gefördert werden (vgl. Jäckle, 2016, S. 155ff.). Diese professionellen

Aspekte auf Ebene der angehenden Lehrkräfte stehen jedoch nicht für sich, sondern sind eng mit institutionellen Aspekten verbunden. Regelmäßige Fallbesprechungen, Planungstätigkeiten im multiprofessionellen Team und die Beratung durch externe Expert*innen begünstigen positive, anerkennende Beziehungsangebote von Lehrkräften (vgl. Prengel, 2013, S. 66). Auch wenn sich die Diskussion der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung entlang von Operationalisierungs- und Systematisierungswünschen in der Lehrer*innenbildung auszeichnet, die sich durch die Beschreibung spezifischer Kompetenzen und Standards ausdrückt, lassen sich anschlussfähige Diskurse finden (Fischer et al., 2014). Reflexion in einem die Beziehung und Eigenanteile integrierendem Verständnis kann als ein elementares Prozessmerkmal in Bezug auf das pädagogische Handeln, die pädagogischen Beziehungen sowie für die Lern- und Entwicklungsprozesse aller schulbezogen Handelnden angesehen werden. Sie entzieht sich in dieser Logik jedoch einer primären Operationalisierbarkeit und folgt der Logik einer Professionalität, die gerade im Umgang mit Unsicherheit besteht. Der Begriff »Reflexion« kann im pädagogischen Zusammenhang als »kritisch überlegendes Denken« und als Forschungs- und Problemlösungsprozess verstanden werden (Horlacher & Dewey, 2009, S. 9). Dieser Begriff wurde in der Pädagogik und Bildungswissenschaft weiterentwickelt und kann als ein genereller Anspruch verstanden werden, der prüfendes und vertiefendes Nachdenken sowie Selbstbeobachtung meint. Ein weitgehend unausgeleuchtetes Feld besteht in der Verknüpfung fachdidaktischer Überlegungen mit traumasensibler Beziehungs- und Reflexionskompetenz. Zwar lässt sich unschwer argumentieren, dass gute Didaktik nur dann eine solche ist, wenn sie die Nöte, Ängste und Bedürfnisse von Schüler*innen in den Blick nimmt und umgekehrt gelingende Beziehungsarbeit fast immer von der Integration des Triangulären (also des Unterrichtsgegenstands) lebt. Fachspezifische Ausformulierungen dieses Zusammenhangs finden sich aber höchstens in Ansätzen.

Traumasensibilität in Professionalisierungskontexten von angehenden Lehrkräften

Im Folgenden sei auf ein Kooperationsprojekt der Humboldt-Universität zu Berlin verwiesen. Seit April 2017 besteht eine Zusammenarbeit der Professuren des Sachunterrichts und seiner Didaktik und der Professur

der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen sowie einem Verein der Kinder- und Jugendhilfe. Mit Beginn des Wintersemesters 2018/2019 konnte ein Studienprojekt zum traumasensiblen Lernen und Lehren im Bachelorstudiengang »Bildung an Grundschulen« im Fach Sachunterricht etabliert werden, in dem 15 Studierende über die Dauer eines Semesters an ausgewählten Kooperationsschulen in traumaspezifischen Projekten oder in der Einzelfallarbeit mitwirkten. Die eigene professionelle Weiterentwicklung im Feld von Traumatisierung steht hierbei im Fokus. Die Studienprojekte werden empirisch über ein Dissertationsprojekt begleitet (Kollinger, 2019b), das die Fragestellung untersucht: »Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung von potenziell traumatisierten Schüler*innen?«

Über die Rekonstruktion der Erlebensweisen von Studierenden des Grundschullehramts sollen reflexive Professionalisierungsprozesse möglich werden, um angehende Lehrkräfte für traumasensible Kontexte, beispielsweise Inhalte Sexueller Bildung und sexualisierter Gewalt, zu sensibilisieren. Während der Projektzeit fertigen die Studierenden mindestens fünf Fallbeschreibungen in Anlehnung an die Praxisprotokolle der Work-Discussion-Methode (Datler & Datler, 2014; Hover-Reisner et al., 2014) an. Diese werden in den begleitenden Blockveranstaltungen in der Seminargruppe nach Harris und Bick reflektiert und sollen zu einem tieferen Verständnis der an den geschilderten Situationen beteiligten Personen beitragen (Harris & Bick, 2011). Die theoretische und methodische Anlage des Studienprojekts »Traumasensibles Lehren und Lernen« soll die Studierenden dabei unterstützen, die Komplexität von Beziehungsprozessen in der Interaktion mit potenziell traumatisierten Schüler*innen differenziert und durch eigene Erfahrungen generiert reflektieren zu können. Es ist vor allem die Beschäftigung mit dem eigenen, realen Fall, die zu einem vertieften Verständnis der eigenen Verstrickungen in den Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktionen führt (Heinzel, 2007). Auf berufspraktischer und anschließend theoretisch-reflexiver Ebene kann das professionelle Selbst in den Blick genommen werden (Combe & Helsper, 2016). Die Vorstellung, professionelles Lernen auf systematische Reflexion zu gründen, hat auch in der Lehrkräftebildung an Bedeutung und Entsprechung in hochschuldidaktischen Konzepten gewonnen. Es sind Themen wie gesellschaftliche Machtstrukturen, Antinomien des Lehrkräftehandelns (Combe & Helsper, 2016), Chancen und Grenzen des eigenen professionellen Handelns, mit denen sich die kritisch-reflexive Lehrer*innenbildung auseinandersetzt.

Für eine exemplarische Betrachtung der reflexiven Auseinandersetzung soll ein Praxisprotokoll aus dem Studienprojekt angeführt werden.

Praxisprotokoll 4

Datum: 1.12.2019

Zeit: 8:50–12:30 Uhr

Ort: Grundschule

Fallbeschreibung:

»Ich bin bei Frau E. in der Klasse und die Kinder können sich frei beschäftigen. Einige Kinder sitzen an ihren Plätzen und essen die Reste aus ihren Brotdosen. Die zweite Pause ist schon vorbei. Viel finden sie nicht mehr. Drei andere Kinder haben ihre Stühle in eine Reihe an die linke Klassenzimmerwand gestellt. Ein Schüler sitzt mit einem Märchenbuch in der Mitte und liest den anderen zwei Klassenkameraden vor. Zunächst setze ich mich auf eine Tischkante und höre zu. Der Kleine liest vielleicht noch etwas langsam und braucht seinen Finger als Orientierungshilfe; aber toll macht er das allemal. Er ist einer der Weitesten in der Klasse – die auch einen Förderschwerpunkt GE hat. Seine Klassenkameraden und ich hören aufmerksam zu. Etwas später steht die Mitschülerin an seiner rechten Seite auf und beginnt mit den anderen ein Gespräch. Es sieht nicht aus als wolle sie noch weiter zuhören, also nehme ich mir den frei gewordenen Platz. Ich setze mich also auf den für mich eigentlich viel zu kleinen Stuhl in die Dreierreihe und kann nun mit in das Buch schauen und ab und zu bei einem schwierigen Wort helfen. Nach etwa fünf Minuten kommt das Mädchen wieder zu uns und setzt sich ganz unvermittelt auf meinen Schoß. Ich bin mir unsicher ob man das als Lehrer in der Grundschule zulassen darf. Ob die Nähe nicht zu nah ist. Deshalb sage ich zu ihr: >So, ich muss jetzt mal aufstehen und schauen was die anderen so machen. Ich habe genug Märchen gehört. Und vor allem wollte ich Dir nicht Deinen Platz wegnehmen!< Während ich das sage, stehe ich langsam auf, womit sie auch aufstehen muss. Ich sage noch: >Setz' du dich ruhig wieder hin und hör' weiter zu. Ich find, er liest ganz toll!< Ich muss noch lange darüber nachdenken wie viel Nähe man überhaupt zulassen sollte als Lehrer in der Grundschule. Ich

spreche Frau B.² auf die Situation an und frage sie, wie sie das denn macht. Sie antwortet mir, dass auf dem Schoß sitzen zu intim ist, und dass sie den SuS [Schülerinnen und Schülern] dann immer sagt, dass das nur ihre Kinder dürften aber wenn die SuS dann aufstehen, sie sie gerne einmal umarmt und drückt und das auch so sagt. Das, finde ich, klingt toll. Das ist eine Vorgehensweise, die die richtige Distanz wahrt, aber trotzdem nicht so emotionslos ist. Ich werde dies Vorgehensweise von nun an auch anwenden.«

Selbstreflexion als Kompetenz: Umgang mit Nähe und Distanz

Ganz offenbar – und leicht ersichtlich – entwickelt sich beim Autor des Protokolls im Kontext des Umgangs mit Leiblichkeit eine erhebliche Unsicherheit. Die Grenzen scheinen nicht mehr eindeutig; nicht ausgesprochen, gleichwohl assoziierbar könnte auch ein angenehmes Gefühl dieser ja selbst weitgehend initiierten, nunmehr aber zu großen Nähe sein. Zugleich geht es damit um Scham, denn das »Mädchen« (das nur als weiblich markiert, nicht aber namentlich benannt wird), kommt dem Studierenden zu nah, verletzt eigene Grenzen. Nicht selten ist die Folge dann aktive Beschämung, mit dem ausschließlichen Ziel, die eigenen Grenzen zu stabilisieren. Von Erwachsenen initiierte körperliche Nähe (wie durch die Lehrerin) scheint hingegen positiv konnotiert, er wolle sich sogar genau so verhalten. Dass auch hier – in leiblicher Konnotation – Grenzüberschreitungen möglich sind, ja sogar machtvoll demonstriert wird, wer wem zu nahe kommen darf, bleibt unreflektiert.

Ausgehend vom Praxisprotokoll lassen sich zahlreiche Reflexionsanlässe für traumasensible Professionalisierungsprozesse beschreiben. Neben Momenten von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen (auf die im Folgenden dezidiert eingegangen werden soll), lassen sich Geschlechtsaspekte in Lehr-Lernkontexten, Dimensionen von Kinderschutz und Prävention Sexualisierter Gewalt sowie »leibgebundene Beziehungsanfragen« als wirkmächtig beschreiben. In der Diskursbestimmung von Macht und Sexualität kommt eine pädagogische Diskussion nicht ohne Beachtung

2 Frau B. ist die schulinterne Mentorin des Studierenden in der Begleitung des Studienprojekts.

des Spannungsfeldes von Nähe und Distanz aus (Dörr, 2018, S. 178). Ziel kann dabei die Entwicklung einer produktiven Fehlerkultur in pädagogischen Einrichtungen sein. In der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung sind inhaltliche Auseinandersetzungen zu Grenzverletzungen, aber auch zu sexualisierten und gewaltvollen pädagogischen Beziehungen zu finden. Wenn Nähe- und Distanz-Regulierung als eine Komponente pädagogischen Handelns verstanden werden kann, dann sollte eine Ausdifferenzierung der Zugänge und Ausprägtheiten genauer bestimmt werden. Gerade weil sich pädagogische Beziehungen vor allem durch die Gefühle bei den Beteiligten auszeichnen, ist ein Fokus auf deren Reinszenierungen zu legen. Die psychoanalytische Pädagogik kann dabei unterstützen, Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen professionell zu verstehen.

»In dieser Sicht ist die Rede von Nähe-Distanz-Regulation in pädagogischen Kontexten zu verstehen als ein durch habituelle Position geformtes, durch organisationskulturelle Gefüge gerahmtes und durch feldspezifische Regeln situiertes Verhältnis, das sich situativ stets neu herstellt. Somit ist es auch ein professionell ständig neu zu reflektierendes Thema im Spannungsfeld von Biografie, Habitus und Organisationskultur« (Thole & Cloos, 2006, S. 141, zit. n. Dörr, 2018, S. 181).

Die psychoanalytische Begründungsstruktur zeigt auf, dass Gefühle, sobald sie nicht mehr aushaltbar scheinen, durch die unbewusste Affektregulierung kontrolliert werden. Nicht selten werden Beziehungsanfragen mit diffusen, oftmals auch kränkenden Verhaltensweisen vonseiten der Pädagog*innen beantwortet, da diese als Gegenübertragung auf die Impulse der Klient*innen zu verstehen sind. Dieser Mechanismus setzt in pädagogischen Interaktionen immer dann ein, wenn Beziehungsmuster als befremdlich oder beängstigend einzustufen sind. Sie können unbewusst nur abgewehrt werden. In der Folge entstehen Macht-Ohnmacht-Spiralen, in die beide realen Personen miteinander verwoben sind. Tabuisierungen seien daher nachvollziehbar, aber für konstruktive Nachdenkprozesse über professionelle Entwicklungen nicht hilfreich. Das Verschriftlichen konkreter pädagogischer Interaktionen wie im oben ausgewählten Praxisprotokoll tritt einer Tabuisierung entgegen. Die intersubjektive und vor allem interaktive Charakteristik pädagogischer und damit wechselseitiger Beziehungen kann in einem reflexiven Prozess angemessen reguliert werden. Da pädagogische Fachkräfte in machtvollen Beziehungsgeschehen mit Schü-

ler*innen involviert sind und im Wesentlichen für das Gelingen von Beziehungsangeboten die Verantwortung tragen, sollten Reflexionsfelder für Reflexionsprozesse von Nähe- und Distanzerleben als Teil der professionellen Weiterentwicklung verstanden und institutionell etabliert werden.

Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Fall in der Gruppe der Studierenden kann eigenes Handeln reflexiv in den Blick genommen werden. Die Teilnehmer*innen des Studienprojekts erhalten die Möglichkeit, rückblickend über eigene Handlungen und die der Schüler*innen nachdenken sowie auch über zukünftige Handlungsoptionen und deren Folgen auf Grundlage bestehender Wissens- und Erfahrungsbestände reflektieren zu können. Das Besprechen der Praxisprotokolle ermöglicht es zudem, eigene Einstellungen und Sichtweisen zu pädagogischen Beziehungen zu ermitteln und innerhalb der Gruppendiskussion durch die Meinungen und Sichtweisen anderer Studierender zu reflektieren. »Ein zentrales Ziel reflexiven Lernens besteht im Erkennen von eingeschliffenen Gewohnheiten, der Bewusstmachung zugrundeliegender Handlungsstrategien und subjektiver, unbewusst handlungsleitender Theorien über Lehren und Lernen« (Reusser, 2005, S. 13). Neben der Selbstbeobachtung soll die Vermeidung von Formen der Diskriminierung in den Fokus von Selbstreflexionsprozessen geraten (Frohn et al., 2019, S. 47). Dies ist vor allem bei Kindern mit traumatischen Erlebnissen zentral.

