

Simon, Toni [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]

**Sexuelle Bildung in der Primarstufe - (k)eine Selbstverständlichkeit?
Primarpädagogische und -didaktische Beiträge zur sexuellen Bildung unter
besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen**

Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren 2023, 272 S.



Quellenangabe/ Reference:

Simon, Toni [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: Sexuelle Bildung in der Primarstufe - (k)eine Selbstverständlichkeit? Primarpädagogische und -didaktische Beiträge zur sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren 2023, 272 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280884 - DOI: 10.25656/01:28088

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280884>

<https://doi.org/10.25656/01:28088>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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


Leibniz-Gemeinschaft



Toni Simon
Nina Kallweit
(Hrsg.)



Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?

Primarpädagogische und -didaktische Beiträge zur
Sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung
von Geschlechterstereotypen



Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?

Primarpädagogische und -didaktische
Beiträge zur Sexuellen Bildung unter
besonderer Berücksichtigung von
Geschlechterstereotypen

Herausgegeben
von

Toni Simon und Nina Kallweit



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagfoto: Toni Simon

Lizenz:



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.dnb.de>‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2300-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2023
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Toni Simon & Nina Kallweit

Primärpädagogische und -didaktische Perspektiven auf Sexuelle Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechter-(rollen)stereotypen..... 5

Teil 1: Grundlagenbeiträge zur Sexuellen Bildung im Kontext der Institution Schule

Toni Simon & Nina Kallweit

Sexuelle Bildung in der Primarstufe: Status quo und Perspektiven 17

Jens Elberfeld

„If you tolerate this...“

Zur Geschichte ‚kindlicher‘ Sexualität seit den 1960er Jahren..... 37

Heinz-Jürgen Voß

Zu Fragen der Sexuellen Entwicklung im Kindesalter:
ein erster Zugang zu Sexualpädagogik und Prävention von
sexualisierter Gewalt im schulischen Kontext..... 57

Maria Urban

Sexuelle Bildung als Qualitätsmerkmal von Schule –
Konsequenzen und Perspektiven für die Lehrkräfte(weiter)bildung.... 67

Teil 2: Beiträge zur Vertiefung mit Fokus auf Fragen geschlechter-(rollen)stereotyper Strukturen, Kulturen und Praktiken in der Primarstufe

Jonathan Franke

Grundschule als (geschlechts)prägender Ort, wie dieser gestaltet
werden sollte und welchen Beitrag der Medienkoffer
„Geschlechtervielfalt“ dazu leisten kann..... 77

Uta Bräuner & Siglinde Spuller

Schulische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Grundlage
einer diversitätssensiblen Sexuellen Bildung 91

Jaqueline Simon

Rekonstruktion geschlechtsbezogener Praxiserfahrungen im
Rahmen Schulpraktischer Studien..... 103

Eva Dalhaus

Mehrfache institutionelle Diskriminierung bzw. strukturelle
Gewalt aus der Perspektive von Mädchen in der Grundschule 117

<i>Miriam Hörnlein</i> „Oder weißt du nicht, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist?“ – Geschlechtsspezifische Passung als Bedingung für Bildungserfolg in der Grundschule?	128
<i>Dietlinde Rumpf</i> Sensible Themen in der fachdidaktischen Diskussion – Sexuelle Bildung fächerübergreifend	141
<i>Susanne Drogi, Nadine Naugk & Raila Karst</i> „Es gibt nur Lieblingsfarben!“ – Zur Überwindung heteronormativer Vorstellungen in der Kinderliteratur und ihrer Didaktik	155
<i>Vanessa Wildenauer</i> Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Stereotypisierungen, sexuelle Identitätsbildung und sexuelle Heterogenität mittels ausgewählter englischer Bilderbücher	168
<i>Arne Moritz & Bianca Schreiber</i> Mit Kindern über Gender philosophieren?	183
<i>Kerstin Bräuning</i> Weibliche Lehrpersonen für mathematisch begabte Schüler*innen?! – Gruppendiskussion unter drei Absolventinnen eines Spezialgymnasiums	197
<i>Georg Pfeiffer & Daniela Aßmus</i> Geschlechtsbezogene Beliefs angehender Mathematiklehrkräfte	211
<i>Charlott Falkenhagen</i> „Mädchen wollen singen – Jungen lieber trommeln!“ – Strategien für einen bewussten Umgang mit Geschlechterstereo- typen im gendersensiblen Musikunterricht der Primarstufe	224
<i>Harald Schwillus</i> Religionsunterricht und geschlechtliche Bildung	239
<i>Florian Schrumpf & Toni Simon</i> Gendersensibilität in Schule und (Sach)Unterricht – (k)eine Selbstverständlichkeit? Problematisierungen anhand von Schulbüchern für den Sachunterricht	251
Autor*innenverzeichnis	270

