

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.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl268s0385.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.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl285s0647.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-drach-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-ambtsbildenden 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. & Plößer, 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.