Ausblick

Professionalisierung bedeutet nun ganz offensichtlich die enge Verzahnung von Theorie, Praxis und deren Reflexion. Nur so können Fachkräfte auf ein sensibles und anspruchsvolles Feld ihrer Tätigkeit vorbereitet werden. Die Fähigkeit zu reflektieren stützt sich auf die Grundlage einer fachlichen Expertise, die in der Anbindungsmöglichkeit differenzierter, theoretischer Diskurse begründet liegt. »Reflexion und Evaluation des unterrichtlichen Handelns und der eigenen Rolle sind für die Lehrkräfte unabdingbar, um unbewusste Handlungsmuster aufzudecken, eigene Anteile bei schwierigen Interaktionen bewusst zu machen und nach Möglichkeit Veränderungen einzuleiten« (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2000, S. 14). Für Aus- und Weiterbildungskonzepte werden Beziehungsdynamiken und intrapsychische Prozesse in den Blick genommen und darüber hinaus auf das Trianguläre, beispielsweise das über den Unterrichts-

gegenstand (Re-)Inszenierte bezogen. Die 15 erarbeiteten Themenfelder des SeBiLe- Curriculums können als Grundlage einer universitären, triangulären Auseinandersetzung im Feld der sexualisierten Gewalt und ihrer Prävention genutzt werden. Eine institutionelle Anerkennung psychoanalytisch orientierter Theoriebildung und die Implementierung von psychoanalytischen (Selbst-)Reflexionsprozessen in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte können einen verstehenden Zugang zu äußeren und inneren Szenen des Erlebens begünstigen. Eine Vertiefung sowie auch Hinterfragung allgemeinpädagogischer und bildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen um traumapädagogische Überlegungen erweitern die Perspektiven auf die pädagogische Beziehungsgestaltung von Lehrkräften und Schüler*innen in besonderen Lebenslagen.

Literatur

- Arbeitsstab des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2016). *Wie gehen wir an, was alle angeht?* Hrsg. v. UBSKM. Berlin.
- Bettelheim, B. (1958). Individual and mass behavior in extreme situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 4(38), 417–452. <http://psycnet.apa.org/record/1944-00789-001> (28.06.2021).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2019). *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Forschung fördern, Prävention verbessern, pädagogische Praxis stärken*. Berlin.
- Brandmaier, M. (2015). Trauma und Gesellschaft – Kritische Reflexionen. In S. B. Gahleitner, C. Frank & A. Leitner (Hrsg.), *Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik* (S. 38–51). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Datler, M. & Datler, W. (2014). Was ist »Work Discussion«? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept, S. 1–29. <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:368997/diss/Content/get> (20.04.2021).
- Diepold, B. (1996). »Diese Wut hört niemals auf«. Zum Einfluß realer Traumatisierungen auf die Entwicklung von Kindern. *Analytische Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapie*, 89(27), 73–85.
- Dörr, M. (2016). Psychoanalytische Pädagogik. In W. Weiß, S. B. Gahleitner, T. Kessler & J. Koch (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 44–55). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Dörr, M. (2018). Nähe-Distanz-Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tüder (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 178–193). 1. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

- Fegert, J., Habetha, S., Bleich, S., Sievers, C. & Marschall, U. (2012). *Deutsche Traumafolgekostenstudie Kein Kind mehr – kein(e) Trauma(kosten) mehr? Band III*. Universitätsklinikum Ulm. Institut für Gesundheits-System-Forschung GmbH.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* (S. 16–34). Hohengehren: Schneider Verlag. https://www.researchgate.net/publication/297356613_Adaptive_Lehrkompetenz_und_pädagogische_Haltung (14.04.2021).
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2016). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. 4., aktual. und erw. Aufl. München u. Basel: Ernst Reinhardt.
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Harris, M. & Bick, E. (2011). *The Tavistock Model: Papers on Child Development and Psychoanalytic Training*. London: Karnac.
- Hechler, O. (2018). *Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Fördern lernen Prävention, Bd. 20. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinzel, F. (2007). Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung* (S. 146–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Garlich, A. (2007). Lehrerbildung und Schulpädagogik vor neuen Aufgaben. In F. Heinzel (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung* (S. 11–19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tüder (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 415–423). 1. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Horlacher, R. & Dewey, J. (Hrsg.). (2009). *Wie wir denken*. 2. Aufl. Zürich: Pestalozzianum.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, M. (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In I. Pieper (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 277–289). Wiesbaden: Springer VS.
- Jäckle, M. (2016). Schulische Bildungspraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche. In S. B. Gahleitner, W. Weiß & T. Kessler (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 154–164). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Keilson, H. (2005). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchungen zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen*. Unveränd. Neudruck der Ausg. von 1979. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kollinger, B. (2019a). Die Bedeutung psychoanalytisch-pädagogischer Paradigmen in der Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen. In D. Zimmermann, B. Rau, K. Trunkenpolz & M. Wininger (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen* (S. 181–194). Opladen u. Berlin: Barbara Budrich.
- Kollinger, B. (2019b). Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler*innen. In D. Pech, C. Schomaker &

- T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 211–224). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018). *Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute*. Unter Mitarbeit von Karen Anschutz. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25789-5>. (29.06.2021).
- Müller, C. & Schwarz, U. J. (2016). Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(1), 23–38.
- Pillhofer, M., Ziegenhain, U., Nandi, C., Fegert, J. M. & Goldbeck, L. (2011). Prävalenz von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 20(2), 64–71. DOI: 10.1026/0942-5403/a000042
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin u. Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://content-select.com/portal/media/cover_image/536b5d60-baac-463a-88a9-527e2efc1343/500 (20.06.2021).
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuijter, E. (Hrsg.). (2018). *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. 1. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3131-7> (29.04.2021).
- Reusser, Kurt (2005). Situierendes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2/2005, 8–18.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf (28.04.2021).
- Thole, W. & Cloos, P. (2006). Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus. Zur Kontextualisierung von Nähe und Distanz im sozialpädagogischen Alltag. In A. Heimgartner (Hrsg.), *Kultur in der sozialen Arbeit. Festschrift für Josef Scheipl* (S. 123–142). Unter Mitarbeit von Josef Scheipl. Studien zur Sozialpädagogik, 5. Klagenfurt u. a.: Mohorjeva Hermagoras.
- Zillig, U. (2016). Komplex traumatisierte Mütter. Biografische Verläufe im Spannungsfeld von Traumatherapie, Psychiatrie und Jugendhilfe. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zimmermann, D. (2017a). Die innere und äußere Beziehungsstörung. Eine (psychoanalytisch-)pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma. In M. Jäckle, B. Wuttig & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 87–103). Bielefeld: transcript.
- Zimmermann, D. (2017b). Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim u. Basel: Beltz.

Biografische Notizen

Beatrice Kollinger ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin (Grundschulpädagogik mit Schwerpunkt Sachunterricht) und als traumazentrierte Fachberaterin/Traumapädagogin im Verein Traumasensibles Lernen e.V. tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der traumasensiblen Professionalisierung

angehender Grundschullehrkräfte sowie in fachdidaktischen Überlegungen für den Unterricht mit Kindern in hochbelasteten Lebenslagen.

Detlef Pech, Dr. phil habil., ist Professor für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin. Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemstellungen in der Arbeit mit Kindern und die Rekonstruktion ihrer Sichtweisen darauf. Konzeptionell steht damit das Verhältnis von kindheits- und fachdidaktischer Forschung im Mittelpunkt seiner Tätigkeit.

David Zimmermann, Prof. Dr., ist Abteilungsleiter für »Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen« an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Trauma/Traumapädagogik, psychoanalytische Pädagogik, reflexive Professionalisierung und Pädagogik im Strafvollzug. Empirie, Theoriebildung, pädagogische Praxis und ihre Reflexion sind dabei stets aufeinander bezogen. Gemeinsam mit zwei Kollegen leitet er das Institut für Traumapädagogik Berlin.

Sexuelle Bildung und Demokratieerziehung als Querschnittsaufgaben in Schule und Lehrer*innenbildung

Juliane Keitel & Sandra Berndt

Werden Pädagog*innen nach Sexueller Bildung gefragt, assoziieren diese zumeist Themen wie Aufklärung oder Wissen über Sexualität und sensibilisieren das Schulfach Biologie oder Beratungslehrkräfte; ersteres dafür, Schüler*innen Begrifflichkeiten wie Sexualität, Reproduktion, Verhütung und sexuell übertragbare Krankheiten zu erläutern, letztere dafür, sich in Fällen von sexuellem Missbrauch um die Betroffenen zu kümmern. Selten wird Sexuelle Bildung im Rahmen von Schulentwicklung betrachtet, zu der auch die Arbeit an einer demokratischen Schulkultur zählt, und genauso selten verstehen Lehrkräfte diese als Teil ihres eigenen Aufgabenspektrums.

Die Einstellung, dass Sexuelle Bildung ausschließlich ein Thema für bestimmte Schulfächer und/oder ausgewiesene Expert*innen sei, vernachlässigt die gesamtgesellschaftliche Dimension des Themas. Beispiele aktueller Gewalterfahrungen von Frauen, einschlägige mediale Debatten und ein Blick in Schulen und Lehrer*innenzimmer reichen, um zu rechtfertigen, dass Sexuelle Bildung als dringende und drängende Querschnittsaufgabe in jegliche Bildungsarbeit inkludiert werden muss.

Problemanzeigen: Alltagssexismus in der Schule

Die Schule ist ein Ort, an dem Geschlecht und Sexualität täglich zum Thema werden (vgl. u. a. Breidenstein & Kelle, 1998). Wie und in welchen Zusammenhängen dies geschieht, kann Auskunft darüber geben, welche Auffassungen von Sexueller Bildung eine Schulkultur bestimmen. Insofern lohnt es sich, alltäglichen Verwendungen der Kategorien Geschlecht und Sexualität Aufmerksamkeit zu schenken: An der Lehrer*innenausbildungsstätte Leipzig, Lehramt Gymnasien, werden angehende Lehrer*innen im Rahmen ihres Referendariats mit sogenannten Praxisaufgaben konfron-

tiert, in denen sie unter bestimmten Fragestellungen schulische und unterrichtliche Praxis beobachten und Schlussfolgerungen ableiten müssen. In manchen Seminaren erhalten sie die Aufgabe, sich einige Wochen lang in den Ausbildungsschulen Äußerungen zu notieren, die mit Sexualität und/oder Geschlecht assoziiert sind.¹ Im Folgenden zitieren wir einige Ausschnitte von Beobachtungen (aus den Jahren 2017 bis 2019), die sich vor allem auf das (Sprach-)Handeln von Lehrkräften beziehen. Die Beobachtungen der Referendar*innen betrafen selbstverständlich auch Wortwechsel unter Schüler*innen mit sexuellem und sexistischem Inhalt und/oder Vokabular. Davon werden exemplarisch zwei Beispiele angeführt, weil sie verdeutlichen, dass hier pädagogisches Handeln notwendig wäre, für das es entsprechender Kompetenzen bedürfte: Während es sich bei Nr. 11 um den Umgang mit problematischen Selbstzuschreibungen in Bezug auf Unterrichtsfächer handelt, die geschlechtlich gerahmt sind, ist es in Nr. 12 die Abwertung von männlichen Mitschülern, der pädagogisch begegnet werden müsste.

1. Eine Lehrerin in der Pause: »Ich brauche mal drei starke Jungs, die mir helfen, die Tische umzustellen.«
2. Eine Mentorin zum Referendar: »Seien Sie froh, dass Sie ein Mann sind. Da haben Sie gleich mehr Respekt bei den Schülern.«
3. Eine Lehrerin zur Referendarin: »Auf den fleißigen Mädchentisch müssen Sie nicht so aufpassen, aber die rammligen Jungsgruppen dürfen Sie nicht aus den Augen lassen.«
4. Ein Referendar im Lehrer*innenzimmer: »Ach, Hannes hat keinen Vater zu Hause? Na kein Wunder, dass er Lehrerinnen gegenüber immer so respektlos ist.«
5. Eine Lehrerin im Deutschunterricht (9. Klasse): »Alle Jungen mal herhören, es geht jetzt nämlich um was Technisches.«
6. Ein Referendar bei einer Gruppenarbeit (10. Klasse): »Lasst mal Jenny die Folie beschreiben, Mädchen haben einfach eine schönere Schrift.«
7. Ein Vater im Elterngespräch zur Referendarin: »Jungs fangen sich später noch, das weiß man doch, das war bei mir auch so, also geben Sie ihm jetzt einfach die bessere Halbjahresnote!«
8. Ein Sportlehrer zu Schüler*innen (8. Klasse): »Ihr müsst den Ball direkt vor eurer Brust halten, genau da, wo noch was wachsen will.«

1 Anregungen dazu stammen unter anderem von Diegmann und Schmidt (2015).

9. Ein Lehrer zu einem Schüler (9. Klasse), der mit lackierten Fingernägeln im Unterricht sitzt: »Was ist denn mit dir heute los? Bist du auf einmal schwul?«
10. Ein Schulleiter zu Referendar*innen: »Es ist ja heute geradezu chic geworden, einfach mal sein Geschlecht ändern zu lassen.«
11. Eine Schülerin (11. Klasse) zum Physiklehrer: »Das kann ich nicht, bin nämlich Frau und blond.«
12. Eine Schülerin (7. Klasse) verweigert die Gruppenarbeit: »Mit Jungs kann ich nicht zusammenarbeiten. Die sind doof und brutal!«

Abgesehen davon, dass die Referendar*innen nach solchen Beobachtungsübungen ob der Fülle der Thematisierungen von Geschlecht und Sexualität erstaunt sind, wird deutlich, dass es häufig Genderfragen sind, die zum Gegenstand werden. Die Beispiele machen deutlich, dass Sexuelle Bildung im Bereich der Sprache, in der Thematisierung von Sexualität, aber eben auch von Gender, beginnt. Insofern Sprache zur Veranschaulichung oder Verstärkung geschlechtlich geprägter Vorstellungen beiträgt (vgl. Kalny, 2018, S. 215)², besitzen geschlechtlich gerahmte Grenzüberschreitungen in Form von Abwertungen oder stereotypen, deterministischen Zuschreibungen, wie sie in den Beispielen zum Ausdruck kommen, ihrerseits das Potenzial, in Gewalt überzugehen und Missbrauch zu begünstigen. Dass Geschlecht seit den 1990er Jahren als historische, soziale wie politische Analyse- und Strukturkategorie jenseits von Rollen- oder Sozialisations-theorien begriffen wird und in diesem Zuge institutionell verankerte Diskriminierungen als Teil der Sozialstruktur der Gesellschaft untersucht werden (Scott, 1994), ist in der Lehrer*innenbildung bislang eher am

- 2 Auf die zentrale Rolle der Sprache bei der Kommunikation, Interpretation und Repräsentation des sozialen Geschlechts haben bereits Poststrukturalist*innen im Anschluss an Jacques Lacan (1901–1981) hingewiesen. Dabei ist Sprache nicht mit Wörtern gleichzusetzen, sondern bezieht sich hier auf Bedeutungssysteme – symbolische Ordnungen –, welche die sozialgeschlechtliche Identität aufbauen (Scott, 1994, S. 43f.). Grundlegende Forschungen zu sexualitätsbezogener Sprache bei Jugendlichen sind jedoch seit Mitte der 1990er Jahre weder intensiviert noch ausgeweitet worden (Kluge, 1997; 1996a; 1996b; 1996c). Zugleich ist festzuhalten, dass das Themenfeld Sexualität und Sprache in der sprachwissenschaftlichen Community teilweise immer noch ein Tabu und mit Vorurteilen behaftet ist; innerhalb der Linguistik stellt es gänzlich ein Desiderat dar (vgl. Calderón & Marko, 2012). Die konstatierten Defizite spiegeln sich schließlich auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte in Schule und außerschulischer Bildung wider.