Primärpädagogische und -didaktische Perspektiven auf Sexuelle Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechter(rollen)stereotypen

1. Problemaufriss

Auseinandersetzungen mit Körper(lichkeit), Geschlecht und Sexualität sowie mit ihnen verbundene Fragen der Selbstbestimmung und (Identitäts)Bildung bewegen sich im Spannungsfeld individueller Entwicklung und differenter, sich im immerwährenden Wandel befindender gesellschaftlicher Normen. Sie stellen aus verschiedenen Gründen ein bedeutsames Feld der professionellen Entwicklung von Pädagog*innen im Allgemeinen und von (angehenden) Lehrkräften im Speziellen dar. Einerseits, da der „staatliche Erziehungsauftrag [...] sich nicht nur auf die Vermittlung von Wissen und die Erziehung zu einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit [richtet]. Er richtet sich auch auf die Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger[*innen], die gleichberechtigt und verantwortungsbewusst an den demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft teilhaben.“ (LSVD o.J., o.S.) Da allein die „Sexualität [...] vielfache gesellschaftliche Bezüge auf[weist]“ und das „Sexualverhalten [...] ein Teil des Allgemeinverhaltens“ ist (ebd.), ist die Sexualerziehung, so der insbesondere in administrativen Kontexten geläufige Terminus, „insofern ein Teil der Gesamterziehung, die in den schulischen Bereich fällt“ (ebd.). Neben diesem Argument, das auch schultheoretisch über die Wissensvermittlungs- und die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion (z.B. Meyer 1997; Fend 2006, 2009) beschrieben werden kann, lässt sich die Bedeutung einer professionellen Entwicklung und Professionalisierung¹ bezüglich verschiedener mit Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität verbundener Fragen auch über die Erfüllung der sogenannten Humanfunktion von Schule (Meyer 1997, S. 297ff.) begründen. Nach dieser hat Schule als Lern- und *Lebensort* auch die Funktion, Kindern und Jugendlichen ein Aufwachsen in Menschlichkeit zu ermöglichen, was unter anderem den Schutz vor Gewalt sowie das physische und psychische Wohlbefinden impliziert. Neben der Sozialisationsfunktion von Schule wird hier besonders auf den

¹ Während mit Professionalisierung nach Holye (1991) der Prozess zu verstehen ist, „in dessen Verlauf ein Beruf in zunehmendem Maße den Kriterien einer Profession entspricht“ (Hoyle 1991 zit. in Dlugosch 2005, S. 28), meint die davon abzugrenzende professionelle Entwicklung den Prozess, „durch den ein Praktiker die für effektive professionelle Praxis notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt oder verbessert“ (ebd.). Beide Termini werden nicht immer trennscharf verwendet, gleichwohl sich der eine auf den Berufsstand als solchen und der andere auf die Akteur*innen und ihr spezifisches Repertoire an Fähig- und Fertigkeiten bezieht.

„genuin pädagogische[n] Auftrag von Schule, die Personalisationsfunktion“, abgestellt (Esslinger-Hinz & Sliwka 2011, S. 26f.). Unter Bezug auf die Allgemeine Menschenrechtserklärung und ihre Zusatzkonventionen (wie z.B. die Kinderrechtskonvention) kann zudem das Bildungsrecht von Kindern und Jugendlichen, u.a. zur Absicherung ihres Rechts auf sexuelle Selbstbestimmung (World Association for Sexual Health 1999) sowie ihr Recht auf angemessene Berücksichtigung ihrer Interessen und ihres Wohlbefindens bei der Gestaltung pädagogischer Strukturen, Kulturen und Praktiken (UN 1989, Art. 3 Abs. 1²) hervorgehoben werden. Mit Blick auf dieses menschenrechtlich-normative Fundament³ gibt es demnach auch eine nichtfunktionalistisch begründete Notwendigkeit einer auf Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität bezogenen Professionalisierung bzw. der professionellen und institutionellen Entwicklung.

Mit den Begriffen und Konzepten der Körper(lichkeit), des Geschlechts und Sexualität verbunden sind *einerseits* gesamtgesellschaftlich und intergenerational relevante Probleme. Dazu gehören beispielsweise Geschlechter(rollen)stereotype, geschlechtsbezogene Ungleichheiten/Ungerechtigkeiten, heteronormative Strukturen, Kulturen und Praktiken (einschließlich Ein- und Vorstellungen) sowie mit diesen einhergehende Diskriminierungen bis hin zu sexualisierter oder queer-feindlicher Gewalt. *Andererseits* sind sie gesellschaftliche Konfliktfelder, deren Status quo sowie mit ihnen verbundene vermeintliche Gewissheiten bzw. tradierte Strukturen, Kulturen und Praktiken im Zuge von Liberalisierungs- und Pluralisierungsprozessen aktuell in einigen Diskursen und Gesellschaftsbereichen in besonderer Weise zur Disposition gestellt werden. Die Notwendigkeit der *pädagogischen* und *didaktischen* Beschäftigung mit den benannten sowie weiteren Themen-, Problem- bzw. Konflikt- und Diskursfeldern lässt sich mit dem Konzept der Sexuellen Bildung sowohl begründen als auch näher beschreiben.

Für diesen Band legen wir – unter anderem in Anlehnung an sexualpädagogische Arbeiten (z.B. Sielert 2013; Urban 2019; Voß 2019a, 2023) sowie eigene erste themenbezogenen Auseinandersetzungen (Simon & Kallweit 2022; Coers et al. 2023) – die folgende Arbeitsdefinition von Sexueller Bildung zugrunde:

Sexuelle Bildung zielt auf eine mündige Lebensführung mit Blick auf Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität einschließlich Fragen der sexuellen und geschlechtlichen Identitätsentwicklung. Die aktive Rolle und die Selbstbestimmung der Lernenden im Bildungsprozess werden dabei betont. Als fächerübergreifende Bildungsaufgabe soll Sexuelle Bildung die Toleranz und die Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in einer pluralistischen Gesellschaft mit Blick auf die Aspekte Körperlichkeit, Geschlecht/Geschlechtsidentität und Sexualität/sexuelle Identität fördern. Sie ist daher weit mehr als eine biologische „Körperkunde“ und

² Art. 3 (1) im Wortlaut: „In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration.“

³ Zur Begründung des Rechts auf Sexuelle Bildung mit Blick auf die Bundesrepublik Deutschland siehe auch Schmidt (2022).

Aufklärung. Sexuelle Bildung regt die Reflexion – und wenn nötig die Überwindung – tradierter Normen bzw. Strukturen, Kulturen und Praktiken an, wie z.B. jene der binären Geschlechterordnung und Heteronormativität. Auch hat sie gesellschaftliche und für Kinder lebensweltlich bedeutsame Phänomene wie z.B. Geschlechterstereotype, geschlechtsbezogene Ungleichheit, Cybergrooming, Sexting und diverse Formen sexualisierter Gewalt sowie deren psychosozialen Folgen zum Thema. Mit Blick auf diese sollen Kompetenzen und Strategien der Prävention und Intervention vermittelt werden. Ein Lernen *über* Aspekte von Körperlichkeit, Geschlecht/Geschlechtsidentität und Sexualität/sexueller Identität ist für Sexuelle Bildung in Schule ebenso bedeutsam wie ein Lernen *durch* die reflektierte Beachtung dieser Aspekte, indem Unterricht, didaktische Lehr-Lern-Materialien sowie schulische Strukturen, Kulturen und Praktiken insgesamt sexualpädagogisch reflektiert sowie differenzkritisch gestaltet werden. Damit besteht eine unmittelbare Verbindung zwischen Sexueller Bildung und Konzepten wie u.a. der Gendersensiblen oder Inklusiven Bildung.

Angesichts der grundlegenden und z.B. aus anthropologischer Sicht als existenziell zu betrachtenden Bedeutung von Fragen sowie Lern- und Bildungsprozessen, die sich auf Körper(lichkeit), Geschlecht und Sexualität beziehen, wäre anzunehmen bzw. zu erwarten, dass Sexuelle Bildung heutzutage ein selbstverständlicher Bestandteil von institutionalisierter Bildung und in der Konsequenz von Prozessen der Professionalisierung und professionellen Entwicklung ist. De facto ist jedoch das Gegenteil der Fall. So konstatiert z.B. Voß (2019b, S. 88), dass „wir uns in der Bundesrepublik Deutschland [...] den ‚Luxus‘ [leisten], dass Fachkräfte in Schulen und weiteren pädagogischen Einrichtungen nicht im Hinblick auf Körper, Geschlecht und Sexualität von Kindern und Jugendlichen ausgebildet sind“. Auch Simoneit (2022, S. 50f.) betont, dass Sexuelle Bildung „nicht zum festen Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Studiengänge [gehört], obwohl Pädagog*innen sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch außerhalb davon fortlaufend mit Themen rund um Sexualität, Körper, Geschlecht und Begehren konfrontiert sind und sich hierzu – im Sinne eines heimlichen Lehrplans – situativ immer wieder neu verhalten müssen“. Unzulänglichkeiten und Versäumnisse, die sich für die Unterstützung einer schulbezogenen professionellen Entwicklung im Allgemeinen offenbaren (vgl. auch Lache & Khamis 2022), verweisen z.T. auch auf ungenügende (fach)didaktische bzw. fachgesellschaftliche Diskurse (für den Sachunterricht haben hierauf jüngst Coers et al. 2023 verwiesen) – wenngleich beide in einem engen Zusammenhang gesehen werden müssen. Auch mit Blick auf themenbezogene wissenschaftliche Forschungen sind gravierende Lücken und teils ‚blinde Flecken‘ festzustellen. Dies gilt in besonderer Weise für die empirische Forschung sowie im Kontext von Schule für den Bereich der Primarstufe (vgl. Simon & Kallweit 2022; Coers et al. 2023). Sexuelle Bildung wird damit auf verschiedenen Ebenen nicht adäquat bzw. nicht so umfassend und systematisch berücksichtigt oder flankiert, wie es

für die Absicherung ihrer professionellen Gestaltung in pädagogischen Kontexten notwendig wäre. In Schule werden Lehrkräfte somit vermutlich oftmals sich selbst überlassen – empirische Evidenzen liegen in diesem Bereich bezeichnender Weise kaum vor. Entsprechend ist anzunehmen, dass Lehrkräfte vor allem auf Basis eigener biografischer Erfahrungen agieren. Angesichts der Vielfalt an möglichen individuellen Erfahrungen und Deutungsmustern sind für Praktiken Sexueller Bildung in Schule also durchaus große Unterschiede zu vermuten (vgl. Simon & Kallweit 2022, S. 58f.).

2. Zum Entstehungshintergrund und Anliegen dieses Bandes

Mit diesem Band dokumentieren wir die Fachtage „*Sexuelle Bildung(sarbeit) in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?*“, die am 25. und 26. November 2022 stattgefunden haben. Der vorliegende Tagungsband stellt gleichsam ihre Nachbereitung dar.⁴ Die Fachtage richteten sich an Lehrkräfte im (Vorbereitungs)Dienst, an Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge (v.a. im Bereich der Primarstufe) sowie interessierte Wissenschaftler*innen. Zentrales Anliegen der Fachtage und dieses Bandes war und ist es, das gesellschaftliche, (schul)pädagogische sowie (fach)didaktisch höchst relevante Konzept der Sexuellen Bildung auf die Agenda zu setzen, das insbesondere im Kontext primärpädagogisch-fachdidaktischer Diskurse und Forschungen vergleichsweise unterrepräsentiert ist. Im Zentrum stand und steht dabei die gemeinsame Beschäftigung mit ausgewählten und für dieses Konzept relevanten Fragen. Diese gemeinsame Beschäftigung erfolgte – bezogen auf die Autor*innen der in diesem Band versammelten Beiträge – teilweise bereits im Zuge der Vorbereitung auf die Fachtage, wurde während der Fachtage vertieft und durch die Arbeit an diesem Band auch im Nachhinein weitergeführt. Den Teilnehmenden der Fachtage und allen anderen Interessierten soll dieser Band einen Impuls für die eigene (Weiter)Beschäftigung mit ausgewählten Fragen Sexueller Bildung ermöglichen.

Sowohl die Fachtage als auch dieser Band hätten durch Unterstützung von Kolleg*innen verschiedener Institutionen des gesamten Bundesgebietes (und darüber hinaus) gestaltet werden können. Dass die meisten Autor*innen der in diesem Band versammelten Beiträge (mit denen die Keynotes, Vorträge und Workshops der Fachtage nachbereitend verschriftlicht werden) Angehörige der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, vor allem des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, sind, hat mehrere Gründe: Ein zentraler Grund ist, dass wir uns durch die gemeinsame Beschäftigung mit ausgewählten, für die Sexuelle Bildung relevanten Fragen innerhalb unseres Kollegiums am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik über die eigene themenbezogene Forschung und Lehre verständigen und gleichsam gegenseitig Impulse für die-

⁴ Für die Unterstützung bei der Organisation der Fachtage bedanken wir uns herzlich bei Charlene Mittelstaedt und Bosse Frey.

selbe geben wollten. Als Organisator*innen der Fachtage und Herausgeber*innen dieses Bandes haben wir damit versucht, einen Beitrag zu einem kollektiven Bewusstsein für die Relevanz Sexueller Bildung für unseren gemeinsamen Forschungs- und Lehrkontext zu schaffen: dem der Lehrkräftebildung mit Fokus auf den Bereich der Primarstufe. Hierfür ist es für Lesende dieses Bandes gegebenenfalls interessant zu wissen, dass die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die einzige für den Primarbereich zuständige lehrkräftebildende Universität des Landes Sachsen-Anhalt ist. Auch aus diesem Grund erfolgte mit den Vorträgen und Workshops während der Fachtage und den Beiträgen in diesem Band mitunter eine Fokussierung auf das Land Sachsen-Anhalt. Nichtsdestotrotz sollten die mit den Beiträgen vor- und zur Diskussion gestellten Inhalte ohne Weiteres auf andere Bundesländer und teilweise auch andere Handlungsfelder übertragbar sein.

Weiterhin verstehen wir uns als Organisator*innen und Herausgeber*innen nicht als ausgewiesene Expert*innen im Bereich Sexueller Bildung, sondern als Lernende in diesem Bereich, mit dem wir uns seit einiger Zeit intensiver beschäftigen. Als solche war es uns ein Anliegen, gemeinsam mit unseren Kolleg*innen aus der auf den Primarbereich bezogenen Lehrkräftebildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in einen Austausch treten zu können, der sich auch im Nachgang der Fachtage sowie der Arbeit an diesem Band fortführen lässt. Insofern stell(t)en die Fachtage ebenso wie dieser Band auch eine Einladung dar, um gemeinsam Zukunftsperspektiven Sexueller Bildung im Kontext unseres geteilten Lehr- und Forschungskontextes auszuloten.

Dieser Band leistet dabei weder eine systematische, noch eine umfassende Auseinandersetzung mit den vielfältigen Frage- und Problemstellungen, die mit dem Konzept der Sexuellen Bildung verbunden sind. Für eine umfassendere Auseinandersetzung mit Sexueller Bildung für das Lehramt sei hier nachdrücklich auf den Sammelband von Maria Urban, Sabine Wienholz und Celina Khamis (2022) verwiesen, der im Open Access verfügbar ist und unter anderem die wichtigsten Ergebnisse des vom BMBF geförderten Projekts „Sexuelle Bildung für das Lehramt“ (SeBiLe) dokumentiert. Weiterhin sei auf die Publikation von Maria Urban (2019) zu Sexueller Bildung und sexualisierter Gewalt in Schulen sowie auf die jüngst erschienene Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung von Heinz-Jürgen Voß (2023) hingewiesen. Mit Blick auf diese Publikationen sowie unsere oben formulierte Arbeitsdefinition von Sexueller Bildung wird schnell deutlich, dass mit diesem Band ein spezifischer Fokus auf ausgewählte Fragen Sexueller Bildung gelegt wird.

Insgesamt greifen die einzelnen Beiträge dieses Bandes die beiden oben benannten zentralen Herausforderungen einer unzureichenden primarschulpädagogischen und -didaktischen Forschung zu Sexueller Bildung einerseits und der unzureichenden Professionalisierung im Bereich von Fragen zu Sexueller Bildung andererseits auf. Ein besonderer Fokus vieler Beiträge liegt dabei auf der Reflexion von Geschlecht(lichkeit) und mit diesem/dieser verbundenen Prozessen der

(Re)Produktion von Ungleichheiten bzw. Vulnerabilität und Vulnerantialität.⁵ Mit Blick auf ein umfassendes Curriculum Sexueller Bildung (ausführlich siehe Lache & Khamis 2022) lässt sich der Schwerpunkt der meisten Beiträge dieses Bandes im Bereich von Fragen von Sexualität und Sexueller Bildung in schulischen Kontexten, sozialer und kultureller Dimensionen von Sexualität und Geschlecht(lichkeit) sowie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt beschreiben. Aufgrund dieser wesentlichen inhaltlichen Ausrichtung lässt sich für viele Beiträge, wie gleichsam für die Sexuelle Bildung insgesamt, eine besondere Nähe zu Diskursen der gendersensiblen bzw. geschlechterreflektierten Pädagogik, Didaktik und einer auf diese bezogenen Professionalisierung und professionellen Entwicklung konstatieren (z.B. Rendtorff & Moser 1999; Faulstich-Wieland, Weber & Willems 2004; Kampshoff & Wiepcke 2012; Stadler-Altmann 2012; Wedl & Bartsch 2015; Glockentöger & Adelt 2017; Baar, Hartmann & Kampshoff 2019). Diese schwerpunktmäßige Ausrichtung wurde zunächst mit dem Call für Speakers für die Fachtage und später mit dem Call for Papers für diesen Band durch die folgenden Leitfragen evoziert:

Welche Rolle spielt Geschlecht(lichkeit) bzw. Sexuelle Bildung in den Diskursen der Primärpädagogik und -didaktik (vor allem in der Fachdidaktik), in der Schulpädagogik/Schulforschung sowie in der Lehrer*innenbildungsforschung? Inwiefern werden in diesen Diskursen Aspekte der (Re)Produktion von Geschlechterdifferenzen, Stereotypen, geschlechtsbezogenen Diskriminierungen, von normalistischen Vorstellungen mit Blick auf schulische und fachliche Strukturen, Kulturen und Praktiken erforscht? Wie ist der Status quo dieser Forschungen? Welche themenbezogenen Forschungen braucht es?

Angesichts der Vielzahl von Themen, die für Sexuelle Bildung relevant sind, wäre es möglich gewesen, sich im Rahmen der Fachtage und dieses Bandes mit einem dieser Vielfalt entsprechenden breiteren Repertoire an Fragen und Problemen zu beschäftigen. Diese Beschäftigung wäre sodann zwangsläufig weniger tiefgehend gewesen, weshalb wir uns für eine vertiefende Auseinandersetzung mit einigen spezifischen Fragen entschieden haben. Entsprechend greifen viele in diesem Band versammelte Beiträge die aus den Calls angeführten Fragen auf, zum Teil gehen sie auch über diese Fragen hinaus.

⁵ Der Begriff *Vulnerabilität* bezieht sich auf die Verletzbarkeit eines Subjekts, jener der *Vulnerantialität* auf Verletzungspotenziale, d.h. „Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens usw.“ (Burghardt et al. 2017, S. 12), die im Kontext des Pädagogischen von Strukturen, Kulturen und Praktiken ausgehen können. Vulnerantialität und Vulnerabilität sind damit in einem engen Zusammenhang zu denken, denn Vulnerabilität gibt es „nicht an sich“, sie ist „nicht einfach da“ (ebd., S. 13). Sie wird „in ihrer konkreten Ausformung und Ausprägung hergestellt – wobei nicht nur materielle Gegebenheiten, sondern vor allem auch symbolische, sprachliche Praktiken für Verletzungen verantwortlich sind“ (Stöhr et al. 2019, S. 8). In verschiedenen Beiträgen werden Verletzungspraktiken (z.B. durch eine bestimmte Art und Weise der Adressierung) sowie Verletzungspotenziale (z.B. von didaktischen Materialien) thematisiert. Auch wird am Beispiel didaktischer Materialien aufgezeigt, dass diese mit ihrem Verletzungspotenzial zur Re-Produktion von Verletzlichkeitspotenzialen führen können.

Das Fokussieren von Fragen der (Re)Produktion von (Rollen)Stereotypen sowie deren möglicher Folgen kann aus einer weiteren Perspektive durchaus als funktional beschrieben werden. So verdeutlichen viele Beiträge, dass das Thema Geschlechter(rollen)stereotype trotz Jahrzehnten der Problematisierung, trotz jahrzehntelanger empirischer Forschung und der Entwicklung einer Vielzahl von Konzepten für eine gendersensible Pädagogik und Didaktik noch immer hoch aktuell, weil noch immer zu oft ungenügend berücksichtigt ist. Das heißt, es ist auch heutzutage nicht ausreichend bzw. möglich, sich ausschließlich ‚neueren‘ im Mainstream mehr oder weniger angekommenen Fragen – wie jener der Dekonstruktion der binären Geschlechterlogik – zu widmen, da jahrzehntealte Probleme sich noch immer hartnäckig halten und somit nach wie vor wichtige Entwicklungsfelder für eine zeitgemäße Pädagogik und Didaktik markieren. Unabhängig der inhaltlichen Schwerpunkte vieler Beiträge werden in denselben Theorie, Praxis und Forschung in verschiedener Weise auf einander bezogen. Damit wird grundsätzlich dem Leitgedanken Rechnung getragen, dass Theorie, Empirie und Praxis „eine dynamische Triade [bilden; d.A.], die keine festen Hierarchien kennt“, sondern vielmehr versucht, „alles gegeneinander so stark wie möglich zu machen“ (Koller, Marotzki & Sanders 2007, S. 8). Für eine fundierte und ‚starke‘ Sexuelle Bildung sowie für ihre Weiterentwicklung sind die themenbezogene Theorie, Empirie und Praxis also aufeinander angewiesen.

3. Zum Aufbau dieses Bandes

Im Wesentlichen besteht der vorliegende Band aus zwei Teilen: den Grundlagenbeiträgen zur Sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung der Institution Schule sowie den Beiträgen zur Vertiefung mit dem bereits beschriebenen Fokus auf Fragen von geschlechter(rollen)stereotypen Strukturen, Kulturen und Praktiken insbesondere in der Primarstufe des deutschen Bildungswesens.

Besonders mit den Beiträgen des ersten Teils werden grundsätzliche Reflexionen angeregt, z.B. aus historisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive (siehe der Beitrag von Jens Elberfeld), aus sexualpädagogischer Perspektive (siehe die Beiträge von Maria Urban sowie von Heinz-Jürgen Voß) oder aus primärpädagogischer und -didaktischer Perspektive (siehe der Beitrag von Toni Simon und Nina Kallweit). Mit diesen Beiträgen werden Fragen sexueller Entwicklung und sexualisierter Gewalt sowie (primär)pädagogischer, aber auch gesellschaftlicher Diskurse zu diesen Fragen stärker ins Zentrum gerückt. Damit wird das Feld der schulischen Sexualerziehung und Sexuellen Bildung zunächst breiter aufgemacht und es wird verdeutlicht, dass Sexuelle Bildung – wie oben angedeutet – komplex und in der Intersektion mit anderen Konzepten zu verstehen ist. Auch wird der Fokus mit den Beiträgen des ersten Teils des Bandes

stärker auf Fragen von sexueller Entwicklung und sexualisierter Gewalt – auch in pädagogischen Kontexten⁶ – gelegt.

Im zweiten, vertiefenden Teil werden mit verschiedenen Beiträgen anhand von Fällen Einblicke in die aktuelle Schulpraxis gegeben. Dabei sprechen wir in Anlehnung an Hummrich (2016, S. 14) dann von einem Fall, „wenn etwas *auffällt*“ (Herv. i.O.). Das heißt, ein Fall existiert nicht per se. Vielmehr ist es die Perspektive auf etwas bzw. es sind „Wahrnehmungen und Interpretationen“, die „aus Ereignissen Fälle machen“ (ebd.). Durch den Fokus, der diesem Band zugrundeliegt, wurde entsprechend jeweils die Perspektive näher bestimmt, unter welcher etwas zum Fall werden kann – seien es Arbeitsmaterialien bzw. Aufgabenstellungen (siehe die Beiträge von Arne Moritz und Bianca Schreiber, von Jaqueline Simon oder von Florian Schrumpf und Toni Simon) oder konkrete Sequenzen aus der Unterrichtspraxis (siehe die Beiträge von Miriam Hörnlein oder von Jaqueline Simon). Mit weiteren Beiträgen werden Einblicke in Sicht- und Erlebensweisen von (angehenden) Lehrkräften bezüglich Fragen von Körper(lichkeit), Geschlecht und Sexualität gegeben (siehe die Beiträge von Georg Pfeiffer und Daniela Aßmus, von Kerstin Bräuning, von Charlott Falkenhagen sowie von Eva Dalhaus). Weiterhin werden Chancen und Grenzen konkreter Materialien wie Kinder- bzw. Bilderbücher oder Materialsammlungen für eine genderreflektierte Pädagogik und Didaktik reflektiert (siehe hierzu die Beiträge von Susanne Drogi, Raila Karst und Nadine Naugk, von Vanessa Wildenauer sowie von Jonathan Franke). Während darüber hinaus der Frage fächerverbindender und fächerübergreifender Perspektiven (siehe die Beiträge von Dietlinde Rumpf und von Vanessa Wildenauer) sowie der Bedeutung der gemeinsamen Verantwortung für Erziehungs- und Bildungsprozesse nachgegangen wird (siehe hierzu Uta Bräuner und Siglinde Spuller), legen einige Beiträge ihren Schwerpunkt auf die Zusammenfassung des Status quo themenbezogener Diskurse in ausgewählten Fachdidaktiken (siehe hierzu die Beiträge von Harald Schwillus sowie Toni Simon und Nina Kallweit).

⁶ Fragen von sexualisierter Gewalt, Macht und Pädagogik galten lange Zeit als vernachlässigte Themen der Erziehungswissenschaften und insbesondere innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE; vgl. Reh et al. 2012; Amesberger & Halbmayer 2022). Insofern ist es sehr zu begrüßen, dass es innerhalb der DGfE seit 2020 einen Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt gibt, der als Voraussetzung einer internen Aufarbeitung dringend „eine externe Aufarbeitung (durch Historikerinnen und Historiker, Soziologinnen und Soziologen, Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytiker etc.)“ empfiehlt (Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt 2021, S. 74). Die Einrichtung dieses Arbeitskreises sowie der Auftrag zur Erstellung des jüngst veröffentlichten Gutachtens von Amesberger und Halbmayer (2022) können als Ausdruck eines Umdenkens innerhalb der DGfE „nach jahrzehntelanger Ignoranz der feministischen (und medialen) Diskussion“ rund um den Problemkomplex von sexualisierter Gewalt, Macht und Pädagogik gesehen werden (vgl. ebd., S. 57).

4. Unser Fazit zum vorliegenden Band

Mit den in diesem Band versammelten Beiträgen werden Möglich- und Notwendigkeiten der Sexuellen Bildung und einer gendersensiblen Pädagogik und Didaktik im Primarbereich beispielhaft thematisiert. Zum Teil wird mit den Beiträgen auf Fragliches und Fragwürdiges mit Blick auf gegenwärtige und vergangene (schul)pädagogische Theorie, Praxis und Forschung verwiesen. An verschiedenen Fällen wird u.a. verdeutlicht, dass aktuelle Strukturen, Kulturen und Praktiken im Kontext von Schule mitunter eher die 1950er Jahre widerzuspiegeln scheinen, als die 2020er Jahre bzw. die Erwartungen an die 2020er Jahre, die durch einige wissenschaftliche, politische und öffentliche Diskurse markiert werden. Damit wird unter anderem unterstrichen, dass themenbezogene wissenschaftliche Diskurse und Forschungen nach wie vor dringend nötig sind. Sie stellen einen wichtigen Baustein für eine (Debatte über die) adäquate Gestaltung Sexueller Bildung in pädagogischen Kontexten sowie die Professionalisierung und professionelle Entwicklung von pädagogischen Fachkräften dar, damit diese mit Kindern, Jugendlichen und anderen Erwachsenen (z.B. gemeinsam in Kollegien), normalistische bzw. heteronormative, diskriminierende und verletzende Strukturen, Kulturen und Praktiken re- und dekonstruieren sowie im besten Fall zu deren Veränderung beitragen können. Dass bzw. wie dies im Kontext von Pädagogik und Didaktik möglich sein kann, dafür kann dieser Band – so unsere Hoffnung – mit seinem spezifischen Fokus einige Anregungen und Beispiele liefern. Auch kann mit diesem Band zumindest angedeutet werden, dass es für Prozesse der Re- und Dekonstruktion sowie Transformation tradiertter Strukturen, Kulturen und Praktiken neben einer reflexiven Erziehungswissenschaft ein Verständnis der historischen Genese bestehender Strukturen, Kulturen und Praktiken einschließlich gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Debatten braucht. Denn Artefakte der Zeitgeschichte lassen sich in der Gegenwart wiederfinden. Das Wissen um diese Artefakte macht einige Strukturen, Kulturen und Praktiken der Gegenwart sowie damit verbundene Diskurse verständlich(er). Und schließlich werden solche Artefakte potenziell auch in zukünftige Entwicklungen mit einfließen – im besten Fall in kritisch reflektierter Form. Insofern ist ein umfassendes Wissen zu den unterschiedlichen Themenfeldern und Problematiken, die mit dem sehr komplexen, vielschichtigen Konzept Sexueller Bildung verbundenen sind, für die Professionalisierung bzw. professionelle und institutionelle (Weiter)Entwicklung unabdingbar.

Unseres Erachtens nach lässt sich mit diesem Band insgesamt verdeutlichen, dass Fragen von Geschlechter(rollen)stereotypen für weitere Themen- und Problemfelder der Sexuellen Bildung noch immer sehr bedeutsam sind, weil sie z.B. in soziale Konstruktionen (wie jene der binären Geschlechterordnung oder jene von ‚typischer‘ Männlichkeit und ‚typischer‘ Weiblichkeit) und auch in Vorstellungen vom adäquaten pädagogischen bzw. gesellschaftlichen Umgang mit Fragen und Problemen, die mit Körper(lichkeit), Geschlecht und Sexualität in einem Zusammenhang stehen, eingehen. Diese Fragen und Probleme betreffen u.a. Ungleichheiten, Diskriminierungen und Gewalterfahrungen.

Mit diesem Band hoffen wir, für eine Beschäftigung mit dem Themenfeld von Körper(lichkeit), Geschlecht und Sexualität im (primar)schulpädagogischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung von Fragen und Problemen, die mit Geschlechter(rollen)stereotypen verbunden sind, einige Impulse zum Nach- und Weiterdenken bereitstellen zu können. Allen interessierten Leser*innen wünschen wir eine anregende Lektüre. Zu guter Letzt bedanken wir uns herzlich bei unserer Lektorin Dagmar Günther, die mit viel Geduld, einem wachsamem Blick und konstruktiven Anregungen die Arbeit an diesem Band ungemein erleichtert und bereichert hat.

Halle (Saale) im Juli 2023

Literatur

- Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt (2021): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Empfehlungen zur Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE. In: Erziehungswissenschaft 32 (2021) 63, S. 67-77.
- Amesberger, Helga & Halbmayer, Brigitte (2022): Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle. Endbericht. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/Aufarbeitung_DGfE_Juni_2023.pdf [28.06.2023].
- Baar, Robert, Hartmann, Jutta & Kampshoff, Marita (Hrsg.) (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen: Budrich.
- Burghardt, Daniel, Dederich, Markus, Dziabel, Nadine, Höhne, Thomas, Lohwasser, