

Siemoneit, Julia Kerstin Maria; Windheuser, Jeannette

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung

Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 244-257. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Siemoneit, Julia Kerstin Maria; Windheuser, Jeannette: Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung - In: Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 244-257 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225917 - DOI: 10.25656/01:22591

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225917>

<https://doi.org/10.25656/01:22591>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der





Rita Casale / Jeannette Windheuser

Monica Ferrari / Matteo Morandi

(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918–1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

weitere Bände in Vorbereitung

Rita Casale
Jeannette Windheuser
Monica Ferrari
Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.

Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windheuser, unter dem Titel La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.

*Die Herausgeber*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.lg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

 Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital doi.org/10.35468/5877

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Nationale Fälle und <i>cross culture</i> in der Lehrerbildung <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser</i>	7
--	---

Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and <i>Ginnasio-Liceo</i> (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18 th and 19 th Centuries <i>Simonetta Polenghi</i>	19
The <i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i> : between French Model and Autonomous Choices (1810-1923) <i>Paola Carlucci und Mauro Moretti</i>	33
Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015) <i>Matteo Morandi</i>	51
Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900) <i>Mara Donato di Paola</i>	64
An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19 th and 20 th Centuries: the <i>Istituti Superiori di Magistero femminile</i> (Higher Institutes of Teaching for Women) <i>Tiziana Pironi</i>	83
The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19 th and the 20 th Centuries <i>Giuseppe Zago</i>	100
Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019) <i>Monica Ferrari</i>	113
Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective <i>Giuditta Matucci</i>	130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today <i>Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio</i>	138
---	-----

Deutschland

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert) <i>Sabine Reh und Joachim Scholz</i>	151
Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848): Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf <i>Margret Kraul</i>	163
Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerausbildung (1915-1960) <i>Eva Matthes</i>	177
Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert) <i>Elke Kleinau</i>	191
Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education <i>Charlotte Röhner</i>	201
Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren <i>Rita Casale</i>	212
Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert) <i>Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet</i>	225
Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung <i>Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser</i>	244
Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland <i>Jürgen Oelkers</i>	258

Autor/innenverzeichnis	277
-------------------------------------	-----

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung

Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser

Jüngste (gesundheits-)politische Publikationen und vergleichende Studien zeigen, dass Sexualerziehung mittlerweile als europäische Aufgabe wahrgenommen und bearbeitet wird. Die Institution Schule gewinnt darin insbesondere als Ort der Vermittlung an Bedeutung, weil im Zuge dessen ein erweitertes Sexualitätsverständnis und der Bildungsaspekt betont werden. Mit den *Standards for Sexual Education in Europe* der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) wurde im Jahr 2011 ein Rahmenkonzept vorgelegt, dem ein ganzheitliches Verständnis von Sexualität sowie von sexueller Selbstbestimmung und sexuellen Rechten („intimate citizenship“)¹ zugrunde liegt. Dieses emanzipatorische Sexualitätsverständnis weist über ein rein biologisches und auf die Reproduktionsfunktion beschränktes Sexualitätsverständnis hinaus. Bei der Vermittlung sexualitätsbezogener Inhalte werden Schulen als einzige Bildungsinstitution benannt.² Die Sexualerziehung in der Schule wird als Antwort auf einen gesamtgesellschaftlichen Wandel hinsichtlich des Umgangs mit Sexualität gelesen.³ Zwar ist Sexualerziehung ein weltweites sowie europäisches Anliegen, was Untersuchungen hinsichtlich des Sexualitätsverständnisses sowie sexueller Rechte zeigen,⁴ allerdings variieren die länderspezifischen Konzepte und rechtlichen Bedingungen für Sexualerziehung stark.⁵

Unabhängig davon ist Sexualität in der Schule sowohl als Unterrichtsgegenstand (in den Fächern Biologie, Religion etc.) als auch als Komponente menschlicher Interaktion in schulischen Binnenräumen wie Pausenhöfen, Klassenfahrten und Schulfluren präsent. Dabei fordert Sexualität heraus, insofern sie die individuelle psychische, körperliche wie biographische Entwicklung von Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern berührt. Hiermit sind divergierende Wert- und Erziehungsvorstellungen verbunden, die zu gesellschaftlichen und politischen Konflikten führen können. Schule als gesellschaftliche Institution, die im Übergang zwischen dem geschützten privaten Raum der Familie und der öffentlichen Sphäre vermittelt,⁶ übernimmt neben dem Elternhaus die Verantwortung für die sexualbezogene Wissensvermittlung sowie für eine erste kulturelle und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik.

1 WHO/BZgA 2011, S. 19. Hier wird im Vergleich zu „Abstinence only“-Programmen Wissen und Informationen sowie Mündigkeit und Verantwortung der entscheidenden Person selbst als Menschenrecht im Zuge eines ganzheitlichen Sexualitätsverständnisses betont.

2 Vgl. WHO/BZgA 2011, S. 7ff.

3 Vgl. Ebd., S. 11f.; Beispielsweise trugen dazu sowohl medizinisch-technologische Entwicklungen wie die „Pille“ oder veränderte Wertvorstellungen bei als auch neue Herausforderungen in der Gesundheitsprävention durch den HI-Virus.

4 Vgl. IPPF/BZgA 2018. Italien fand in der Studie keine Berücksichtigung.

5 Vgl. ebd., S. 24.

6 Vgl. Arendt 1958/2015, S. 269f.

Am Beispiel der bundesrepublikanischen schulischen sexuellen Bildung⁷ und der mit ihr befassten Lehrer/innenbildung wird nachfolgend sexuelle Bildung als integraler Bestandteil von Schule und Lehrberuf betrachtet. Dies begründet sich einerseits in der geschlechtlichen und generationalen Bedingtheit des pädagogischen Verhältnisses und seiner Institutionen und andererseits in der konkreten geschichtlich-gesellschaftlichen Gestalt der gegenwärtigen Schule in Deutschland.

Um den Fragen nachzugehen, welchen Voraussetzungen sich heutige sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen zu stellen hat und wie sie sachadäquat als universitäre Lehrer/innenbildung begründet werden kann, wird zunächst in die geschichtliche, rechtliche und universitäre Entwicklung sexueller Bildung in der Lehrer/innenbildung in Deutschland eingeführt (1.). Anschließend wird sexuelle Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung im Medium der Wissenschaft diskutiert und eine Verortung dieser in Erziehungswissenschaft und feministischer Theorie begründet (2.). Der Beitrag schließt mit möglichen curricularen Konsequenzen für die universitäre Lehrer/innenbildung (3.).

1 Zur Geschichte und Gegenwart schulischer Sexualerziehung

Sexuelle Bildung in der gegenwärtigen Schule ist eng mit der Geschichte emanzipatorischer Bewegungen seit Mitte des 20. Jahrhunderts verbunden.⁸ In Deutschland sind dabei vor allem zwei geschichtliche Entwicklungen bedeutend: *Erstens* gehört dazu die Liberalisierung der Sexualität durch die zweite Frauenbewegung auch im Konflikt⁹ mit der sogenannten ‚sexuellen Revolution‘ und die Homosexuellenbewegung der 1960er und 1970er Jahre und die genderpolitische Bewegung seit den 1990er Jahren. Gemeinsam mit feministischer Theorie bzw. Geschlechterforschung erweiterten sie den politischen, theoretischen und empirischen Blick auf Sexualität: neben der Fortpflanzung wurden auch Lust und sexuelle und geschlechtliche Heterogenität einbezogen. Sexualität wurde einer Einengung auf ‚Natur‘ entrissen und ihre gesellschaftliche Bedeutung und soziale Strukturierung betont.

7 In den für die Schule verbindlichen Vorgaben (wie Richtlinien oder Schulgesetze) wird vornehmlich von ‚Sexualerziehung‘ gesprochen. Im vorliegenden Beitrag kommt es zu einer begrifflichen Verschiebung, insofern mit der *schulischen ‚sexuellen Bildung‘* betont wird, dass die Schule in erster Linie eine wissensbasierte Vermittlung der Unterrichtsgegenstände verfolgt. In dieser Hinsicht entspricht der schulische Bildungsanspruch dem der universitären wissenschaftlichen Bildung. Allerdings wird erziehungswissenschaftlich zugleich die Bedeutung des Generationenverhältnisses und damit der Erziehung für den schulischen Zusammenhang akzentuiert. Insgesamt eröffnet der Beitrag eine erziehungswissenschaftliche und feministisch-theoretisch begründete Konzeption sexueller Bildung für Lehrer/innenbildung *und* Schule, die von bisherigen Konzepten abweicht (s. Kapitel 2.2, FN 64 zu Vatl 2013).

8 Dabei ist die Geschichte des Zusammenhangs von Sexualität und Pädagogik älter, wie beispielsweise der Anti-Onanie-Diskurs im ausgehenden 18. Jh. (vgl. Belemann-Smit 2003; Schetsche/Schmidt 1996) und die ersten psychoanalytisch-antiautoritären Ansätze der 1920er Jahre zeigen (vgl. Schmidt 1924). In der vorgestellten Debatte um den Bildungsplan in Baden-Württemberg (s. Kapitel 1.2) finden sich die Spuren verschiedener Formen von Sexualitätsbejahung und -verneinung (vgl. z.B. Schetsche/Schmidt 2010).

9 Die Frauenbewegung unter die ‚68er-Bewegung‘ zu subsumieren, übersieht deren kritische bis oppositionelle Distanz zu den ‚Genossen‘ (vgl. Casale/Windheuser 2019, S. 161, 167; Dingler 2018, S. 97). Beispielsweise problematisierte der Frankfurter „Weiberrat“ (1968/2010) in einem Flugblatt die männlich dominante linke Bewegung, sich nicht ausreichend mit der eigenen patriarchalen Haltung auseinanderzusetzen.

Zweitens wurde in den letzten zehn Jahren – wie in vielen europäischen Ländern – sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen aufgedeckt. In Deutschland betraf dies konfessionelle und reformpädagogische Einrichtungen.¹⁰ Darauffolgende staatliche Interventionen und ihre mediale Verhandlung machten auch angehenden Lehrer/innen ihre zukünftige Verpflichtung bewusst, Anzeichen von (sexueller) Gewalt nachzugehen und sich mit der pädagogischen Nähe-Distanz-Ambivalenz auseinanderzusetzen.

Weitere aktuelle Anlässe für sexuelle Bildung in staatlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen bilden die Verbindung von Sexualität und neuen Medien ebenso wie die gegenwärtige Debatte um sexuelle Gewalt gegen Frauen in (beruflichen) Abhängigkeitsverhältnissen (siehe #Me Too), aber auch in Öffentlichkeit und privatem Raum.¹¹

Die erstgenannte geschichtliche Entwicklung bildet den Hintergrund der rechtlichen und curricularen Implementierung schulischer Sexualerziehung, womit auch die aktuelle Debatte um Sexualerziehung in öffentlichen Einrichtungen verbunden ist. Das Kapitel schließt mit dem Stand der sexuellen Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung.

1.1 Rechtliche und curriculare Implementierung sexueller Bildung in der Schule

Sexualität als Unterrichtsgegenstand hielt in Deutschland¹² erstmalig 1968 mit den „Empfehlungen zur Sexualerziehung in der Schule“¹³ der Ständigen Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK) Einzug in die Curricula deutscher Schulen. Seitdem wurde schulische Sexualerziehung als „fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip“¹⁴ verstanden, wonach neben dem Biologie- oder Religionsunterricht auch allen anderen Fächern eine Verantwortung für die Sexualerziehung der Heranwachsenden zukommt, das Thema Sexualität aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven zu beleuchten. Zuvor waren mit Hamburg (1962), Hessen (1967) und West-Berlin (1959, 1962) nur vereinzelt Erlasse im Sinne eines erweiterten Sexualitätsbegriffs erarbeitet worden.¹⁵

Die Einführung der bundesweit geltenden Empfehlungen führt Friedrich Koch unter anderem auf die Schüler/innen- und Studierendenproteste im Klima der ‚68er‘-Bewegung und der Forderung nach einer Novellierung der Gesellschaft durch ihre ‚sexuelle Befreiung‘ zurück.¹⁶ Von Studierendenseite aus wurde u.a. auf Wilhelm Reich¹⁷ bezugnehmend, die autoritäre, sexuell kontrollierte Gesellschaft als mit dem Faschismus verbunden interpretiert. Das Aktionszentrum Unabhängiger Sozialistischer Schüler (AUSS), stellte 1967 in einer Resolution zur

10 In Deutschland begann eine öffentliche, wissenschaftliche und politische Aufarbeitung, nachdem eine große Zahl von Missbrauchsfällen aus den 1970er und 1980er Jahren an dem katholischen Canisius-Kolleg und der reform-pädagogischen Odenwaldschule 2010 bekannt wurden (vgl. DJI 2011, S. 9).

11 In der Debatte um Übergriffe auf Frauen in der Silvesternacht 2015/2016 in Köln wurden Sexismus und Rassismus fatal verschränkt, insofern sexuelle Gewalt von der politischen Rechten in ein kulturell ‚Anderes‘ ausgelagert wurde und zugleich für deutsche Männer beansprucht wurde, ‚ihre‘ Frauen zu beschützen (Messerschmidt 2016, Bocchetti u.a. 2016). Weiterhin zeigen hohe Zahlen von häuslicher Gewalt gegen Frauen, wie unsicher der private Raum immer noch für Frauen ist (vgl. Deutschland: BKA 2018; Italien: Istat 2017).

12 Im Folgenden wird sich – bis zu den Jahren nach 1989 – auf Westdeutschland bezogen. Für die Entwicklung zur Familienplanung und Sexualpädagogik in der DDR galten mitunter andere Rahmenbedingungen (vgl. Stumpe/Weller 1995).