Rande zur Kenntnis genommen worden. Hier sehen wir eine Verantwortung bildungspolitischer Akteur*innen, den präventiven Raum erheblich zu erweitern und dafür Sorge zu tragen, dass diese Strukturen reflektiert und bearbeitet werden können.

Dass Fragen von Missbrauch und Prävention bisher kaum systematisch in die Phasen der Lehrer*innenbildung und in die Schulpraxis integriert wurden (abgesehen von der Institution der Beratungslehrkräfte), gilt auch für Genderfragen und für Genderkompetenz als Schlüsselkompetenz (Wegrzyn, 2014), die sich bereits als Bestandteil der außerschulischen Bildungsarbeit etabliert hat (vgl. Fröhlich, 2018; Richter, 2014, S. 362; Sauer, 2011, S. 230). Studien aus dem Bereich der Geschlechterforschung, aus denen beispielsweise hervorgeht, dass das politische Interesse von Schüler*innen und ihre Partizipationsbereitschaft in der Schule geschlechterspezifisch differieren (z. B. Krappidel & Böhm-Kasper, 2006), oder dass schulische Lehrwerke nach wie vor binäre Geschlechterbilder transportieren (z. B. Bittner, 2011), werden in Schule und Lehrer*innenbildung, also an Orten, an denen diese Erkenntnisse Wirksamkeit entfalten könnten und müssten, nicht oder viel zu wenig rezipiert. Auch an dieser Stelle sind bildungspolitische Aufmerksamkeit und Maßnahmen gefordert.

Definitiorische Schärfungen: Sexuelle Bildung in Lehrer*innenbildung und Schule bzw. Schulentwicklung

Ein wesentlicher Bestandteil von Sexueller Bildung ist die sexuelle Selbstbestimmung, die als Menschenrecht definiert ist (vgl. Lohrenscheit, 2009, S. 9f.).³ Menschenrechte in Bildungsprozessen werden auf mindestens drei Ebenen bedeutsam: (1) auf der Ebene deklarativen Wissens sind sie – ebenso wie Themen der Sexualität – Unterrichtsgegenstände, über

3 Der UN-Pakt über bürgerliche und politische Rechte (1966) wurde mittlerweile um weitere Merkmale wie Alter, Behinderung und sexuelle Orientierung ergänzt. Er stellt eine grundsätzlich erweiterbare Aufzählung dar, die als einklagbares Recht bei vorhandener Ausgrenzung genutzt wird. Die nationale Umsetzung erfährt der UN-Pakt neben weiteren europäischen Gleichbehandlungslinien der 2000er Jahre im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (2006, 2013). Im sächsischen Koalitionsvertrag 2019–2024 wurde die Entwicklung eines Landesdiskriminierungsgesetzes verankert (CDU. Die Sächsische Union et al., 2019, S. 106).

die informiert und Wissen erworben wird, (2) auf einer methodischen Ebene sind sie die Grundlage der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, (3) und sie sind auf intentionaler Ebene – zumal in Bildungsprozessen von Lehramtsstudierenden und Referendar*innen, die ihrerseits zukünftig Bildungsprozesse verantworten und gestalten sollen – (Kompetenz-) Ziele von Bildung, die in Haltung und Handeln übergehen sollen. Das bedeutet, dass sowohl in Studium und Ausbildung befindliche als auch bereits im Beruf stehende Lehrkräfte neben dem Wissenserwerb über Sexualität und sexuelle Selbstbestimmung Situationen erleben sollten, in denen sie Haltungen und Fähigkeiten ausbilden und entwickeln können, um im Rahmen von Sexueller Bildung derartige Bildungsprozesse in Lehr-Lern-Prozessen begleiten und/oder anregen zu können. Die Realisierung kann mithilfe eines universitären Curriculums geschehen, das Lehramtsstudierende auf diesen drei Ebenen anspricht und das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung in den Mittelpunkt der Wissensvermittlung, der Seminarmethoden und der Zieldimension stellt (vgl. Lache & Khamis in diesem Band).

Definitionen und Konzeptionalisierungen von sexueller Selbstbestimmung als Menschenrecht reagieren auf die Tatsache, dass sexuelle und geschlechtliche Normen die Grundlage von Diskriminierung und Gewalt darstellen (vgl. Lohrenscheit & Thiemann, 2009, S. 15ff.); sie bestimmen unsere Existenz, wobei das heteronormative System heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit nach wie vor als vorherrschender Ordnungsrahmen fungiert (vgl. Hartmann, 2015, S. 29). Wenn von sexueller Selbstbestimmung die Rede ist, geht es immer auch um die Frage der Geschlechtsidentität. Korrespondierend dazu wird die sexuelle Orientierung/Identität, »wie wir leben und lieben« (Lohrenscheit & Thiemann, 2009, S. 15f.), thematisiert. Beide Dimensionen werden als grundlegend für das menschliche Leben und Zusammenleben beschrieben (ebd., S. 15). Da Gesellschaften sowohl Sexualität als auch Geschlecht und die damit verbundenen gesellschaftlichen Rollen normieren und regulieren, bezieht sich sexuelle Selbstbestimmung auch auf politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte und deren Ausübung innerhalb einer Gesellschaft, also auf die Bedingungen von Freiheit und Gleichheit. Insofern kann sexuelle Selbstbestimmung zusammengefasst als das Recht auf Emanzipation und Teilhabe beschrieben werden.

Das Konzept der Sexuellen Bildung beruht auf sexueller Selbstbestimmung, geht aber auch darüber hinaus. Ausgehend von einem »Variablen-

feld von Sex, Gender und Begehren« (Sielert, 2018, Abs. 3) kann Sexuelle Bildung nur als lebenslanger Prozess der Selbstaneignung und Gestaltung der sexuellen Identität in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Lebenswelt verstanden werden, der durch lernfördernde Impulse in Form von Informationen, Beziehungsangeboten und Kontextgestaltung begleitet wird (vgl. Sielert, 2013). Sexuelle Bildung fokussiert in diesem Sinne das selbstbestimmte Leben gleichermaßen sexueller wie geschlechtlicher Individuen, in aktiver Auseinandersetzung mit Welt und Gemeinschaft, in der die Entwicklung und Entfaltung der geschlechtlichen und sexuellen Identität auf allen Persönlichkeitsebenen und in allen Lebensaltern thematisch ist. Ziel und Ausgangspunkt von Sexueller Bildung ist damit – wie in anderen Bildungsprozessen auch – der ›mündige Mensch‹, der sein Geschlecht und seine Sexualität und das Geschlecht und die Sexualität anderer Menschen als Teil der Identität und Persönlichkeit anerkennt und mit der eigenen Sexualität und Geschlechtlichkeit selbstreflexiv umzugehen weiß.

Während das aus dem SeBiLe-Projekt hervorgegangene Curriculum (Lache & Khamis in diesem Band) für die universitäre Phase einen Fokus – und damit auch eine leichte Verengung – auf jenen Bereich der Sexuellen Bildung legt, der sich auf Wissen über Sexualität, vor allem über kindliche und Sexualität im Jugendalter, und auf die Prävention sexueller und sexualisierter Gewalt bezieht (ebd.), muss Sexuelle Bildung im Rahmen von Demokratieverziehung verortet und in einer phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung (Studium, Referendariat, Berufseinstiegsphase, lebenslanges Lernen bzw. Fortbildungsphase) inhaltlich erweitert werden.

Eine Erweiterung wird auch dann notwendig, wenn das Feld der Schulentwicklung in den Blick genommen wird. Schulentwicklung als Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung (u. a. Rolff, 2007) inkludiert sämtliche der bisher ausformulierten Querschnittsthemen, die in den Lehrplänen auch als Schlüsselqualifikationen (s. Klafki, 1999) oder überfachliche Ziele beschrieben werden, zum Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Medienbildung und Demokratieverziehung (vgl. LaSuB, 2019; 2018). Nicht nur die genannten Querschnittsthemen⁴ können bzw. sollten also Themen im Unterricht sein, sie können oder sollten in einer Schule als Organisation, das heißt in einer bestimmten Schul-

4 Ausführlich siehe Themenheft 3 »Querschnittsthemen von Schule« (GEW, 2016).

kultur (s. Helsper, 2008)⁵ erfahrbar und gestaltbar sein, und sie können bzw. sollten Bereiche sein, in denen sich Lehrkräfte sukzessive und über die gesamte Berufsbiografie hinweg in Fort- und Weiterbildungen Kompetenzen aneignen und trainieren. Gleiches würde auch für ein Querschnittsthema Sexuelle Bildung gelten.

Kritische Beobachtungen: Programmatistische Dokumente zu Querschnittsaufgaben

Der Bildungsauftrag von Schulen umfasst in allen Bundesländern neben dem Lehrplanproprium überfachliche Ziele sowie verschiedene Querschnittsaufgaben, die miteinander zusammenhängen und sowohl die Entwicklung und Gestaltung demokratischer Schulgemeinschaften und einer demokratischen Gesellschaft als auch der einzelnen Schüler*innen, die sich mündig in diese Gesellschaft einbringen sollen, in den Blick nehmen. Um diesen überfachlichen Zielen von Schule und Bildung gerecht zu werden, wurden im Freistaat Sachsen sogenannte Eckwertepapiere verfasst, die auf aktuelle Entwicklungen und Erfordernisse eingehen, Empfehlungen für eine Umsetzung in schulisches Handeln geben sowie Unterstützungssysteme und die Schulaufsicht mit ansprechen.

Ein Dokument, das sich dezidiert dem Themengebiet der Sexuellen Bildung widmen und das sich gleichermaßen an Schule bzw. Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung richten würde, gibt es in Sachsen der-

5 Die theoretische Fassung des Begriffs »Schulkultur« von Werner Helsper (u. a. 2008) geht davon aus, dass diese sich durch (demokratische) Prozesse der Auseinandersetzung schulischer Akteur*innen mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen konstituiert. Es geht sowohl um die Durchsetzung als auch um die Distinktion von pluralen kulturellen Ordnungen und deren Hierarchisierung: »Die jeweilige Schulkultur stellt die einzelschulspezifische Strukturvariante dar, in der die Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns – die selbst sinnkonstituiert sind – je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden« (Helsper, 2008, S. 66f.). Angesichts der Wirkmächtigkeit der Strukturkategorien Sexualität und Geschlecht ist es normativ geboten, dass Schulen sich mit Sexueller Bildung auseinandersetzen und demokratisch aushandeln, wie sie ihre Schule diesbezüglich gestalten wollen.

zeit jedoch nicht. Sowohl in den sächsischen Eckwertepapieren als auch bundesweit fällt vielmehr auf, dass Sexuelle Bildung im Kanon der Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer*innenbildung weder als eigenes Aufgabenfeld auftaucht noch hinreichend in andere Querschnittsaufgaben inkludiert wird. Die Aufmerksamkeit bildungspolitischer und -praktischer Akteur*innen bleibt – zumindest in Sachsen – beschränkt auf politische Bildung, Medienbildung und BNE. Obwohl es möglich gewesen wäre, Sexuelle Bildung wenigstens grob unter diese Themen zu subsumieren, rekurriert keines der sächsischen Papiere an irgendeiner Stelle auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt oder auf Gewalt- und Sexismuserfahrungen und deren Vermeidung.

Die sächsischen Eckwertepapiere haben ihre Vorläufer in Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2012; 2018a; 2018b), die ihrerseits Querschnittsaufgaben definiert und für die Bundesländer als Referenzdokumente bereitstellt. Die Eckwertepapiere geben Hinweise auf die entsprechenden Kompetenzen⁶, die Lehrkräfte im Rahmen von Studium, Ausbildung und Fortbildung erwerben müssen, damit sie diese auch im unterrichtlichen und pädagogischen Handeln vermitteln bzw. anregen können, und zwar in jedem Unterrichtsfach. Jedoch lässt auch ein Blick in die Vorstellungen der KMK bei der Definierung von schulischen Querschnittsaufgaben Sexuelle Bildung oder einen vergleichbaren Terminus vermissen (s. KMK, 2016b). Innerhalb der Querschnittsthemen Gesundheits-, Demokratie- und Menschenrechtserziehung gibt es lediglich rudimentäre Hinweise auf Aspekte aus dem Aufgabenspektrum der Sexuellen Bildung. Deren Erwähnung beschränkt sich auf lapidare, affirmative Feststellungen, beispielsweise dass »Sexualerziehung und Prävention von sexuell übertragbaren Krankheiten« in den Unterricht und das schulische Leben integriert werden sollen (KMK, 2012, S. 5), womit zumindest ein Aspekt der WHO-Standards für die Sexualaufklärung aufgegriffen wird (WHO & BZgA, 2011). Weitere Bezüge bestehen im Verweis auf die uneingeschränkte Gleichheit aller Menschen (KMK, 2018a, S. 3f.) und in dem Bekenntnis, dass die »fachlich fundierte Auseinandersetzung mit allen Formen von Diskriminierung« (ebd., S. 9) und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit stattfinden müsse, darunter Sexismus, Homophobie und Gewalt (vgl. ebd.).

6 Pointiert beispielsweise im Eckwertepapier »Eckwerte zur Medienbildung«, in dem ein umfangreicher Kompetenzkatalog veröffentlicht ist (LaSuB, 2018a, S. 15).

Auch der »Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen« (SMK, 2016) kann nur einen geringen Beitrag zu einer Sexuellen Bildung in unserem Verständnis leisten. Das Dokument reagiert – endlich – auf die zwischen 2001 und 2017 geltende Möglichkeit, als nicht-heterosexuelles Paar den rechtlichen Status als »Eingetragene Lebenspartnerschaft« erhalten zu können und würdigt Geschlechtsidentitäten jenseits der heterosexuellen Matrix (ebd., S. 4).

Dies erscheint zunächst als Errungenschaft, doch dabei handelt es sich um einen Trugschluss: Dem Orientierungsrahmen ist eine im Wesentlichen binär ausgerichtete Grundhaltung inhärent, von der aus auf Sexualität und Geschlecht geblickt wird; es wird differenzfeministisch argumentiert (ebd., S. 7, 11) und eher eine sexuelle und geschlechtsbezogene »Einsozialisierung« als Mädchen und als Junge fokussiert (ebd., S. 4), als dass eine offene Einstellung zu sex und gender⁷ sichtbar würde. Parallel dazu geht es um mindestens implizit fragwürdige Konzepte von Normalität (ebd., S. 10). Insofern erweist sich dieses Dokument als unzureichend bis ungeeignet dafür, programmatische und praktische Bedeutung für Schule, Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung hinsichtlich Sexueller Bildung zu erlangen.⁸

Orientierung für ein sächsisches Eckwertepapier könnten lediglich zwei Papiere aus der KMK geben: Zum einen die »Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen« (KMK, 2013), in denen sich unter anderem ein praktikabler Maßnahmenkatalog befindet, und zum anderen die »Leitlinien zur Siche-

7 In der Geschlechterforschung wird Geschlecht in sex als »biologische[s] Faktum« und in gender als »Produkt sozialer und kultureller Prozesse« (Geimer, 2013) unterschieden.

8 Diese knappen analytischen Erkenntnisse verwundern nicht, da mit Dr. Jakob Pastötter, einem der Gutachter für den Orientierungsrahmen, ein Wissenschaftler gewählt wurde, der kindliche Sexualität leugnet und auf Veranstaltungen auftritt, auf denen gegen eine Sexualität der Vielfalt polemisiert wird (Thorwart, 2017). Insofern ist es fast zu begrüßen, wenn seitens des Kultusministeriums keine Notwendigkeit gesehen wurde, die Veröffentlichung des Orientierungsrahmens mit spezifischen, neu ausgerichteten Fortbildungsangeboten für die Lehrer*innen zu begleiten (LVZ, 2016). Dabei wäre genau das – wie die Beispiele am Beginn des Beitrags zeigen – dringend nötig, da sich die so wichtige und gebotene sprachliche Sensibilität nicht von allein einstellt, sondern der Reflexion und des Trainings bedarf und somit auch ein Thema für Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung ist.

rung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung« (KMK, 2016b). Beide Dokumente gemeinsam bilden teilweise das ab, was unter Sexueller Bildung firmiert oder firmieren sollte. Dazu gehören die Bedeutung einer Schulkultur, in der Missbrauch dadurch gebannt wird, dass ein vertrauensvolles Miteinander geschaffen wird (KMK, 2013, S. 3), oder die Auffassung, dass im Unterricht »prinzipiell reflektierte Lernsituationen geschaffen werden [müssen], die geeignet sind, in Anerkennung der Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit die bestehenden Rollenmuster aufzubrechen und zu erweitern« (KMK, 2016b, S. 11).

Insbesondere die Leitlinien zur geschlechtersensiblen schulischen Bildung rekurren auch auf Schulentwicklung und beziehen die drei Ebenen nach Rolff (2007) mit ein; das Ziel ist die Gestaltung eines Schullebens, in dem Demokratie- und Menschenrechtserziehung sowie Kommunikation und Interaktion die Geschlechterdimensionen gleichermaßen einbeziehen (KMK, 2016b, S. 11). Aspekte Sexueller Bildung erscheinen in dieser Vorstellung eindeutig als Unterthemen von Demokratie- und Menschenrechtserziehung. Auch die Lehrer*innenbildung wird in die Verantwortung genommen: Es wird eingefordert, dass Lehrkräfte über »Gender-Kompetenz als eine wesentliche Qualifikationsanforderung« (ebd., S. 5) verfügen und diese in allen (Aus-)Bildungsphasen weiterentwickeln müssen. Umso unverständlicher ist es, weshalb namentlich diese Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit nicht unter den Querschnittsaufgaben gelistet werden, zumal offenbar ist, dass sie sich an alle drei Ebenen der Schulentwicklung richten. Dagegen sind sie an einer weniger prominenten Stelle der KMK-Webseite veröffentlicht, die eine umständliche Suche erfordert.⁹

Die genannten Befunde offenbaren ein bedauerliches und dringend zu behebendes Desiderat. Das Desiderat wird auch dadurch unterstrichen, dass in einer die Querschnittsaufgaben betreffenden gemeinsamen Empfehlung der KMK und der Hochschulrektorenkonferenz für die Lehrer*innenbildung das Fehlen dezidierter Hinweise auf Kompetenzen im Bereich Gender oder Sexualität als Querschnittsaufgabe konstatiert werden muss (s. KMK, 2015).

9 Ein derartig langer und inhaltlich teils missverständlicher Pfad (Startseite → Themen → Allgemeinbildende Schulen → Schüler, Eltern, Außerschulische Partner → Schülerinnen und Schüler → Geschlechtersensible Erziehung → Leitlinien) vermittelt den Eindruck, dass das auf relativ aktuellem Stand der Genderforschung beruhende Dokument eher dethematisiert werden soll.

Empfehlungen: Eckwertepapier zur Sexuellen Bildung für Schule, Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung

Wenn im KMK-Papier zur geschlechtersensiblen Bildung (2016b) formuliert wird, dass mit der »UN-Konvention gegen Diskriminierung im Unterricht« von 1960 (in Deutschland in Kraft seit 1968 [BGBl. 1968 II, S. 385ff.]) »die Festlegung und Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der – auch geschlechterbezogenen – Gleichbehandlung im Unterrichtswesen (Art. 4) zu einer bildungspolitisch grundlegenden Aufgabe geworden [ist]« (KMK, 2016b, S. 3), dann stellt sich im Jahr 2021 zumindest in Sachsen die Frage nach den Hintergründen für eine derartige Abwesenheit aktueller programmatischer Texte zur Sexuellen Bildung in Schule und Lehrer*innenbildung, die konkret zur Implementation aufordern. Auch die UN-Konvention von 1979 – »Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau« (CEDAW), in Deutschland mit Gesetzeswirkung in Kraft seit 1985 (BGBl. 1985 II, S. 647ff.), stellt eindeutige Forderungen für den Bildungsbereich auf, in dem sie den Auftrag zur

»Beseitigung jeder stereotypen Auffassung in Bezug auf die Rolle von Mann und Frau auf allen Bildungsebenen und in allen Unterrichtsformen durch Förderung der Koedukation und sonstiger Erziehungsformen, die zur Erreichung dieses Zieles beitragen, insbesondere durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden [konkretisiert] (Art. 10 Abschnitt c)« (zit. n. KMK, 2016b, S. 3)

erteilt. Aus diesen Beobachtungen lässt sich die Notwendigkeit begründen, sex und gender als die beiden zentralen Dimensionen von Sexueller Bildung sowohl schulpraktisch als auch bezogen auf die Lehrer*innenbildung in einem weiteren Eckwertepapier zusammenzuführen. Dabei erscheinen einerseits Sexuelle Bildung und Demokratieerziehung – als Aufgaben von Schulentwicklung –, andererseits die Bildung von Schüler*innen und die Lehrer*innenbildung vielfach als ineinander verschränkt und inhaltlich aufeinander bezogen, weshalb diese Bereiche kaum exakt zu trennen sind. Vielmehr ist Sexuelle Bildung an Schulen grundsätzlich als Teil von Demokratieerziehung zu denken, und die Kompetenzen in diesen Bereichen müssen von Lehrkräften erworben und gleichzeitig intentional Teil ihrer pädagogischen und unterrichtlichen (Vermittlungs-)Tätigkeiten werden.

Zudem sollte ein Eckwertepapier zur Sexuellen Bildung in Schule und Lehrer*innenbildung an die Inhalte und Kompetenzen anschließen, die bereits in der universitären Phase verhandelt und zu denen gegebenenfalls bereits Kompetenzen erworben wurden. Dafür können die Ergebnisse des SeBiLe-Projekts und dessen curriculare Manifestation einen wichtigen Anknüpfungspunkt bilden.

In Bezug auf die vorliegenden Eckwertepapiere des Freistaates Sachsen erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, vor allem Anregungen hinsichtlich möglicher Adressat*innen und zu Inhalten und Zielen zu formulieren, mit denen ein Rahmen für konkretes Handeln programmatisch abzustecken und anzubieten wäre. Die Übertragung programmatischer in konkrete Maßnahmen zur Umsetzung von Eckwerten einer Sexuellen Bildung muss an dieser Stelle Praxisakteur*innen überlassen bleiben.

Ein Eckwertepapier Sexuelle Bildung könnte ähnlich beginnen wie das Eckwertepapier BNE (LaSuB, 2019, S. 4), das sich an einen weit gefassten Adressat*innenkreis richtet; das gebieten die Brisanz und bleibende Aktualität des Themas, die es für Einzelne sowie für den gesellschaftlichen Zusammenhalt besitzt. Um mit demokratischen Partizipationsimperativen Ernst zu machen, die allerorten und affirmativ an diese Akteur*innen-Gruppe gerichtet werden (u. a. in den Leistungsbeschreibungen Gymnasien, 2005 und Mittelschule, 2004), hieße das, dass sich das Eckwertepapier ausdrücklich auch an Schüler*innen zu richten hätte, und zwar nicht (nur) als Empfangende von pädagogischen Maßnahmen, sondern ebenso als aktiv Mitbestimmende und -gestaltende. Deren Einbindung ist zum einen über die Schulkonferenz möglich, in der Maßnahmen der Schulentwicklung abgestimmt werden müssen. Zum anderen bieten die Institutionen der Schüler*innenmitwirkung (z. B. Schülersprecher*innen), die Schulprogrammarbeit und die Leitbildentwicklung der Schulen Möglichkeiten der Partizipation. Nicht zuletzt sind Schüler*innen durch ihre Rolle als Ko-Konstrukteure von Unterricht (Weinert, 2001) dafür prädestiniert, bis in die Mikroebene der Schule hinein ihre Bedürfnisse, Kritik, Wünsche etc. einzubringen, wenn es um die Thematisierung und Umsetzung Sexueller Bildung als Querschnittsthema in ihrer Schule geht.

Daran anschließende Adressat*innen sind die Lehrkräfte als diejenigen, die sich täglich in der Realität von Schüler*innen bewegen und diese machtvoll strukturieren, ebenso Schulleitungen sowie Schulassistenzen und Schulsozialarbeiter*innen; insbesondere der letztgenannten Akteur*innengruppe kommt im Rahmen der Sexuellen Bildung, wenn es um

Prävention von und Intervention bei sexuellen und sexualisierten Übergriffen geht, eine wichtige Rolle zu. In einem Eckwertepapier Sexuelle Bildung wäre sodann zu empfehlen, Mitarbeiter*innen in der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung und außerschulische Bildungsakteur*innen zu responsabilisieren, zusätzlich aber auch Schulaufsicht und Schulträger*innen. Damit würde ein programmatischer Austausch auch zwischen den Makro-, Meso- und Mikroebenen des Schulsystems gewährleistet. Darüber hinaus wird auch die Schulaufsicht relevant in der Schaffung von Rahmenbedingungen, beispielsweise in der Bereitstellung und Qualifizierung personeller Ressourcen. Die Schulträger*innen spielen als gesellschaftliche Akteur*innen neben der Kontrolle materieller Ressourcen eine wichtige Rolle, um derartige Anliegen, wie sie mit den Querschnittsaufgaben verfolgt werden, gegebenenfalls auch als Privatpersonen in weitere gesellschaftliche Ebenen zu tragen.

Wenn es um die Konkretisierung von Zielen und Inhalten geht, sind eindeutige Definitionen und klar eingenommene Perspektiven wichtig. Wie bereits erläutert, ist es essenziell, in einem Eckwertepapier eine einseitige Fokussierung auf Fragen der Sexualität und der Prävention sexueller und sexualisierter Gewalt zu vermeiden. Sexuelle Bildung als gesamtinstitutioneller Ansatz muss zugleich eine Definierung im Kontext der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung und des lebenslangen Lernens sowie von Schulentwicklungsprozessen erfahren und damit sämtliche soziale Beziehungsstrukturen und Interaktionsprozesse inner- und außerhalb von Schule und Bildungseinrichtungen in den Blick nehmen. Ähnlich wie BNE heute über eine Wissensvermittlung (z. B. zum Schutz von Wäldern oder Meeren) hinausgeht und globale soziale Strukturen mit einbezieht, die zur Umwelt- und Klimaverschmutzung führen, oder die Umsetzung von Nachhaltigkeit innerhalb der eigenen Schule fordert, subsumiert auch Sexuelle Bildung ein weites Themenfeld, das individuelle (u. a. physische und psychische Unversehrtheit) und globale gesellschaftliche Perspektiven miteinander verschränkt.

Die bisher vorhandenen sächsischen Eckwertepapiere formulieren ihre Ziele und Inhalte als für alle Schularten verbindlich (s. u. a. LaSuB, 2018a, S. 3). Auch Eckwerte zur Sexuellen Bildung sollten eine Verbindlichkeit als Ziel herausstellen, jedoch weitreichender als in den vorliegenden Dokumenten. Während die sächsischen Papiere zur politischen Bildung, Medienbildung und BNE vorrangig die Schüler*innen und deren domänen-spezifische Kompetenzentwicklung im Blick haben, für die in der Regel die

Lehrpersonen Verantwortung tragen bzw. responsabilisiert werden, wird mit Sexueller Bildung ein struktureller und personengruppenfokussierter Ansatz verfolgt: Es geht nicht nur um Sexuelle Bildung *für* Schüler*innen, sondern um die Implementierung Sexueller Bildung in ein Bildungs- und Schulsystem. Als Beispiel zur Abgrenzung kann der sächsische Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung dienen, für den »eine schulinterne Konzeption zur Familien- und Sexualerziehung [...] denkbar [ist]« (SMK, 2016, S. 13), aber »Möglichkeitsformen« allein genügen nicht. Damit wird der Rahmen einer Verbindlichkeit verlassen und die Implementierung gesellschaftlich höchst relevanter Themen in die Hände schulischer Akteur*innen an den Schulen selbst gelegt, die gegebenenfalls nicht professionell, sondern nach persönlicher Überzeugung entscheiden. Angemessen hingegen wären verbindlich formulierte Richtlinien, in denen Schulen aufgefordert werden, Konzepte zu den einzelnen Querschnittsaufgaben¹⁰, also auch zu Sexueller Bildung, in demokratischen Aushandlungsprozessen zu erstellen und verpflichtend in ihre Schulprogramme aufzunehmen. Auch für die Phasen der Lehrer*innenbildung wäre es notwendig, Sexuelle Bildung ins Proprium der Curricula der ersten und zweiten Phase sowie in Pflichtmodule der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung zu integrieren. Ein gleichermaßen strukturell-verbindliches wie auf das Gesamtsystem Schule und Bildung ausgerichtetes Eckwertepapier Sexuelle Bildung sollte daher zwei Ebenen verbinden, für die es separat verbindliche Ziele und Inhalte aufzustellen gilt, die systemisch aufeinander bezogen sind: (1) die Ebene der Einzelschule bzw. die Schulentwicklung der Schulen, auf der dann Unterrichts- und Organisationsentwicklung in den Blick zu nehmen sind (vgl. KMK, 2016b), und (2) die Ebene der Lehrer*innenbildung und -fortbildung, auf der es um Personalentwicklung gehen sollte.

Abschließend lassen sich auf den drei Ebenen der Schulentwicklung einige inhaltliche Aspekte empfehlen, die einen programmatischen Text zur Sexuellen Bildung rahmen und durchziehen sollten. Das Projekt SeBiLe hat zum Themenkomplex Sexualität (d. h. sexualpädagogisches und sexuelles Wissen) und Prävention sexueller und sexualisierter Gewalt ausreichend Anknüpfungspunkte geliefert, sodass sich die Empfehlungen auf

10 Konzepte zu den Querschnittsaufgaben unterscheiden sich von sogenannten institutionellen Schutzkonzepten, die bundesweit zu erstellen sind und die sich insbesondere und ausschließlich der Prävention und der Intervention bei sexuellem Missbrauch widmen (vgl. UBSKM).

Gender und dessen Verbindung mit anderen Querschnittsthemen sowie mit Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung beschränken.

(1) Der Beutelsbacher Konsens aus dem Jahr 1977 (BpB, 2011) ist als Richtschnur in sämtlichen schulisch-pädagogischen Ebenen und den Phasen der Lehrer*innenbildung unverzichtbar. Seine Prämissen (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Schüler*innenorientierung) wären auf der *Ebene der Organisationsentwicklung* in den Aushandlungsprozessen, in denen ein schulprogrammisches Konzept der Sexuellen Bildung an Schulen – Schule verstanden als Polis ›im Kleinen‹ – erarbeitet werden würde, zu beachten. Gleichzeitig sollte der Beutelsbacher Konsens im Rahmen der Lehrer*innenbildung in allen Phasen präsent sein und nicht nur für Lehrkräfte, die im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich unterrichten (werden), die Bezugsfolie für demokratisches Handeln bilden. Hier ergäben sich zudem Schnittstellen zu weiteren Querschnittsthemen wie BNE, Medienbildung, Interkulturalität, politische Bildung etc., in denen der Bezug zum Beutelsbacher Konsens ebenfalls als sinnvoll erscheint. Ähnlich wie im Eckwertepapier BNE ist zu empfehlen, Visionen oder ein Leitbild im Schulprogramm zu formulieren, durch die ein konstruktiver Zugang zu gesellschaftlichen Entwicklungen aufgezeigt werden kann: »Das Bewusstmachen der Vielfalt der Zukunftsvisionen ist dabei Ausgangspunkt für das Entwerfen gemeinsamer Visionen im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung« (SMK, 2019, S. 8).

(2) Auf der *Unterrichtsebene* sind didaktische Prinzipien zu favorisieren, die eine »theoretische Verankerung in Heteronormativitätskritik« (Vierneisel, 2019, S. 13) gewährleisten und sich in der von Jutta Hartmann entwickelten *Pädagogik der vielfältigen Lebensweisen* verorten lassen (u. a. Hartmann, 2019). Konkret gehören dazu didaktische Prinzipien wie *Dramatisieren – Reflektieren bzw. Differenzieren – Entdramatisieren* (Faulstich-Wieland, 2011; Budde, 2006) oder »Irritieren und Ermutigen« (Hartmann, 2013, S. 276). Während Hannelore Faulstich-Wieland und Jürgen Budde an Konzepte des Doing und Undoing Gender anknüpfen, mit denen einer Dichotomisierung der Geschlechter und damit der Reproduktion von Ungleichheit entgegengewirkt werden kann, hat Jutta Hartmanns Prinzip die Dekonstruktion machtvoller Geschlechterdiskurse und die gleichzeitige Ermutigung zur eigenen geschlechtlichen und sexuellen Identität zum Ziel.

(3) Auf der Ebene der Lehrer*innenbildung und -fortbildung – also auf der *Ebene der Personalentwicklung* – wäre es unabdingbar, darauf hinzuwir-

ken, dass Lehrkräfte Genderkompetenz erwerben bzw. entwickeln. Das bedeutet, sich Wissen zu unterschiedlichen Gendertheorien anzueignen, die eigenen biografisch geprägten bzw. konstruierten Genderkonzepte reflektieren zu lernen, und anwendungsbereites Wissen zu entsprechenden pädagogischen bzw. fachdidaktischen Konzepten sowie didaktisch-methodischen Lernarrangements zu erwerben (vgl. Pithan, 2011, S. 76). Um ein gemeinsames schulisches Verständnis zu etablieren, das auf der Überzeugung beruht, dass es von der Vielfalt keine Norm gibt (vgl. Prengel, 2006), schließt Genderkompetenz und Heteronormativitätskritik (Hartmann, 2015; 2013) mit ein: Lehrkräfte müssen für die Produktionsweisen von Normalität (vgl. Hartmann, 2013, S. 276; Mecheril & Plößer, 2011, S. 75) sensibilisiert werden und über das Zum-Thema-Machen von Normalitätsvorstellungen und Ausschlussmechanismen diese Sensibilisierung ebenso den Schüler*innen ermöglichen, sodass sich auch diese Genderkompetenz aneignen können; hier spielen Metaunterricht bzw. Metakognition eine wichtige Rolle. Zudem ist es unerlässlich, dass sich alle schulischen Akteur*innen mit der Bedeutung von Sprache und Sprechweisen befassen. Dieser Bereich ist der entscheidende, der alle drei Ebenen der Schulentwicklung – die Organisation, den Unterricht und die Personalentwicklung – verbindet.

Literatur

- BGBI. (1968). Bundesgesetzblatt, 1968, Teil II, Nr. 22, ausgegeben am 16.05.1968. Gesetz zu dem Übereinkommen vom 15. Dezember 1960 gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen und zu dem Protokoll vom 18. Dezember 1962 über die Errichtung einer Schlichtungs- und Vermittlungskommission (S. 385–421). 09.05.1968. Bonn: Bundesanzeiger Verlag. http://www.bgbI.de/xaver/bgbI/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbI268s0385.pdf (03.01.2022).
- BGBI. (1985). Bundesgesetzblatt, 1985, Teil II, Nr. 17, ausgegeben am 03.05.1985. Gesetz zu dem Übereinkommen vom 18. Dezember 1979 zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (S. 647–661). 25.04.1985. Bonn: Bundesanzeiger Verlag. http://www.bgbI.de/xaver/bgbI/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbI285s0647.pdf (03.01.2022).
- Bittner, M. (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse*. Frankfurt a. M.: GEW. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben__Schwule__Bisexuelle__Trans_und_Inter/Schulbuchanalyse_web.pdf (09.06.2021).
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Soest: Juventa.

- Budde, J. (2006). Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. *Der Deutschunterricht*, 58(1), 86–91.
- BpB – Bundeszentrale für politische Bildung (2011). Beutelsbacher Konsens. <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (23.05.2021).
- Calderón, M. & Marko, G. (Hrsg.). (2012). *Let's Talk About (Texts About) Sex. Sexualität und Sprache. Sex and Language*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- CDU. Die Sächsische Union, Bündnis 90/Die Grünen Sachsen & SPD Sachsen (Hrsg.). Erreichtes bewahren. Neues ermöglichen. Menschen verbinden. Gemeinsam für Sachsen. Koalitionsvertrag 2019 bis 2024. https://www.staatsregierung.sachsen.de/download/Koalitionsvertrag_2019-2024-2.pdf (05.09.2021).
- Comenius-Institut (2004). Reform der sächsischen Lehrpläne. Leistungsbeschreibung der Mittelschule. <http://informatik.rostfrank.de/info/lex16/download/lehrplan/Leistungsbeschreibung%20Mittelschule%20nebst%20Studentafel.pdf> (12.06.2021).
- Comenius-Institut (2005). Reform der sächsischen Lehrpläne. Leistungsbeschreibung des Gymnasiums. <http://docplayer.org/77950029-Reform-der-saechsischen-lehrplaene-leistungsbeschreibung-des-gymnasiums.html> (12.06.2021).
- Diegmann, D. & Schmidt, M. (2015). Geschlecht zur Sprache bringen. Performative Hervorbringungen von Geschlecht im Kontext schulischer Geschlechtertrennung. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(2), 97–112. <https://bu-drich-journals.de/index.php/gender/article/view/21940> (08.09.2021).
- Faulstich-Wieland, H. (2011). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule – Geschlechterbrille versus Blick auf Vielfalt. In K. Böllert & C. Heite (Hrsg.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik* (S. 61–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fröhlich, F. (2018). Feministische Mädchenarbeit. In Gender Glossar/Gender Glossary (6 Absätze). <https://gender-glossar.de/f/item/81-feministische-maedchenarbeit> (11.01.2022).
- Geimer, A. (2013). Sex-Gender-Differenz. In Gender Glossar/Gender Glossary (3 Absätze). <https://gender-glossar.de/s/item/9-sex-gender-differenz> (11.01.2022).
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). (2016). Querschnittsaufgaben von Schule. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 108(3). <https://docplayer.org/131723909-Querschnittsaufgaben-von-schule.html> (12.06.2021).
- Hartmann, J. (2013). Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit?* (S. 255–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, J. (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 27–47). Bielefeld: transcript.
- Hartmann, J. (2019). Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere gender-reflektierte Pädagogik. In C. Vierneisel (Hrsg.), *Queeres Lehren und Lernen an lehr-amtsbildenden Hochschulen. Verortungen und Impulse im Rahmen der Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle Vielfalt Lehren!* (S. 17–32). Edition Waldschlösschen, Materialien, Heft 19. Göttingen: Waldschlösschen Verlag.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.

- Kalny, E. (2018). Gender Studies für die Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 214–225). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Klafki, W. (1999). Schlüsselprobleme und Schlüsselqualifikationen – Schwerpunkte neuer Allgemeinbildung in einer demokratischen Kinder- und Jugendschule. In G. Hepp (Hrsg.), *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule* (S. 30–49). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kluge, N. (Hrsg.). (1996a). *Jugendliche Sexuelsprache – eine gesellschaftliche Provokation*. Landau: Knecht.
- Kluge, N. (1996b). At last, let's talk about sex! – Oder doch besser nicht? In ders. (Hrsg.), *Jugendliche Sexuelsprache – eine gesellschaftliche Provokation* (S. 11–19). Landau: Knecht.
- Kluge, N. (1996c). Die gegenwärtige Sexuelsprache der Jugendlichen. Erkenntnisse einer Repräsentativbefragung in Deutschland. In ders. (Hrsg.), *Jugendliche Sexuelsprache – eine gesellschaftliche Provokation* (S. 35–67). Landau: Knecht.
- Kluge, N. (1997). *Sexuelsprache der Deutschen: eine Erkundungsstudie über den aktuellen sexuellen Sprachgebrauch in West- und Ostdeutschland*. Landau: Knecht.
- KMK (2012). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012: Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf (13.06.2021).
- KMK (2013). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 20.04.2010, i. d. F. vom 07.02.2013: Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch_2013.pdf (23.06.2021).
- KMK (2015). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (13.06.2021).
- KMK (2016a). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/ Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016: Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/schueler-eltern-ausserschulische-partner/schuelerinnen-und-schueler.html> (17.06.2021).
- KMK (2016b). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016). Weitere Unterrichtsinhalte. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte.html> (17.06.2021).
- KMK (2018a). Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018a: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (12.06.2021).
- KMK (2018b). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018b: Menschenrechtsbildung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Menschenrechtsbildung.pdf (12.06.2021).

- min/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf (12.06.2021).
- Krappidel, A. & Böhm-Kasper, O. (2006). Weder rechts noch politisch interessiert? Politische und rechte Einstellungen von Jugendlichen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 33–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LaSuB – Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2018a). Eckwerte zur Medienbildung. http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/899_Eckwerte_zur_Medienbildung_2018_mit_Auflagen_SMK_aktuell.pdf?v2 (16.06.2021).
- LaSuB – Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2018b). Eckwerte zur politischen Bildung. http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2288_Eckwerte_zur_politischen_Bildung_endfassung.pdf?v2 (16.06.2021).
- LaSuB – Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2019). Eckwerte Bildung für nachhaltige Entwicklung. http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2302_Eckwerte_BNE_2019.pdf?v2 (16.06.2021).
- Lohrenscheit, C. (2009). Einleitung – Der Schutz vor Diskriminierung und die freie Selbstbestimmung der sexuellen und der Geschlechteridentität. In Deutsches Institut für Menschenrechte & C. Lohrenscheit (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht* (S. 9–10). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Lohrenscheit, C. & Thiemann, A. (2009). Sexuelle Selbstbestimmungsrechte – Zur Entwicklung menschenrechtlicher Normen für Lesben, Schwule, Transsexuelle und Intersexuelle. In Deutsches Institut für Menschenrechte & C. Lohrenscheit (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht* (S. 15–40). Baden-Baden: Nomos.
- LVZ – Leipziger Volkszeitung (2016). Leipziger Verein Rosalinde begrüßt offenere Sexualerziehung an Schulen. 01.03.2016. <https://www.lvz.de/Leipzig/Bildung/Leipziger-Verein-Rosalinde-begruesst-offenere-Sexualerziehung-an-Schulen> (16.06.2021).
- Mecheril, P. & Plöbner, M. (2011). Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In R. Spannring, S. Ahrens & P. Mecheril (Hrsg.), *Bildung – macht – unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage* (S. 59–79). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Pithan, A. (2011). Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik? In A. Qualbrink, A. Pithan & M. Wischer (Hrsg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht* (S. 62–78). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, D. (2014). Geschlechterspezifische Aspekte politischen Lernens. In Sander, W. (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 359–365). 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sauer, B. (2011). Geschlechterverhältnisse und Politik. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 229–239). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scott, J.W. (1994). Gender: eine nützliche Kategorie der historischen Analyse. In N. Kaiser (Hrsg.), *Selbst bewußt: Frauen in den USA* (S. 27–75). Leipzig: Reclam. <https://li.ham-burg.de/contentblob/3848788/cc3b7d2d48230da4f2c9b21aeadd36/data/download>

- load-pdf-kongress-2012-f03-waack-material-3-theorie-einfu%CC%88hrungstext-1-gender-scott.pdf (09.06.2021).
- Sielert, U. (2013). *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2., erw. u. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Juventa.
- Sielert, U. (2018). Sexualpädagogik. In Gender Glossar/Gender Glossary (5 Absätze). <https://gender-glossar.de/s/item/91-sexualpaedagogik> (11.01.2022).
- SMK – Staatsministerium für Kultur (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen*. https://www.schule.sachsen.de/download/OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf (16.06.2021).
- Thorwarth, K. (2017). Symposium »Demo für alle«. Reaktionäres Weltbild im Mantel der Wissenschaft. *Frankfurter Rundschau*, 08.05.2017. <https://www.fr.de/meinung/reaktionaeeres-weltbild-mantel-wissenschaft-11058289.html> (14.06.2021).
- UBSKM – Der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), Amt der Bundesregierung für die Anliegen von Betroffenen und deren Angehörigen, für Expert:innen aus Praxis und Wissenschaft sowie für alle Menschen in Politik und Gesellschaft, die sich gegen sexuelle Gewalt engagieren: Schutzkonzepte. <https://beauftragter-missbrauch.de/themen/schutz-und-praevention/schutzkonzepte> (14.01.2022).
- Vierneisel, C. (2019). *Queeres Lehren und Lernen an lehrramtsbildenden Hochschulen. Verortungen und Impulse im Rahmen der Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle Vielfalt Lehren!* Edition Waldschlösschen, Materialien, Heft 19. Göttingen: Waldschlösschen Verlag.
- WHO-Regionalbüro für Europa & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). (2011). Standards für die Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln. <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/who-regionalbuero-fuer-europa-und-bzga-standards-fuer-die-sexualaufklaerung-in-europa/> (17.06.2021).
- Wegrzyn, E. (2014). Genderkompetenz. In Gender Glossar/Gender Glossary. (4 Absätze). <https://gender-glossar.de/g/item/27-genderkompetenz> (11.01.2022).
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz. <https://unterrichten.digital/2020/05/07/hilbert-meyer-homeschooling/> (11.06.2021).

Biografische Notizen

Sandra Berndt, Dr. phil., ist Angestellte im Pädagogischen Dienst des Sächsischen Staatsministeriums der Justiz und für Demokratie, Europa und Gleichstellung. Sie war langjährig als Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, als Lehrbeauftragte an der Philologischen Fakultät und am Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung der Universität Leipzig sowie in der Projektarbeit unter anderem im Soziokulturellen Zentrum Frauenkultur Leipzig e.V. tätig. Berndt ist Mitherausgeberin des *LOUISEum* und war Redakteurin des transdisziplinären, blind-peer-reviewten Online Gender Glossars. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem Demokratie- und Menschenrechtsbildung, Gender Studies und Biografieforschung.

Juliane Keitel ist Lehrerin für Evangelische Religion, Musik und Gesellschaftswissenschaftliches Profil und derzeit Dozentin für Bildungswissenschaften und Fachdidaktik Evangelische Religion in der Lehrer*innenausbildung am Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) in Leipzig. Sie war langjährig als Lehrerin im Hochschuldienst an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, arbeitete als Redakteurin des transdisziplinären, blind-peer-reviewten Online Gender Glossars und ist als Dozentin in der Lehrer*innenfortbildung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind kasuistische Lehrer*innenbildung, Geschlechtergerechter Unterricht und (Religions-)Didaktik des Perspektivenwechsels.

Sexuelle Bildung braucht einen starken politischen Rahmen

Ein Aufruf

Jürgen Wolfgang Stein

»Alle Gewalt geht vom Volke aus« (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Art. 20, Satz 2). Im Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch, um den es hier geht, macht der Satz stutzig. Das Bekenntnis zur Demokratie in Artikel 20 Satz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (ebd.) verleiht den Bürger*innen entgegen zynischer Auslegung nicht das Recht, gewalttätig zu sein. Es verweist vielmehr auf das Recht, zu wählen und abzustimmen. Dadurch überträgt das Volk die Gewalt auf staatliche Organe der Gesetzgebung, des Gesetzesvollzugs und der Rechtsprechung. Wir nennen das auch das ›Gewaltmonopol des Staates‹. Aber selbst der Staat darf, zumindest in einer Demokratie, keine körperliche oder seelische Gewalt anwenden. Staatliches Handeln ist nahezu lückenlos durch Gesetze geregelt.

Ausdrücklich verboten ist Gewalt in der Erziehung: »Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig«, heißt es in § 1631 Abs. 2 Bürgerliches Gesetzbuch. Dennoch erleiden unzählige Kinder und Jugendliche in allen Lebensbereichen Gewalt in unterschiedlichsten Formen. Sexualisierte Gewalt ist besonders einschneidend, denn die Betroffenen verstehen oft gar nicht, was ihnen geschieht. Sie erleiden meist zum Teil wiederkehrende Traumata, geben sich selbst die Schuld an dem, was ihnen zugestoßen ist und werden nachhaltig in ihrer sexuellen Entwicklung gestört.

Sexualisierte Gewalt geschieht am häufigsten in der Herkunftsfamilie, gefolgt von Institutionen wie Schulen, Heimen, Einrichtungen der Jugendfreizeit und -erholung oder in Sportvereinen und kirchlichen Kontexten.

Ich möchte im Folgenden Möglichkeiten aufzeigen, was wir als Gesellschaft tun können, um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche

zu bekämpfen. Dabei werde ich mich als Mitglied des Betroffenenrates (BR) beim Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) immer wieder auf Initiativen des UBSKM zur Prävention von und Intervention bei sexualisierter Gewalt sowie auf Hilfen nach sexuellem Missbrauch beziehen.

Sexualisierte Gewalt in der Familie und Jugendhilfe

»Das Wohlergehen von Kindern, verstanden als ihre positive Entwicklung, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Es wird insbesondere vom Bildungsniveau der Eltern, der Lebenszufriedenheit der Mutter, der Zufriedenheit mit der Wohnsituation und dem Gesundheitszustand beeinflusst« (BMFSFJ, 2017, S. 55).

Besonders stark hängt das Wohlergehen eines Kindes von dem Ausmaß an Zuneigung, aber auch an Gewalt ab, das es innerhalb seines familiären Kontextes erfährt. Deswegen ist es wichtig, dass Gewalt in der Familie verhindert oder verringert wird. Dazu gibt es zwar bereits viele, aber noch immer nicht ausreichende Angebote. Der Familienreport 2020 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend enthält eine umfassende Darstellung von Leistungen, Wirkungen und Trends rund um Familie und Familienpolitik (vgl. BMFSFJ, 2020). Das sind auf Bundesebene vor allem finanzielle Leistungen. Die Länder sind überörtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe, haben ein Landesjugendamt und sind für eine umfassende Kinderbetreuungsstruktur verantwortlich. Die örtlichen Jugendämter, denen die Aufgabe zukommt, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen (vgl. § 1 Abs. 3 SGB VIII), halten im Rahmen ihrer Leistungen ein breites Spektrum an Angeboten, etwa zur Förderung der Erziehung in der Familie oder weiterführende Hilfen zur Erziehung, bereit. Hierzu zählen auch Aufgaben wie die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen. Diese Maßnahmen können zwar dazu beitragen, auch gefährdende Familienstrukturen besser im Blick zu haben, aber sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche können sie trotzdem oft nicht verhindern. Deswegen sind vorbeugende Maßnahmen besonders wichtig. Zu diesen erforderlichen Maßnahmen gehört zweifellos die Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen im Bereich der Sexuellen Bildung.

Sexuelle Bildung ist Prävention

Ein gutes Beispiel für die Umsetzung solcher Bildungsangebote ist das Curriculum des Projektes »SeBiLe – Sexuelle Bildung im Lehramt«, entwickelt vom Team um Prof. Dr. Barbara Drinck (Universität Leipzig) und Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß (Hochschule Merseburg). Ich sehe es als eine grundlegende Basis für die professionelle sexualpädagogische Qualifizierung von Lehrkräften an.

Was Anatomie für die angehenden Ärzt*innen ist, das ist Sexuelle Bildung für Lehrkräfte, und zwar fächerübergreifend – für alle Lehrkräfte in allen Schulfächern, nicht nur in den Fächern Biologie oder Ethik. Eine grundlegende Ausbildung im Bereich Sexuelle Bildung hilft Lehrer*innen dazu beizutragen, Schule zu einem Schutzort für Schüler*innen vor sexualisierter Gewalt zu machen. Sie erwerben zum Beispiel ein breites Verständnis für kindliche Sexualität, lernen die Anzeichen sexualisierter Gewalt kennen und wissen um mögliche und notwendige Hilfestrukturen. Das ist wichtig, um das Thema in der Schule unbefangen aufgreifen zu können.

Ich wünsche mir zusätzlich, dass alle Kinder im Unterricht zu sexuellen Themen unterrichtet werden und eben auch das Thema sexualisierte Gewalt behandelt wird – und das nicht erst aus einem konkreten Anlass heraus. Vielmehr muss die Gefahr von sexualisierter Gewalt sowie deren Prävention ganz selbstverständlich auf dem Lehrplan stehen, so selbstverständlich wie etwa ein Kurs in Erster Hilfe. Die Schüler*innen sollten dabei erfahren, dass

- es sexuelle Übergriffe von Erwachsenen oder auch von Gleichaltrigen gibt,
- sie die Übergriffe nicht zulassen müssen und immer Nein sagen dürfen,
- sie keinesfalls schuld an solchen Übergriffen sind,
- sie sich Vertrauenspersonen wie etwa der Lehrerin oder dem Lehrer anvertrauen können,
- ihnen geglaubt wird,
- es ein dichtes Netz an Hilfen gibt.

Um Kindern zu vermitteln, was es zum Beispiel mit dem genannten Netz an Hilfen auf sich hat, könnte eine Fachkraft aus dem Jugendamt in den Unterricht eingeladen werden, um die Präventions- und Interventionsmöglichkeiten sowie nachgehende Hilfen vorzustellen. Ebenso kann mit

Kindern behandelt werden, wie es in einem modernen Heim zugeht oder was eine Pflegefamilie ist. Auch ein Gespräch mit der Richterin oder dem Richter für Gerichtsverfahren zum Schutz von Kindern kann hilfreiche Einblicke geben und ist gut vorstellbar. Die Kinder sollen lernen, dass sie Anspruch auf ein gewaltfreies Leben haben und bei Vorfällen durch ein Hilfenetzwerk unterstützt werden – selbst dann, wenn ihnen Gewalt in der eigenen Familie angetan wird.«

Institutionelle Schutzkonzepte für Schulen

Damit Schule ein Schutzort bleibt und nicht Tatort für sexualisierte Gewalt werden kann, braucht es institutionelle Schutzkonzepte. Mit der Initiative »Schule gegen sexuelle Gewalt« (vgl. UBSKM, 2016) hat der UBSKM aufgezeigt, wie ein solches Schutzkonzept für Schulen aussehen sollte.

Bei Auftaktveranstaltungen in jedem der 16 Bundesländer hat der UBSKM zusammen mit der dortigen dem Kulturministerium vorstehenden Person die Kampagne vorgestellt, Materialien für Schutzkonzepte an über 30.000 Schulen in Deutschland verteilt und in regionalen Informationsveranstaltungen vor allem Schulleitungen für das Thema sensibilisiert.

Auf der Homepage der Kampagne werden unter anderem folgende Bestandteile eines institutionellen Schutzkonzeptes aufgezählt (vgl. ebd.):

- ein Interventionsplan
- Kooperation mit externen Fachleuten
- Personalverantwortung
- Fortbildung der Lehrkräfte zu sexualisierter Gewalt
- der Verhaltenskodex
- Partizipation der Schülerinnen und Schüler
- Präventionsstrategien

Bis alle Schulen ein institutionelles Schutzkonzept entwickelt haben und dies auch anwenden können, ist es noch ein weiter Weg. Ich fordere die Politik dazu auf, dass Sexuelle Bildung bereits in die erste Phase der Lehrerbildung aufgenommen und gesetzlich verankert wird! Neben den Hochschulen müssen vor allem die jeweiligen Landesinstitute Fortbildungsmaßnahmen auch für bereits tätige Lehrkräfte vorhalten, um so Schulqualität und Lehrerbildung sicherstellen zu können. Schulen kommen nicht ohne

Schutzkonzepte aus. Ich erwarte deshalb von der Politik und speziell von den Landtagen in Sachsen und Sachsen-Anhalt, dass sie verpflichtend in die Schulgesetze aufnehmen, dass Schulen ein Schutzkonzept entwickeln, einführen und beachten sowie ihre Lehrkräfte regelmäßig entsprechend fortbilden müssen.

Schutzkonzepte sollen sexualisierte Gewalt verhindern, indem sie vor allem vorbeugen. Aber wenn Übergriffe dennoch stattfinden, muss das Hilfesystem eingreifen. Die schwerste Auswirkung dieses Eingreifens ist die sogenannte Inobhutnahme, bei der Kinder aus der Familie herausgenommen werden.

Unter den Bedingungen des § 42 SGB VIII ist das Jugendamt berechtigt und sogar verpflichtet, ein Kind in Obhut zu nehmen. Die Vorschrift nennt drei Fallkonstellationen für die Inobhutnahme: 1. eine Bitte des Kindes selbst um Obhut, 2. die Notwendigkeit der Inobhutnahme durch eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes und 3) die Inobhutnahme unbegleiteter minderjähriger Ausländer (umA). Das Jugendamt ist dabei auf eigene Erkenntnisse oder auf fremdmeldende Personen (Nachbar*innen, Familienmitglieder, Bekannte, Lehrkräfte) angewiesen. Nicht selten wird als Grund »unmittelbarer Zwang« angewandt, um ein Kind zu retten (vgl. § 42 Abs. 6 SGB VIII). Hierzu ist jedoch nur die Polizei, wenn beispielsweise ein Beschluss des Familiengerichts vollstreckt wird, oder auch der Gerichtsvollzieher bevollmächtigt. Es ist wichtig, dass die Bediensteten der dazu befugten Stellen kindgerecht handeln können und dementsprechend dafür qualifiziert sind.

Konzept einer Aufklärungs- und Sensibilisierungskampagne

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) plant zusammen mit dem UBSKM eine mehrjährige Aufklärungs- und Sensibilisierungskampagne. Sie soll das Ausmaß sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche aufzeigen und verdeutlichen, dass dieses Thema alle Menschen angeht und dass alle etwas in ihrem jeweiligen Umfeld dagegen tun können.

Ich wünsche mir, dass mehr daraus wird, als >nur< eine Kampagne.

Wir brauchen meines Erachtens eine gesellschaftliche Bewegung, die alle Menschen sensibilisiert und in dem Ziel vereint, sexualisierte Gewalt

zu stoppen. Ich habe daher das nachstehende Konzept einer Kampagne entwickelt, die eine notwendige gesellschaftliche Bewegung gegen sexualisierte Gewalt begründen und in Gang setzen könnte.

Ziel der Kampagne

Sexualisierte Gewalt wird nicht aufhören. Wir werden das Böse in der Welt nicht vertreiben. Aber wir können erreichen, dass Täter*innen wirksamer von ihrem Vorhaben abgehalten werden, dass wir auf Mitmenschen in Not stärker achten und bereit sind, ihnen beizustehen, dass sexualisierte Gewalt stärker noch als körperliche Gewalt (vgl. § 1631 Abs. 2 BGB) geächtet wird und dass Kinder und Jugendliche besser geschützt werden. Auf eine Kurzformel gebracht bedeutet das: *achtsam sein, hinsehen, glauben (anerkennen) und helfen.*

Säulen der Kampagne

Wie ein Staat neben einer guten Regierung die Flagge, das Wappen und die Nationalhymne als Staatssymbole hat, die der Identifikation der Bürger*innen mit ihm dienen, so braucht die Kampagne Merkmale, die die Menschen mit ihr verbinden.

Damit sich die Menschen mit der Kampagne identifizieren und sich das Anliegen zu eigen machen, brauchen wir Sympathieträger*innen, einen Slogan, ein Erkennungszeichen oder auch ein Lied. Die Kampagne muss ins Herz gehen und ihr Anliegen muss durch diese Merkmale vermittelt werden.

Als Leitpersönlichkeit kommt nach meiner Meinung nur ein moralisch integrierender Mensch infrage, der unumschränkt anerkannt und geachtet wird, sich glaubhaft für die Rechte von Kindern eingesetzt hat und mit einer Vorbildfunktion auch auf die Erwachsenen wirken kann. Hermann van Veen (UNICEF) oder die bereits verstorbene Schriftstellerin Astrid Lindgren wären hier denkbar. Auch bekannte Persönlichkeiten aus Sport, Unterhaltung, Wirtschaft, Wissenschaft und Politik sollten sich engagieren und sich öffentlichkeitswirksam zur Kampagne bekennen, nach dem Motto »Wir sind dabei«. Auch ein wirksamer Slogan sollte die Kampagne markieren. Kampagnennamen wie »Kein Raum für Missbrauch«, »Kein Kind alleinlassen«, »Schule gegen sexuelle Gewalt« oder »Anrufen hilft«

weisen sofort darauf hin, worum es geht. Es muss also ein Name her, der prägnant ist und die Menschen im Innersten berührt. Um die Kampagne bewerben und vermarkten zu können braucht es auch ein Erkennungszeichen, ein einprägsames Symbol – ähnlich wie das Peace-Zeichen zum Beispiel. Nicht zuletzt wäre auch ein gemeinsames Lied denkbar, ganz wie die Hymne des Civil Rights March *We shall overcome* auch heute noch für diese Bewegung steht.

Nachhaltigkeit

Um nicht nach einer kurzen Zeit auszulaufen und zu verblassen, muss die Kampagne in bleibende Strukturen münden. Wir sollten daher auch Angebote schaffen, die von Dauer sind.

Dem Betroffenenrat beim UBSKM schwebt etwa vor, eine Art »Schutzkonzepte für familiäre Strukturen« (vergleichbar mit institutionellen Schutzkonzepten in Kita, Schulen, Heimen oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit) einzuführen. Diese Schutzkonzepte dürfen natürlich nicht zu formal oder zu bürokratisch wirken. Sie müssen Spaß machen und von den Familien selbst erarbeitet werden. Meine Überlegung geht dahin, dass es Mustervorlagen gibt, auf denen zehn bis zwölf Vorsätze stehen, die die Mitglieder einer Familie für den Umgang miteinander vereinbaren. Dabei braucht es natürlich Unterstützung. Gespräche mit Eltern, Bezugs- und Betreuungspersonen über den Schutz von Kindern vor sexualisierter Gewalt sowie auch über ein entsprechendes Konzept oder eine Vereinbarung innerhalb des Familiensystems sollten bereits von Hebammen, von Kinderärzt*innen bei den Gesundheitsuntersuchungen sowie von pädagogischen Fachkräften im Rahmen der Leistungen aus dem Netzwerk Frühe Hilfen geführt werden.

Internationalität

Seit sechs Jahren wird jährlich am 18. November der »Europäische Tag zum Schutz von Kindern vor sexueller Ausbeutung und sexueller Gewalt« begangen. Die Europäische Kommission sowie das Europäische Parlament arbeiten bereits an der EU-Strategie für eine wirksamere Bekämpfung des sexuellen Missbrauchs von Kindern. Daher spreche ich mich dafür aus,

dass aus der Kampagne heraus regelmäßig an die EU berichtet wird. Mitglieder des Europäischen Parlaments könnten als politische Ansprechpersonen gewonnen werden und die Kampagne über ihre Kanäle verbreiten.

Ein aktueller Vergleich

Vielleicht verfügen wir selbst über Kräfte, die uns schützen und uns befähigen, die Erfahrung von sexualisierter Gewalt zu bewältigen und eine Art Gegenmacht zu errichten. Viele Menschen haben ein starkes, nicht nur körperliches, sondern auch seelisches Immunsystem. Sexualisierte Gewalt kann bisweilen verborgene Abwehr- und Widerstandskräfte bei den Opfern aktivieren.

Der Vergleich mit der Corona-Pandemie scheint mir daher nicht allzu abwegig zu sein. Sexualisierte Gewalt wirkt in ihrem Ausmaß und ihren Schäden ebenso wie eine Pandemie. Und sie fordert daher auch einen Dreischritt von Prävention, Intervention und nachhaltigen bzw. langfristigen Hilfen. Dem Corona-Virus versuchen wir mit Abstand-Halten, Hände-Reinigen und Maskenpflicht vorzubeugen, während wir gleichzeitig die Wirkung des Virus – ich nenne es hier mal sein ›Tatmuster‹ – erforschen. Bisweilen versuchen wir auch einzugreifen, etwa mit flächendeckenden Tests, anlaufenden Impfaktionen und Bußgeldern, und sorgen darüber hinaus für nachgehende Hilfen, beispielsweise auf den Intensivstationen. Warum ist uns all das in Bezug auf Corona in kürzester Zeit doch recht gut gelungen, auf Grundlage eines einzigen Infektionsschutzgesetzes? Und warum versagt die Welt dagegen im Kampf gegen sexualisierte Gewalt trotz zahlreicher, zum Teil jahrelang bestehender Schutz- und Strafgesetze weiterhin?

Wir müssen den Kampf energisch fortführen und Prävention und Intervention stärken. Vor allem aber müssen wir Heilungsprozesse fördern. Ich hoffe auf die Realisierung der beschriebenen Kampagne von BMFSFJ und UBSKM; mein Konzept hierzu habe ich oben beschrieben.

Literatur

BGB – Bürgerliches Gesetzbuch. <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/> (07.05.2021).
BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2017). Familienreport 2017. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf> (07.05.2021).

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2020). Familienreport 2020. 2. Aufl. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163108/4b8a346d1eb93b645530a096a59247cd/familienreport-2020-familie-heute-daten-fakten-trends-data.pdf> (07.05.2021).
- Bundesgesetzblatt (Hrsg.). (2011). Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BKiSchG). https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//%5B@attr_id=%27bgbl111s2975.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl111s2975.pdf%27%5D__1620394518072 (07.05.2021).
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2021). Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz. Fragen zum Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 19. Januar 2021. <https://www.bundestag.de/resource/blob/821650/6e8135b171374754191ed6e161b45a83/WD-3-013-21-pdf-data.pdf> (07.05.2021).
- GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (07.05.2021).
- UBSKM – Unabhängiger Beauftragter in Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2016). Schule gegen sexuelle Gewalt. Schutzkonzepte – Bestandteile. <https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/home/> (07.05.2021).
- SGB – Sozialgesetzbuch. Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. (zuletzt geändert 12.02.2021). https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/ (07.05.2021).

Biografische Notiz

Wolfgang Stein, M.A., ist Psychologe und Pädagoge. Von 1986 bis 1991 war er Leiter eines Jugendamtes und von 1992 bis 2018 Ministerialbeamter in der Obersten Landesjugendbehörde von Sachsen-Anhalt, wo er von 2008 bis 2018 auch nebenberuflich als Verfahrensbeistand arbeitete. Er war Gründungsvorsitzender des Deutschen Kinderschutzbundes, Landesverband Sachsen-Anhalt e.V., und engagiert sich im Nationalen Rat gegen sexuelle Gewalt an Kindern. Er gehörte dem Projektbeirat von SeBiLe an und ist Vorsitzender der Unabhängigen Aufarbeitungskommission des Bistums Magdeburg.

Nachwort

Ein konsistenter erster Schritt – nun muss die Umsetzung erfolgen: Handlungsempfehlungen

Heinz-Jürgen Voß

Das Projekt SeBiLe hat einen fundierten Überblick über die Qualifizierungslücke im aktuellen Lehramtsstudium in Bezug auf Sexuelle Bildung und die Prävention von sexualisierter Gewalt gegeben. Zugleich wurde ein curricularer Vorschlag erarbeitet, der aufgrund seiner praxisnahen Ausgestaltung und Präsentation als leicht zugängliche Handreichung, als Basis für die Etablierung entsprechender Inhalte im Lehramtsstudium aller Schulformen dienen kann.

Für diese Etablierung gibt es noch erhebliche Hürden, besonders in struktureller Hinsicht. Ohne gesetzliche Vorgabe wird es an den Universitäten vermutlich Jahre oder Jahrzehnte dauern, bis die entsprechenden Inhalte grundständig und für die Studierenden verpflichtend in das Lehramtsstudium aufgenommen werden. In zahlreichen Gesprächen, die wir bereits während der Projektlaufzeit zur Implementierung des Curriculums an verschiedenen Standorten geführt haben, wurden die Hürden deutlich. Sofern sich überhaupt engagierte Kolleg*innen finden, die die Bedeutung von Sexualität im schulischen Kontext sehen und sich für eine handlungsorientierte Ausbildung angehender Lehrkräfte auch in Bezug auf dieses Themenfeld einsetzen, stoßen sie in ihren Fakultäten auf Barrieren. Zum Beispiel sieht das Kollegium in seiner Gesamtheit das Thema Sexualität als nicht ausreichend relevant an oder es ist die Meinung vorherrschend, dass das Curriculum bereits gut strukturiert und aufgeteilt sei, sodass weitere Lehrinhalte im Studium keinen Platz finden könnten.

Die Forschungsergebnisse zur Prävention von sexualisierter Gewalt, wie sie hier im Band umrissen sind und in der jeweils angegebenen weiterführenden Literatur detailliert dargestellt werden, machen deutlich, wie wichtig es ist, dass Schule in Bezug auf Sexualität ein reflektierter und achtsamer Ort wird und Fachkräfte Handlungswissen und -sicherheit haben. Entsprechende Inhalte – sowohl Sachinhalte als auch Möglichkeiten der

Selbstreflexion – gehören grundständig und verpflichtend in die Ausbildung, ansonsten werden wissentlich – die entsprechenden Erkenntnisse liegen nun vor – gefährvolle Situationen für Kinder und Jugendliche hergestellt. Erwachsene, insbesondere universitäre und politische Entscheidungsträger*innen sowie Fachkräfte, tragen für eine möglichst gelingende Intervention bei und Prävention von sexualisierter Gewalt sowie für die Förderung der sexuellen Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext die Verantwortung. Klar ist: Das Thema gehört in die Ausbildung – das bisherige Vorgehen, die Versäumnisse der Ausbildung über Fortbildungen ›heilen‹ zu wollen, führt zu einem ›Flickenteppich‹ an Kenntnissen, zugleich werden Fachkräfte erst spät und nur teilweise erreicht. Fortbildungen können lediglich das Mittel sein, um das Wissen stetig zu aktualisieren und in der jetzigen Anfangsphase bereits tätige Lehrkräfte mit den erforderlichen Informationen zu versorgen.

Im Rahmen des Projektes wurde durch Netzwerkarbeit und vom Projektteam durchgeführte Fortbildungen auch deutlich, dass Inhalte zur Sexuellen Bildung und zur Prävention von sexualisierter Gewalt einerseits im Studium, der ersten Phase der Lehramtsausbildung, verankert werden müssen. Andererseits gehören weitere entsprechende Lehrinhalte in das Referendariat, also die zweite Phase der Lehramtsausbildung. Im Referendariat wird den werdenden Lehrkräften praxisnah deutlich, wie bedeutsam Sexualität, Grenzverletzungen und explizit sexualisierte Gewalt im schulischen Alltag sind. Da es sich bei den Referendar*innen in der Regel um junge Personen handelt, nehmen Kinder und Jugendliche sie mitunter sogar als besonders ›lebensweltlich nah‹ und ansprechbar wahr. Entsprechend werden gerade die jungen Kolleg*innen, die werdenden Lehrkräfte, von Kindern und Jugendlichen auch bei ›schwierigen‹ Themen, wie erlebten sexuellen Übergriffen, ins Vertrauen gezogen. Hier gut ausgebildet und begleitet zu sein, hilft den angehenden Fachkräften, mit Unsicherheiten umzugehen, nach und nach Handlungssicherheit zu erlangen und – nicht unwesentlich – sich auch für eigene Betroffenheiten von sexualisierter Gewalt fachliche Unterstützung (etwa durch eine geeignete Therapie) zu holen. Erst die Verbindung von Fachwissen, Selbstreflexion, bei guter Kenntnis eigener Grenzen, ermöglicht es den Lehrkräften, für Kinder und Jugendliche auch zu sexuellen Fragestellungen angemessen und professionell ansprechbar zu sein und, sofern erforderlich, Unterstützung zu organisieren. Eine Fachkraft, die selbst sexualisierte Gewalt erfahren hat, kann möglicherweise keine mittelfristige Begleitung eines Kindes oder einer*ei-

nes Jugendliche**n* bei erfahrener sexualisierter Gewalt leisten. Das muss sie auch nicht. Aber in ihrer Rolle als Lehrkraft und damit nahezu tägliche Kontaktperson muss sie erste Ansprechperson sein können und die weitere Unterstützung für das betroffene Kind bzw. die jugendliche Person initiieren. Gut geschult, ergibt sich für die Fachkraft Gelegenheit, die professionelle Unterstützung geeignet an spezialisierte Fachberatungsstellen abzugeben sowie erforderliche eigene Grenzziehungen dem ratsuchenden Kind bzw. der*dem Jugendlichen zu kommunizieren. Handlungswissen und erworbene Handlungssicherheit entlasten Fachkräfte. Sie wissen, wo die eigene Verantwortung im Hinblick auf Sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt liegt – und wo sie endet.

Zunehmend bedeutsam wird die Überschneidung von Fragestellungen zu sexueller und geschlechtlicher Selbstbestimmung. Im Rahmen eines Projekts und von Fachtagen zur »Verankerung der Wissens- und Kompetenzentwicklung zu den Themen Trans- und Intergeschlechtlichkeit in den Bildungslehrplänen und Curricula von Ausbildungs- und Studiengängen relevanter Sozial- und Gesundheitsberufe« (vgl. Voß, 2021) ließen sich hier Defizite feststellen, die noch über basale Fragen der Sexuellen Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt hinaus reichen. So haben zahlreiche Fachkräfte der unterschiedlichen Disziplinen – auch die der Pädagogik – ein undifferenziertes Verständnis von »sexueller und geschlechtlicher Vielfalt« bzw. einer »LSBTIQA*-Buchstabensuppe«. So werden spezifische Bedarfe etwa von transgeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen weder ge- noch erkannt, ebenso wenig die spezifischen Bedingungen, denen intergeschlechtliche Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind. Darüber hinaus kommt das Thema Non-Binarität erst langsam in der Forschung, Fortbildung und perspektivisch in der Ausbildung an. Um Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen ernstnehmen und fördern zu können, bedarf es eines fundierten Wissens zu jedem der Buchstaben in LSBTIQA*. Hier scheinen auch Anforderungen an Angebote der Sexuellen Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt auf: Grundlegendes Ziel ist in solchen Angeboten, dass Kinder und Jugendliche ihren Körper gut kennen und auch geeignete Begriffe für Genitalien haben. Sind die Darstellungen stets binär angelegt – und lassen keinen Raum für geschlechtliche Selbstverortung –, so können sich Kinder und Jugendliche nicht nur ausgeschlossen fühlen; vielmehr noch können durch die binär-geschlechtlich ausgerichteten Angebote Sexueller Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt Situationen entstehen, die es den Kindern und Jugendlichen er-

schweren, sich selbst so anzunehmen und zu schätzen, wie sie sind. Statt allgemeiner (Fort-)Bildungsangebote zu LSBTIQA* bzw. >sexueller und geschlechtlicher Vielfalt<, die Fachkräften ein zu allgemeines und unspezifisches Wissen vermitteln und eine vermeintliche inhaltliche Sicherheit signalisieren, sind differenzierte Angebote erforderlich, die insbesondere auch Transgeschlechtlichkeit, Intergeschlechtlichkeit und geschlechtliche Non-Binarität in ihrer Verschiedenheit thematisieren.

Handlungsempfehlungen

- *Studium:* Das Thema Sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt sollte an allen Studienorten *sofort und nachhaltig verpflichtend fachübergreifend* im Lehramtsstudium aller Stufen verankert werden. Das SeBiLe-Curriculum beinhaltet die unbedingt notwendigen inhaltlichen Bestandteile. Ein Seminar ist die notwendige Basis, geeigneter ist die Kombination aus zwei Lehrveranstaltungen – zum Beispiel eine Vorlesung und ein begleitendes Seminar. Zusätzlich zu diesem fächerübergreifenden obligatorischen Basisangebot sollten im Fachunterricht einzelner Disziplinen (z. B. Biologie, Ethik, Religion, Sport, Geschichte) spezifische Anschlussinhalte formuliert werden.
- *Referendariat:* In der zweiten Phase der Lehramtsausbildung (Referendariat) aller Stufen sollte ebenfalls *umgehend* eine *aufbauende, besonders praxisnah gestaltete* Einheit zur Sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt implementiert werden. Hier gilt es – ebenfalls verpflichtend für die Referendar*innen – die Inhalte aus dem Studium aufzugreifen, zu aktualisieren und erste Kontakte zum Thema Sexualität im schulischen Kontext zu bearbeiten.
- *Fortbildung:* Es sollten in den Alltag der Lehrkräfte passende, mehrteilige Fortbildungsangebote zur Sexuellen Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt implementiert werden. Auch hierfür kann das SeBiLe-Curriculum als Richtschnur dienen. Es sollte aber besonders der gewachsenen Expertise der Fachkräfte Rechnung getragen werden. Bewährt haben sich in der Praxis halbtägige Formate, die wochentags im Zeitraum ab 14 Uhr stattfinden, da sie sich so in den Arbeitsalltag der Lehrkräfte eingliedern lassen. Von solchen Fortbildungsangeboten sollten *zunächst fakultativ, später verpflichtend* Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen erreicht werden.

- *Fortentwicklung der Angebote:* Curricula und Präventionsbausteine sollten so fortentwickelt werden, dass sie das Themenfeld LSBTIQA* differenziert aufnehmen und dabei auch den spezifischen Bedarfen transgeschlechtlicher, intergeschlechtlicher sowie non-binärer Kinder und Jugendlicher Rechnung tragen. Hier gilt es Verallgemeinerungen zu vermeiden und entsprechend ein möglichst genaues Verständnis zu jedem der einzelnen Buchstaben aus LSBTIQA* zu vermitteln.

Literatur

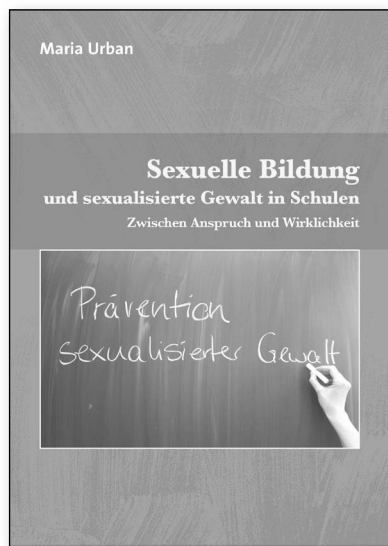
Voß, H.-J. (2021). Verankerung der Wissens- und Kompetenzentwicklung zu den Themen Trans- und Intergeschlechtlichkeit in den Bildungslehrplänen und Curricula von Ausbildungs- und Studiengängen relevanter Sozial- und Gesundheitsberufe. Policy Paper. Merseburg: Hochschule Merseburg. <https://www.ifas-home.de/wp-content/uploads/2021/11/Policy-Paper-FINALE-Fassung.pdf> (05.02.2022).

Biografische Notiz

Heinz-Jürgen Voß, Prof. Dr., ist Professor*in für Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung und Studiendekan*in des Fachbereichs Soziale Arbeit. Medien. Kultur an der Hochschule Merseburg. Er forscht und arbeitet praxisorientiert zur Prävention sexualisierter Gewalt, zur Förderung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung, zu biologischen und medizinischen Theorien über Geschlecht und Sexualität sowie zu Queer Theory und Kapitalismuskritik.

Maria Urban

Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen Zwischen Anspruch und Wirklichkeit



2019 · 163 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2908-9

Empirische Untersuchungen belegen: Schulen sind risikoreiche Orte für sexualisierte Grenzverletzungen.

Strukturelle Barrieren hindern selbst motivierte Lehrkräfte daran, im Schulalltag effektiv zur Prävention von sexualisierter Gewalt und damit zum Schutz von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Maria Urban zeigt, dass sich die Mängel vom Lehramtsstudium über den Zugang zu Fort- und Weiterbildung bis hin zum schulischen Alltag erstrecken: Es gibt keine allgemeinen Leitlinien für Lehrkräfte, wie sie im Verdachtsfall von sexuellen Grenzverletzungen präventiv oder interventiv vorgehen könnten.

Anhand zahlreicher Beispiele identifiziert Urban Risikofaktoren und veranschaulicht Rahmenbedingungen, die sexualisierte Gewalt begünstigen und den Schutz von Kindern und Jugendlichen zusätzlich erschweren. Kritisch hinterfragt sie, inwieweit die von der bundesweiten Initiative »Schule gegen sexuelle Gewalt« vorgesehene Implementierung von Schutzkonzepten an Schulen tatsächlich im schulischen Alltag umgesetzt werden kann.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de



Psychosozial-Verlag

Katja Krolzik-Matthei, Torsten Linke, Maria Urban (Hg.)

Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung Herausforderungen für die Soziale Arbeit



2020 · 196 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3005-4

Für eine selbstbestimmte und (grenz-)bewusste sexuelle Ent- wicklung von Kindern und Ju- gendlichen

Wie gehen SozialarbeiterInnen damit um, wenn Kinder und Jugendliche von sexualisierter Gewalt betroffen sind?

Wie kann sexuelle Bildung vor Übergriffen schützen? Kann eine verbesserte sexuelle Selbstbestimmung potenzielle Grenzüberschreitungen verhindern und lassen sich bereits entstandene Traumata mit ihrer Hilfe leichter verarbeiten?

In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« untersuchen die AutorInnen, welche personellen und institutionellen Bedingungen es vonseiten pädagogischer Einrichtungen umzusetzen gilt, um die sexuelle Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Sie nehmen dabei auch Themen wie Behinderung, Ausgrenzung und Diskriminierung in den Blick, decken Risikofaktoren auf und zeigen, wo es noch Verbesserungsbedarf gibt.

Mit Beiträgen von Maika Böhm, Ulrike Busch, Martin Grosse, Karoline Heyne, Katja Krolzik-Matthei, Lena Lache, Torsten Linke, Greta Magdon, Stephanie Meiland, Alexandra Retkowski, Esther Stahl, Harald Stumpe, Irina Tanger, Maria Urban, Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de



Monika Dreiner

Trauma verstehen und bewältigen Hilfe für Betroffene und Angehörige



2020 · 106 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3010-8

Erste Hilfe bei Taumata

Jeder kann unvorbereitet in eine traumatisierende Situation geraten. Betroffene werden von Gefühlen der Ohnmacht und Hilflosigkeit überflutet, bisher gemachte Erfahrungen werden auf den Kopf gestellt und Vertrautes verliert plötzlich seine Sicherheit gebende Funktion. Erleidet ein Mensch ein psychisches Trauma sind Körper und Psyche betroffen. Körperliche Schmerzen, Ängste, Wutausbrüche oder der Rückzug aus dem Lebensalltag sind mögliche Folgen. Auch bei Angehörigen, FreundInnen oder KollegInnen können körperliche und psychische Symptome auftreten, denn Psychotraumata sind oft ansteckend.

Monika Dreiner gibt Erste-Hilfe-Tipps für Betroffene und Angehörige. Anschaulich erklärt sie anhand eines Fallbeispiels das Verhalten und Erleben Traumatisierter und zeigt, wie wichtig es ist, das Zusammenspiel von körperlichen und psychischen Reaktionen zu verstehen und die verschiedenen Fort- und Rückschritte im Verarbeitungsprozess zu kennen. Denn nur so können Angehörige Betroffenen unterstützend und verständnisvoll zur Seite stehen.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Schule ist ein zentraler Ort für die Prävention sexualisierter Gewalt und die Vermittlung Sexueller Bildung. Das BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« hat jedoch gezeigt, dass Lehrkräfte in Deutschland in beiden Bereichen nicht ausreichend aus- und fortgebildet werden.

Die Herausgeberinnen präsentieren die Ergebnisse der dreijährigen empirischen Forschung des Projekts SeBiLe und betten sie mithilfe der Beitragenden in den fachspezifischen Diskurs ein. Kernstück des Bandes ist ein daraus entwickeltes praxisorientiertes Curriculum, das Anregung zur Umsetzung konkreter Inhalte in der Lehramtsaus- und -fortbildung bietet. So ermöglichen die Autor*innen einen direkten Transfer der im Projekt gewonnenen Erkenntnisse in die Aus- und Fortbildung von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen und zeigen verbliebene Handlungsbedarfe in Forschung und Praxis auf.

Maria Urban ist Sozialarbeiterin und Medien- und Kulturwissenschaftlerin und war als wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« an der Hochschule Merseburg tätig.

Sabine Wienholz, Dr.rer.med., ist Sozial- und Sexualwissenschaftlerin und war als wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« an der Universität Leipzig tätig.

Celina Khamis studierte ab 2016 Soziale Arbeit an der Hochschule Merseburg und war als studentische Hilfskraft im BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« tätig.