13 KMK 1968.

14 Hilgers 2004, S. 9.

15 Vgl. ebd.; Kluge 1976.

16 Vgl. Koch 2013, S. 32.

17 Vgl. Reich 1936/1966.

Sexualerziehung bestehende Herrschaftsverhältnisse in einen unmittelbaren Zusammenhang zu sexuellen Themen: So wurden umfassende Aufklärung über Sexualität und Verhütungsmethoden gefordert sowie eine nicht-repressive Sexualerziehung, die zu einem Verständnis für gesellschaftliche Unterdrückungszusammenhänge beitrage.¹⁸ Die KMK-Empfehlungen zur Sexualaufklärung in der Schule können als Reaktion auf den Protest, u.a. in Form von Sexu-alumfragen und Aufklärungskampagnen, die unter Schüler/innen, in der Schulverwaltung, in der Lehrer/innenschaft sowie bei Eltern kursierten, verstanden werden.¹⁹

Einerseits wurde den sozialbewegten Forderungen nachgegeben, insofern überhaupt Empfehlungen für die Schule ausgesprochen wurden, andererseits blieben diese in geltendem – größtenteils repressivem – Recht und bestehenden moralischen und religiösen Vorstellungen verhaftet, insofern weder die Geschlechterordnung und ihre Institutionen noch Heterosexualität infrage gestellt wurden.²⁰

Schulische Sexualerziehung gilt seit Einführung der Empfehlungen als ein umkämpftes Gebiet zwischen öffentlichem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen einerseits sowie dem Erziehungsrecht der Eltern andererseits. Als Ende der 1970er Jahre in Hamburg eine gesetzlich verpflichtende schulische Sexualerziehung eingeführt werden sollte, sahen Elterninitiativen ihr Erziehungsrecht eingeschränkt und gingen juristisch gegen das Mitwirken der Schulen bei der Sexualerziehung vor. 1977 entschied schließlich das Bundesverfassungsgericht, dass Schulen grundsätzlich berechtigt seien, Sexualerziehung in allen Fächern zu unterrichten,²¹ zudem dürfe „Schule unabhängig von den Eltern eigene Erziehungsziele verfolgen [...], der allgemeine Erziehungsauftrag der Schule [sei] dem Recht der Eltern nicht nach-, sondern gleichgeordnet“.²² Diese Entscheidung ist bemerkenswert, weil den Eltern gemäß Grundgesetz das primäre Recht auf Pflege und Erziehung der Kinder zugesprochen wird.²³ Das Erziehungsrecht so zu verorten, ist Folge der Bedenken gegenüber einer verstaatlichten Erziehung, wie sie aus der kritischen Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Rolle des Staates resultierten. Zugleich wird das Elternrecht jedoch durch das staatliche Wächteramt reglementiert, wonach das Schulsystem unter Aufsicht des Staates und nicht der Eltern steht.²⁴ Damit entscheidet der Staat allein über strukturelle und inhaltliche Bildungs- und Qualifikationsangelegenheiten.²⁵

Der Beschluss zur schulischen Sexualerziehung des Bundesverfassungsgerichts von 1977 wurde im Jahr 1979 durch das Bundesverwaltungsgericht ergänzt: Schulische Sexualerziehung habe unter Achtung einer Offenheit für verschiedene Wertauffassungen zu erfolgen.²⁶ Mit beiden Beschlüssen wurde die Teilnahme an der schulischen Sexualerziehung für alle Schüler/innen endgültig verpflichtend und ermöglichte eine strafrechtliche Verfolgung von Eltern, die ihre Kinder davon dispensierten. Bis heute versuchen vereinzelt Eltern für ihre Kinder eine Abwe-

18 Vgl. AUSS 1967/1977.

19 Vgl. Koch 2013, S. 33. Zugleich bildeten die seit 1950er Jahren anhaltenden Reformbemühungen im Bildungswesen den Kontext, in dem Ende der 1960er Jahre die sozialliberale Koalition Bildung „an die Spitze der Reformen“ (Regierungserklärung Willy Brandt, vgl. Deutscher Bundestag 1969, S. 26) stellte.

20 Vgl. KMK 1968.

21 Vgl. Hilgers 2004, S. 11.

22 Ebd.

23 Art. 6 Abs. 2 GG.

24 Art. 7 GG.

25 Vgl. Barabas 2013, S. 538.

26 Vgl. Hilgers 2004, S. 11.

senheit vom sexualerzieherischen Unterricht aus religiösen Gründen mit Klagen zu erwirken, was bisher gerichtlich stets abgewiesen wurde.²⁷

1992 wurde bundesweit die erste Version des Schwangeren- und Familienhilfegesetzes (SFHG) erlassen, in dem auch die Bedingungen eines Schwangerschaftsabbruchs sowie die Verhinderung ungewollter Schwangerschaften durch Information und Aufklärung länderübergreifend geregelt werden.²⁸ Das Gesetz bildet bis heute eine entscheidende Grundlage für die öffentliche – auch schulische – Sexualaufklärung.²⁹ Damit wurde die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung³⁰ dazu verpflichtet, alters- und personenabgestimmte Konzepte zur Sexualaufklärung und Aufklärungsmaterialien mit besonderem Fokus auf Verhütungsmittel bereitzustellen.³¹

Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen³² sind vor allem zwei gesetzlich politische Rahmen bedeutsam: *Erstens* ist schulische Sexualerziehung fächerübergreifend zu unterrichten und habe „alters- und entwicklungsgemäß mit den biologischen, ethischen, sozialen und kulturellen Fragen der Sexualität vertraut zu machen“.³³ Weiter soll sie Schüler/innen „helfen, ihr Leben bewusst und in freier Entscheidung sowie in Verantwortung sich und anderen gegenüber zu gestalten“.³⁴ Schulen sind durch das Schulgesetz verpflichtet, die Eltern über die Vermittlung sexualitätsbezogener Inhalte zu informieren. *Zweitens* haben seit 1968 die einzelnen Bundesländer die KMK-Empfehlungen zur schulischen Sexualerziehung zu eigenen Richtlinien und Rahmenlehrplänen ausgearbeitet, die das Schulgesetz konkretisieren; daher wurden die KMK-Empfehlungen im Jahr 2002 aufgehoben.³⁵ Die Richtlinien zur Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen³⁶ benennen Ziele und spezifische Inhalte der Sexualerziehung und geben methodisch-didaktische Hinweise zu deren Umsetzung; zudem wird die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule und die Rolle der Lehrkräfte bei der Sexualerziehung betont.

27 2011 zog eine Schweizer Mutter, die ihr Grundschulkind von der schulischen Sexualerziehung befreien wollte, bis vor den Europäischen Gerichtshof – welcher 2018 die Klage zurückwies (EuGH Beschluss-Nr. 22338/15). Gleichwohl es sich um eine Schweizer Mutter handelte, verweist die öffentliche, juristische Bearbeitung des Falls am Europäischen Gerichtshof auf dessen Europa umspannende Bedeutung.

28 Nach der ‚deutschen Wiedervereinigung‘ im Jahr 1989 konfigurierte das liberalere Abtreibungsgesetz der DDR mit dem der Bundesrepublik, weshalb erneut um eine Einigung des Paragrafen 218 gerungen werden musste. Nach einer Übergangszeit wurde sich schließlich 1992 sowohl für eine Indikations- und Fristenlösung, ein erweitertes Indikationsmodell nach Ablauf der Frist als auch für eine Beratungspflicht entschieden (vgl. Behren 2019).

29 Vgl. Hilgers 2004, S. 12.

30 Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung ist eine Fachbehörde des Gesundheitsministeriums.

31 Vgl. Bundesgesetzblatt 1995, S. 1398.

32 Nordrhein-Westfalen wurde zur näheren Beschreibung ausgewählt, da die Bergische Universität Wuppertal und damit das Projekt ‚Sexuelle Bildung angehender Lehrerinnen und Lehrer für Sek I HRGe‘ (vgl. 3.) hier angesiedelt war.

33 Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005/2018, Schulgesetz NRW § 33.

34 Ebd.

35 Vgl. Hilgers 2004, S. 12.

36 Vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999/2011, Richtlinien zur Sexualerziehung.

1.2 Schulische Sexualerziehung als gesellschaftliches Konfliktfeld – das Beispiel Baden-Württemberg

Bis heute stellt die schulische Sexualerziehung ein Politikum dar, was sich ab 2013 in der Debatte um die schulische Verortung und inhaltliche Ausrichtung der Sexualerziehung zeigt. Diese entwickelte sich zwischen einer teils religiös motivierten konservativen bis rechten Elternbewegung und einer progressiv-emancipatorischen Bildungspolitik.

Nachdem die CDU circa vierzig Jahre die Landesregierung Baden-Württembergs stellte, zogen 2011 erstmals Bündnis 90/Die Grünen als stärkste Kraft in den Landtag und stellten gemeinsam mit der SPD die Regierung. In dem Koalitionsvertrag („Der Wechsel beginnt“)³⁷ wurde eine liberale, auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ausgelegte Politik verfolgt, die Geschlechter- und Begehrungspositionen jenseits heteronormativer Denktraditionen sichtbar machen und gesellschaftlich stärken sollte. Dies umfasste u.a. die Gleichstellung der eingetragenen Lebenspartnerschaft mit der bis zum Juni 2018 nur zwischen Mann und Frau möglichen Ehe sowie die vollständige adoptions- und steuerrechtliche Gleichstellung für „Regenbogenfamilien“.³⁸ Daneben seien auch Aufklärung und Sensibilisierung entscheidend für Verständnis und gegenseitige Wertschätzung: „Wir werden baden-württembergische Schulen dazu anhalten, dass in den Bildungsstandards sowie in der Lehrerbildung die Vermittlung unterschiedlicher sexueller Identitäten verankert wird“.³⁹ Diese Ankündigung manifestierte sich 2013 in einem Entwurf eines neuen Bildungsplans von Baden-Württemberg in dem „Bildung zur Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ als Unterthema jeweils in den fünf fächerübergreifenden Leitperspektiven⁴⁰ eingelassen war. Die üblichen fachlich-curricularen Anpassungen zwischen Bildungssystem und Gesellschaft im Bildungsplan führten durch die Erweiterung um die Idee der Bildung von Toleranz und Akzeptanz hinsichtlich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zum Konflikt: In der Online-Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen. Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens“⁴¹ wandte sich ein baden-württembergischer Realschullehrer gegen den novellierten Bildungsplan, die innerhalb von acht Monaten über 192.000 Personen unterzeichneten. Mit den konservativen bis rechts-konservativen Initiativen „Besorgte Eltern“ und „Demo für alle“ formierte sich eine Protestbewegung, die die in der Online-Petition artikulierten Befürchtung einer sich ankündigenden pädagogischen sowie moralischen Umerziehung sowie der „Propagierung“ eines „homosexuellen Lebensstils“⁴² teilten. Als Gegenfigur zur Forderung einer Toleranz und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wurde der Schutz von – heterosexuell gedachter – Ehe und Familie sowie eine Konstruktion „sexuell unschuldiger“ Kinder, perpetuiert. Historisch betrachtet ist die diskursive Verschränkung von Sexualität und der Gefährdung von als „sexuell unschuldig“ konstruierten Kindern, nicht neu: Unter dem Stichwort „sexueller Verwahrlosung“ lassen sich diese Topoi etwa in der Anti-Onanie-Debatte der Philanthropen im 18. Jahrhundert finden, in der Frage (sexueller) Verwahrlosung proletarischer Mädchen in der Nachkriegszeit oder

37 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen/SPD 2011.

38 Vgl. Ebd., S. 73. Unter „Regenbogenfamilien“ sind Familien mit gleichgeschlechtlichem Elternpaar zu verstehen.

39 Ebd.

40 Die fünf Leitperspektiven umfassten (1) berufliche Orientierung, (2) Bildung für nachhaltige Entwicklung, (3) Medienbildung, (4) Prävention und Gesundheitsförderung sowie (5) Verbraucherbildung.

41 Zit. n. Schminke 2015, S. 95.

42 Schminke 2015, zit. n. Ders., S. 96.

der Befürchtung ‚sexueller Verrohung‘ Heranwachsender durch Internetpornografie seit den 2000er Jahren.⁴³

1.3 Status quo der sexuellen Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen und politischen Entwicklung sind Lehrer/innen durch ihre dienstliche Verpflichtung zur Sexualerziehung herausgefordert, mit divergierenden Ansprüchen von Politik und Elternhaus umgehen zu müssen.

Obwohl Sexualerziehung verpflichtender Teil des Schulunterrichts in der Grundschule und der Sekundarstufe I ist, gibt es bisher kein flächendeckendes Angebot und keine curriculare Verankerung der sexuellen Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung. Die Empfehlungen der KMK von 1968 gingen auch explizit mit Forderungen nach einem entsprechenden Aus- und Fortbildungsangebot für die Lehrer/innen selbst⁴⁴ einher, was jedoch nicht oder nur unzureichend eingelöst wurde: In den 1990er Jahren geriet das Thema Sexualerziehung zunehmend in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung, wodurch die Diskrepanz zwischen curricularer und gesetzlicher Verankerung von Sexualerziehung einerseits und universitärer Lehrer/innenbildung andererseits sichtbar wurde. Im Zentrum der Forschung standen daher Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich sexualitätsbezogener Themen⁴⁵ oder zu sexualitätsbezogenen Bildungsangeboten⁴⁶ – der universitären Bildungslandschaft wurde bereits damals eine „defizitäre Ausbildungssituation“⁴⁷ attestiert.

An dieser Situation hat sich auch aktuell nichts geändert, wie eine kleinere systematische Studie zumindest für NRW belegt.⁴⁸ Das universitäre Lehrangebot deckt – wenn überhaupt – nur zufällig bzw. durch das Engagement einzelner Dozent/innen sexualitäts- und geschlechtsbezogene Themen für die Lehrer/innenbildung ab. Dabei konzentrieren sich die Inhalte vornehmlich auf die Prävention sexueller Gewalt einerseits und Akzeptanz fördernde Pädagogik für sexuelle und geschlechtliche Identität andererseits. Zwei Studien befassen sich insbesondere mit der Bestimmung von Sexualität in der Schule: Während Sara-Friederike Blumenthal⁴⁹ in ihrer ethnografischen Studie die sozialregulative Funktion von Scham als Affekt in der schulischen Sexualerziehung untersucht, arbeitet Markus Hoffmann⁵⁰ anhand einer Interviewstudie professionstheoretische Deutungsmuster von Lehrkräften heraus, die in unterschiedlichen Fächern Sexualkunde unterrichten. Der Fokus beider Arbeiten liegt vor allem auf der Bearbeitung von Sexualität als Unterrichtsgegenstand sowie Fragen zu dessen ‚Unterrichtbarkeit‘. Bezogen auf Schule als Sozialisationsort bleibt darüber hinaus die Frage unbeantwortet, inwiefern Sexualerziehung auch in außerunterrichtlichen Situationen durch Lehrkräfte begleitet wird. Bei Michael Schetsche und Renate-Berenike Schmidt wird Schule nicht nur als Ort von Wissensvermittlung und Zwangseinrichtung, sondern auch als jugendliche Lebenswelt

43 Vgl. Schetsche/Schmidt 1996; Gehltomholt/Hering 2006, S. 123ff.; Schetsche/Schmidt 2010; Siemoneit 2013; Klein 2010.

44 Vgl. KMK, Beschlussnummer 659.

45 Vgl. Glück/Scholten/Strötges 1990.

46 Vgl. Wrede/Hunfeld 1997; Hopf 2013.

47 Wrede/Hunfeld 1997, S. 189.

48 Vgl. Kollender 2016. Seit 2018 erhebt das Projekt ‚Sexuelle Bildung für das Lehramt‘ (SeBiLe) an der Universität Leipzig eine Baseline für eine Fortbildungskonzeption und -evaluation bezüglich des Wissens von Lehrkräften über sexuelle Bildung und sexuelle Gewalt im Bundesland Sachsen.

49 Blumenthal 2014.

50 Hoffmann 2016.

und Ort für intime Kommunikation aus Perspektive der Schüler/innen untersucht.⁵¹ Diesem institutionen- und jugendfokussierten Ansatz gerät allerdings das pädagogische Verhältnis und damit das Erzieherische zwischen Schüler/innen und Lehrkräften sowie das Erzieherische an der Sexualerziehung, nicht in den Blick.

2 Sexuelle Bildung im Medium der Wissenschaft

Seit den 1980er Jahren ist die bundesrepublikanische Lehrer/innenbildung für alle Schulformen an der Universität bzw. ihr gleichgestellten Pädagogischen Hochschulen angesiedelt.⁵² Vor diesem Hintergrund wird zunächst das Studium angehender Lehrer/innen als „Bildung im Medium der Wissenschaft“⁵³ eingeführt. Anschließend werden Erziehungswissenschaft und feministische Theorie als disziplinäre Bezugspunkte einer sexuellen Bildung angehender Lehrer/innen erläutert, um daraus schlussfolgernd einen Entwurf curricularer Gestaltung sexueller Bildung in der Lehrer/innenbildung vorzustellen.

2.1 Lehrer/innenbildung an der Universität

Indem die Lehrer/innenbildung universitär angesiedelt ist, geht damit der Anspruch einer wissenschaftlichen Professionalisierung angehender Lehrkräfte einher. Um zu klären, welcher Gestalt eine solche Bildung im Medium der Wissenschaft sein kann, wird eine spezifische Perspektive⁵⁴ auf Bildung, Wissenschaft, den Lehrberuf und ihr Verhältnis zueinander eingenommen.

Bildung kann – von der (neu)humanistischen Tradition ausgehend – als „Erkenntnisprozess, dessen Ziel die Realisierung der Würde des Menschen als Gattung ist“,⁵⁵ verstanden werden. Wenn der Bildungsbegriff um eine feministische Subjektphilosophie erweitert gedacht wird, geht das Subjekt einer solchen Bildung nicht darin auf, über Geist und Körper zu herrschen, sondern ist sich seiner sozialen, physischen, psychischen und geschichtlichen Angewiesenheit bewusst.⁵⁶ Aus dieser Warte sind Lehrkräfte mehr als Wissensvermittler/innen, Fachdidaktiker/innen oder Gestalter/innen von Lernumgebungen. Die Aufgabe von Lehrer/innen kann vielmehr als eine intellektuelle verstanden werden, die über die eines „Fachmenschen[s]“ hinausweist: der Lehrer müsse ein „Verhältnis zu seiner Arbeit und zu dem gesellschaftlichen Ganzen [entwickeln], dessen Teil sie bildet“.⁵⁷ So umfasst Bildung eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Sache, wozu es notwendig ist, sich aus den unmittelbaren Verhältnissen zu lösen.⁵⁸

51 Vgl. Schetsche/Schmidt 1998.

52 Vgl. Geißler 2011, S. 858f.; vgl. zur DDR ebd., S. 901ff.

53 Casale 2019.

54 Als bildungsphilosophische und -geschichtliche Perspektive ist sie von Wissenschaftsverständnissen abgrenzen, wie sie sich seit den 1960er Jahren in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in Annäherung an naturwissenschaftlich orientierte sozialwissenschaftliche und psychologische Forschung entwickelten (vgl. Roth 1962). Der damit einhergehende wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Konflikt kann auf eine ausgebliebene Bearbeitung des Positivismusstreits zurückgeführt werden (vgl. Casale 2011a). Vgl. zu den Folgen für die Lehrer/innenbildung ebenfalls Casale in diesem Band.

55 Casale 2011b, S. 322.

56 Vgl. ebd.

57 Adorno 1962/1971, S. 32.

58 Vgl. Ebd., S. 39, S. 43.

Bewusstsein ist demnach „Denken in Bezug auf Realität, auf Inhalt: die Beziehung zwischen den Denkformen und -strukturen des Subjekts und dem, was es nicht selber ist“.⁵⁹

Lehrer/innenbildung im Medium der Wissenschaft stellt so eine doppelte Anforderung: Sie soll den angehenden Lehrer/innen erstens ermöglichen, sich das relevante Sachwissen zu erschließen und zweitens, sich in ein Verhältnis zur Sache, zu den Theorien und Methoden ihrer Erschließung und zur eigenen Arbeit zu setzen.⁶⁰ Erst durch die Verobjektivierung der Sache (Unterrichtsinhalt und pädagogisches Verhältnis), des Subjekts (Lehrkraft) und ihrer Bedingungen wird den Lehrer/innen (pädagogische) Urteils- und Handlungsfähigkeit ermöglicht.⁶¹

2.2 Sexuelle Bildung und Lehrberuf aus Perspektive von Erziehungswissenschaft und feministischer Theorie

Die Sache der ‚sexuellen Bildung‘ kann vorläufig als ein Bildungs- und Vermittlungsverhältnis beschrieben werden, dessen Gegenstand die Sexualität ist. In der Schule findet dieses Verhältnis in einer generationalen Konstellation statt, hat also erzieherische Anteile.

Im Folgenden werden Geschlechtlichkeit und Generationalität als konstitutiv für das Anliegen sexueller Bildung vorausgesetzt, wobei zwei Akzentsetzungen unterschiedliche sexualpädagogische Positionen herausfordern.

Der erste Akzent erfolgt durch die *feministische Theorie und Geschlechtergeschichte*, insofern Geschlecht als zentrale Kategorie gesetzt wird, um sich Fragen der Sexualität und sexuellen Bildung zu nähern. Zum einen klärt eine feministisch-theoretische und geschlechtergeschichtliche Perspektive die Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft über ihre eigene Geschlechtlichkeit auf. Damit werden sexualpädagogische Geschichtserzählungen hinterfragt, die beispielsweise die Etablierung der Sexualpädagogik primär mit dem emanzipatorischen Erfolg der ‚sexuellen Revolution‘ der 1960er Jahre verbinden und dabei den Beitrag feministischer Theoriebildung hinsichtlich Geschlecht und Sexualität wie den der Frauenbewegung zu entsprechenden politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Veränderungen, kaum berücksichtigen.⁶² Zum anderen wird die gegenwärtig verbreitete gender- und queertheoretische Fundierung von Sexualpädagogik um feministische theorie- und bewegungsgeschichtliche Perspektiven und Aspekte erweitert, wodurch sowohl die Theorieentwicklung als auch politische Ziele und pädagogisches Handeln erneut zu verhandeln sind.⁶³

59 Adorno 1966/1971, S. 116.

60 Vgl. Adorno 1962/1971, S. 32. Würde Lehrerbildung auf das Wissen von Fachdidaktik und Fachwissenschaft beschränkt, wäre sie auf die „Moment[e] des Methodischen und des Informatorischen“ (Adorno 1963/2010, S.183) reduziert und gefährdete so die Bildung. Sie hat auch die Form und Bedingungen ihrer selbst zum Objekt zu machen.

61 Zwar zeichnet die Qualifikation des Lehrers aus, „dass er die Welt kennt und über sie belehren kann“ (Arendt 1958/2015, S. 270), aber erst indem er auch Verantwortung für sie übernimmt, tritt er in die verantwortliche Position der Autorität im generationalen Verhältnis.

62 Vgl. u.a. Koch 2013, S. 31ff.; Schmidt/Sielert/Henningsen 2017, S. 35f. Dass das Sexuelle dem Allgemeinen als inhärent zu verstehen ist, wird häufig als Erkenntnis der (männerdominierten) Sexualwissenschaft gedacht, während frauenbewegte und feministische (Theorie-)Beiträge im 20. Jahrhundert kaum erwähnt werden (z.B. Stöcker 1905; Irigaray 1974/1980).

63 Gender- und queertheoretische wie -politische Prämissen werden in zentralen sexualpädagogischen Publikationen mittlerweile vorausgesetzt (vgl. Tuider 2013, S. 248ff.; Timmermanns 2017, S. 71ff.; Lücke 2015, S. 19f.). Theorie- und bewegungsgeschichtlich geht diese Position auf ein Geschlechterverständnis zurück, das Geschlecht als Gender im Sinne eines diskursiv-performativen Konstrukts fasst, das normierenden Machtverhältnissen unterworfen ist (vgl. Butler 1989/2007). Andere theoretische Strömungen des Feminismus im 20. Jahrhundert (vgl. Casale/Windheuser 2019) bleiben dabei meist unbenannt.

Die eingenommene *erziehungswissenschaftliche Perspektive* führt zu einer bildungs- und erziehungstheoretischen wie -historischen zweiten Akzentsetzung, die Erziehung und das generationale Verhältnis in der (schulischen) Sexualerziehung zum Gegenstand macht und die sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen im Medium der Wissenschaft verortet.⁶⁴

Der vorgeschlagene Einsatz versteht feministische Theorie und Erziehungswissenschaft als über ihre geteilten Gegenstände und analytischen Kategorien Generation und Geschlecht genuin verbunden.⁶⁵ Generation und Geschlecht sind so betrachtet verschränkte Grundbedingungen des Individuums wie auch der menschlichen Gattung. Sie konfrontieren mit der räumlich-zeitlichen Begrenzung menschlichen Lebens und mit der Angewiesenheit auf Andere.⁶⁶ Allerdings realisiert sich der Umgang mit einer solchen, alle betreffenden inhärenten Spaltung erst im Rahmen einer symbolischen Ordnung und ihrer sozialen Materialität.⁶⁷ Das zeitlich wandelbare Geschlechterverhältnis und seine Institutionen sind gesellschaftliche Reaktionen auf geschlechtliche und generationale Differenz, die bereits in ihre sprachlichen und kulturellen Bearbeitungsversuche verwoben ist.

Eine so gefasste Sexuelle Bildung in der Schule kann als ein Phänomen betrachtet werden, in dem Generation und Geschlecht als soziale Tatsachen institutionell bearbeitet werden. Insofern Schule eine gesellschaftliche Einrichtung ist, um mit der generationalen Differenz und der menschlichen Bildsamkeit umzugehen, und die aus dem Geschlechterverhältnis nicht isoliert werden kann, kann sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen selbst entscheidend zu deren Professionalisierung beitragen. Kenntnisse bezüglich Generation und Geschlecht sind dazu unerlässlich: Schule wäre ohne generationale Differenz obsolet und war weder in der Geschichte noch ist sie in der Gegenwart ein geschlechtsneutraler Ort.⁶⁸

Daher tragen Erziehungswissenschaft und feministische Theorie besondere disziplinäre Verantwortung, angehenden Lehrer/innen ein wissenschaftliches Verhältnis zu sexueller Bildung als Gegenstand und professionelle Praxis zu ermöglichen. Die (fach-)wissenschaftliche und professionsorientierte Aufgabe der Lehrer/innenbildung verlangt der Sache sexueller Bildung als Phänomen und dem dienstlichen Auftrag der Lehrer/innen, Sexualerziehung fächerübergreifend umsetzen zu können, gerecht zu werden.

Indem Sexualität in ihre wandelbare gesellschaftliche wie individuelle Bearbeitung verwoben ist, kommen der begrifflichen Bestimmung der Sache und der geschichtlichen Verortung wie auch der (berufs-)biographischen Verstrickung und ihren Bedingungen Bedeutung zu. Die zu Beginn von 2.2 eingeführte vorläufige Bestimmung sexueller Bildung lässt sich als *wissensba siertes Verhältnis* zur Sexualität (bezüglich der biologischen, gesellschaftlichen und psychischen Grundlagen) konkretisieren, das durch Urteils- und Handlungsfähigkeit professionalisiert.

⁶⁴ Hingegen grenzt Karlheinz Valtl sexuelle Bildung von Erziehung ab, wobei letztere als äußere Einwirkung des erziehenden Subjekts auf ein zu erziehendes Objekt gedacht werde (vgl. Valtl 2013, S. 128). Dabei gerät Erziehung zu etwas, von dem es sich durch die Selbstformung zu befreien gilt, bzw. diese Befreiung muss durch die Erziehenden selbst bereits vollzogen werden, indem sie das Lernen selbstbestimmt den Lernenden überlassen und sich darauf beschränken, Lernumgebungen und Erfahrungsräume zu gestalten (vgl. ebd., S. 129f.).

⁶⁵ Vgl. Windheuser 2018, S. 17.

⁶⁶ Vgl. Rendtorff 1996.

⁶⁷ Differenz als inhärente Spalte lässt sich nicht in Dichotomien oder isolierte Unterschiede auf trennen. Als „Geschlechtlichkeit“ ist sie die alle Menschen „im Singular“ betreffende Erfahrung „eigene[r] Nicht-Vollständigkeit“ (Rendtorff 2004, S. 109). Die symbolische Ordnung ist der geschichtlich wandelbare strukturierende Rahmen, der Denken und Wahrnehmung „in einen [immer auch unvollständigen] Gesamtzusammenhang“ (Rendtorff 2015, S. 39) bringt (vgl. Casale 2013, S. 16f.).

⁶⁸ Vgl. Kleinau/Optitz 1996.

Verlangt Bildung nach der Fähigkeit, sich und die betrachteten Gegenstände bewusst in ihrer Bedingtheit wahrzunehmen, ist das eigene Empfinden gegenüber dem Phänomen Sexualität und gegenüber dessen historisch-spezifischer Gegebenheit mitzudenken. Das Phänomen und die gesellschaftliche wie individuelle Reaktion darauf sind abhängig von ihrer Darstellung und Vermittlung. Gerade die Fähigkeit, sich des Zusammenhangs von Subjekt und Objekt in ihrer Bedingtheit bewusst zu werden, ist eine grundlegende pädagogische Befähigung, die spezifisch auf die fachlich und dienstlich begründete Aufgabe der Sexualerziehung vorbereiten kann. Eine solche, die autonome Entscheidungsfindung bestärkende, sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen umfasst drei Dimensionen: Erstens die Auseinandersetzung mit dem Phänomen sexueller Bildung in seiner Geschichtlichkeit;weitens die Kenntnis der Sache von Erziehungswissenschaft und von Geschlechterforschung bzw. feministischer Theorie und ihrer Geschichte; drittens die forschungsgeleitete und pädagogisch-praktisch orientierte Erprobung eines sachlich-reflektierenden Verhältnisses zum eigenen Urteilen und Handeln angehender Lehrer/innen.⁶⁹

3 Curriculare Konsequenzen für die sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen

Die dargestellte Begründung von Schule in der generationalen Differenz und die Verstrickung von Generation und Geschlecht könnten dazu veranlassen, sexuelle Bildung zu integralen Bestandteilen der Lehrer/innenbildung zu machen. Bisher sind sie – wenn überhaupt – meist als additive Inhalte vertreten. Vor diesem Hintergrund wurde in Wuppertal eine curriculare Konzeption für sexuelle Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung entwickelt und im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekts⁷⁰ erprobt, welche die am Ende von 2.2 eingeführten Dimensionen einer solchen Bildung berücksichtigt. Die Konzeption geht von drei aufeinander aufbauenden Elementen aus:

- A) *Theoretische Grundlagen und Wissensvermittlung:* Dieses Element führt Generation und Geschlecht als zusammenhängend ein. Grundlage dafür bilden geschlechtertheoretische und -geschichtliche wie auch erziehungswissenschaftliche bzw. bildungshistorische Perspektiven.⁷¹ Geschlecht und Sexualität im pädagogischen Verhältnis können so in ihrer sozialen wie biologischen Bedingtheit wahrgenommen und ihre gesellschaftlichen wie politischen Kontexte erschlossen werden. Sich mit (Theorie-)Geschichte und Sprache zu beschäftigen ermöglicht, Sexualität nicht allein als biologisches Faktum, sondern als mehrfach bedingtes Phänomen betrachten zu können. Darauf aufbauend werden der (schul-)rechtliche Rahmen – wie Lehrpläne, allgemeine Vorgaben, Richtlinien – und sexualpädagogische Positionen erschlossen. Die Geschichte der Sexualpädagogik, didaktische Methoden der Sexualpädagogik und sexualpädagogische Bildungsträger werden vorgestellt.

69 Vgl. Windheuser 2019, S. 29.

70 2015 bis 2018 wurde das Teilprojekt ‚Sexuelle Bildung angehender Lehrerinnen und Lehrer für Sek I HRGe‘ im Wuppertaler Projekt ‚Kohärenz in der Lehrerbildung‘ (KoLBi) der BMBF-Förderlinie ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘. Im Folgenden werden die konzeptionellen Grundlagen idealerweise dargestellt, um die Übertragbarkeit auf verschiedene Studienmodelle zu gewährleisten.

71 Die geschichtliche Verortung von Bildungsvorstellungen (vgl. FN 54 in 2.1) und Strömungen der Geschlechtertheorie (vgl. Casale/Windheuser 2019) ist dabei eine zentrale Aufgabe, um die (sexual)pädagogische Praxis in ihrer Geschichtlichkeit wahrnehmen und eigene Handlungsspielräume erkennen zu können.

- B) *Methodologie und Methode:* Die wissenschaftstheoretischen und methodischen Anteile des Studiums werden um eine geschlechtertheoretische Perspektive auf Forschung selbst ergänzt und damit wird ein Beitrag geleistet, um das forschende Vorgehen und zukünftige professionelle Handeln der Studierenden sachadäquat zu orientieren. Die Abhängigkeit des betrachteten Objekts und der Ergebnisse von theoretischen Prämissen, Forschungsmethoden und der gesellschaftlichen und geschichtlichen Bedingtheit wird berücksichtigt.
- C) *Wissensbasierte Forschung und Professionalisierung im Medium der Wissenschaft:* Das dritte Element ist der empirischen Auseinandersetzung gewidmet. Ausgehend von einer Lehrer/innenbildung im Medium der Wissenschaft, wird diese als für die Wissenschaft wie auch für den Lehrberuf selbst als qualifizierend angesehen. Dementsprechend können historische Dokumente, Unterrichtsmaterialien, Schulbücher, Beobachtungsprotokolle von pädagogischen Situationen, Unterrichtseinheiten oder sexualpädagogischen Workshops, Interviews mit Lehrkräften, sexualpädagogischen Fachkräften oder Studierenden in kleineren Forschungsprojekten von Studierenden hinsichtlich ihrer sexualpädagogischen Relevanz untersucht werden. Gegenstandsabhängig erfolgt eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anbindung. Die Erziehungswissenschaft ermöglicht einen fachwissenschaftlichen Zugang zu den pädagogischen Anteilen des Lehrberufs, wozu auch gehört, die institutionengeschichtliche und individuell (berufs-)biographische Verstrickung wahrnehmen zu können.

Entscheidend für diese Konzeption ist das ihr zugrundeliegende Verständnis von Lehrer/innen als Wissenschaftler/innen – sowohl als Pädagog/innen als auch im Hinblick auf ihr Fach: Ihre Professionalität besteht gerade in der Fähigkeit, ihren Gegenstand wissenschaftlich betrachten zu können und darauf basierend (pädagogisch-)fachliche Entscheidungen treffen zu können.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1962/1971): Philosophie und Lehrer. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M., S. 29-49.
- Adorno, Theodor W. (1963/2010): Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kaggerer, Johannes/ Karl, Regina/Kaulbarsch, Vera u.a. (Hg.): Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee. Zürich, S. 181-186.
- Adorno, Theodor W. (1966/1971): Erziehung – wozu? In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M., S. 105-119.
- Aktionszentrum unabhängiger sozialistischer Schüler (AUSS) (1967/1977): Resolution zur Sexualerziehung. In: Gamm, Hans-Jochen/Koch, Friedrich (Hg.): Bilanz der Sexualpädagogik. Frankfurt a. M., S. 192-193.
- Arendt, Hannah (1958/2015): Die Krise in der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München, S. 255-276.
- Barbaras, Friedrich (?2013): Jugendrecht und Sexualerziehung. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel, S. 536-543.
- Behren, Dirk von (2019): Kurze Geschichte des Paragrafen 218 Strafgesetzbuch. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 69, H. 20, S. 12-19.
- Belemann-Smit, Anja (2003): Wenn schnöde Wollust dich erfüllt: geschlechtsspezifische Aspekte in der Anti-Onanie-Debatte. Frankfurt a. M.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts. Wiesbaden.
- Bocchetti, Alessandra/Dominijanni, Ida/Pomeranzi, Bianca/Sarasini, Bia (2016): Speculum, the Other Man. Eight Points on the Spectres of Cologne. In: Internazionale.it – URL: <https://www.internazionale.it/opinione/bocchetti-dominijanni-pomeranzi-sarasini/2016/02/03/speculum-other-man-spectres-cologne>, 17.01.2019.
- Braun, Karl (1995): Die Krankheit Onania. Körperangst und die Anfänge moderner Sexualität im 18. Jahrhundert. Frankfurt a. M./New York.
- Bundesgesetzblatt (1992): Schwangeren- und Familienhilfeänderungsgesetz (SFHÄndG), Teil I, Nr. 37, S.1398-1404.

- Bundeskriminalamt (BKA) (2018): Partnerschaftsgewalt. Kriminalstatistische Auswertung – Berichtsjahr 2017. Wiesbaden.
- Bündnis 90/DIE GRÜNEN; SPD (2011): Der Wechsel beginnt. Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg, <http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf>, 08.04.2021.
- Butler, Judith (1989/2007): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London.
- Casale, Rita (2011a): Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreit. In: Breinbauer, Ines/Weiß, Gabriele (Hg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*. Würzburg, S. 45–60.
- Casale, Rita (2011b): Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 87, H. 2, S. 322–332.
- Casale, Rita (2013). Feministische Theorie zwischen Kritik und Utopie. *feministische studien* 30, H. 1, S. 16–20.
- Casale, Rita (2019): Von der immananten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung. In: Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hg.): *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn, S. 103–116.
- Casale, Rita/Windheuser, Jeannette (2019). Feminismus nach 1945. In: Rieger-Ladich/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hg.): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist, S. 158–186.
- Deutscher Bundestag (1969): Plenarprotokoll 5. Sitzung, Bonn, 28.10.1969. Bonn.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2011): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht. München.
- Dingler, Catrin (2018). Wir spucken auf die Genossen. Die italienische Feministin Carla Lonzi im Berliner Merve Verlag. In: Baader, Meike Sophia/Casale, Rita (Hg.): *Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited*. Jahrbuch historische Bildungsforschung 24. Bad Heilbrunn, S. 94–119.
- Gehltomholt, Eva/Hering, Sabine (2006): „Das verwahrloste Mädchen“ – Diagnostik und Fürsorge in der Jugendhilfe zwischen Kriegsende und Reform (1945–1965). Opladen.
- Geißler, Gert (2011): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Bern, Brüssel, Frankfurt a. M. u.a.
- Glück, Gerhard/Scholten, Andrea/Strötges, Gisela (1990): *Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfaßt*. Weinheim.
- Hilgers, Andrea (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Expertise im Auftrag der BZgA, Köln.
- Hoffmann, Markus (2016): *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen, Berlin, Toronto.
- Hopf, Arnulf (?2013): Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim, Basel, S. 779–786.
- IPPF/BZgA (2018): *Sexuality Education in Europe and Central Asia*. Köln.
- Irigaray, Luce (1974/1980): *Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts*. Frankfurt a. M.
- Istituto Nazionale di Statistica (Istat) (2017): La violenza sulle donne. L’Istat e il Dipartimento delle Pari Opportunità rendono disponibile un quadro informativo integrato sulla violenza contro le donne in Italia (25.11.2017), <https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne>, 17.01.2019.
- Klein, Alexandra (2010): *Jugend, Medien und Pornographie*. In: Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (Hg.): *Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen*. Wiesbaden, S. 167–183.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M.
- Kluge, Norbert (1976): Einleitende Vorbemerkungen. In: Ders. (Hg.): *Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen, Richtlinien, Stellungnahmen*. Darmstadt, S. IX–XXI.
- Koch, Friedrich (?2013): Zur Geschichte der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim, Basel, S. 25–39.
- Kollender, Pia (2016): Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen. In: *Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft* 23, H. 3–4, S. 189–194.
- Lücke, Martin (2015): Vom ‚Normalkinde‘ zu einer Sexualpädagogik der Vielfalt – Homosexualitäten in den Bildungswissenschaften, In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld, S. 13–26.

- Messerschmidt, Astrid (2016): Nach Köln – Sprechen über Sexismus und Rassismus, <http://www.rassismuskritik-bw.de/nach-koeln-sprechen-ueber-sexismus-und-rassismus/>, 23.05.2016.
- Reich, Wilhelm (1936/1966): Die sexuelle Revolution: zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Frankfurt a. M.
- Rendtorff, Barbara (1996): Geschlecht und Bedeutung – Über Verleugnung und Rückeroberung von Körper und Differenz. In: Frankfurter Frauenschule: Materialienband: Facetten feministischer Theoriebildung, Bd. 15: „Materialität – Körper – Geschlecht“. Frankfurt a. M., S. 7-29.
- Rendtorff, Barbara (2004): Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse. In: Glaser, Edith/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 102-112.
- Rendtorff, Barbara 2015: Geschlecht als Frage und Begrenzung. Wie über *Gender* sprechen? In: Fleig, Anne (Hg.): *Die Zukunft von Gender*. Frankfurt a. M., S. 35-50.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, H. 1-6, S. 481-490.
- Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (1996): Ein „dunkler Drang aus dem Leibe“. Deutungen kindlicher Onanie seit dem 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Sexualforschung 9, H. 1, S. 1-22.
- Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (2010): Gefühlte Gefahren. Sexuelle Verwahrlosung zur Einführung, In: Dies. (Hg.): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen. Wiesbaden, S. 7-24.
- Schmidt, Renate-Berenike/Schetsche, Michael (1998): Jugendsexualität und Schulalltag. Opladen.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Henningsen, Anja (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim, Basel.
- Schmidt, Vera (1924): Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau. Leipzig, Wien, Zürich.
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Villa, Paula-Irene/Hark, Sabine (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld, S. 93-107.
- Siemoneit, Julia (2013): Pornografiekonsum bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Gegendarstellung zu hartnäckigen Verwahrlosungsmythen. In: AJS Forum 37, H. 4, S. 6-7.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) (¹1968): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 3, Beschlussnummer 659. Neuwied, Darmstadt.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) (2019): Aufgaben der Kultusministerkonferenz, <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>, 16.01.2019.
- Stöcker, Helene (1905): Zur Reform der sexuellen Ethik. In: Mutterschutz. Zeitschrift zur Reform der sexuellen Ethik 1, H. 1, S. 3-12.
- Stumpe, Harald/Weller, Konrad (1995): Familienplanung und Sexualpädagogik in den neuen Bundesländern. Expertise im Auftrag der BZgA, Köln.
- Timmermanns, Stefan (2017): Weniger Drama bitte! Überlegungen zum Thema gender und Sexualpädagogik. In: Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule – Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster, S. 71-84.
- Tuider, Elisabeth (²2013): Diversität von Begehrten, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel, S. 245-254.
- Valtl, Karlheinz (²2013): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/ Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel, S. 125-140.
- Weiberrat (1968/2010). Rechenschaftsbericht [Flugblatt]. In: Lenz, Ilse (Hg.): Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung. Wiesbaden, S. 62-63.
- WHO/BZgA (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln.
- Windheuser, Jeannette (2018): Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Dekonstruktion (1900 bis heute). Bielefeld.
- Windheuser, Jeannette (2019): Sexuelle Bildung in Schule und Lehrer/innenbildung der Gegenwart. In: Betrifft Mädchen 33, H. 1, S. 27-30.
- Wrede, Birgitta/Hunfeld, Maria (1997): Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik. Bielefeld.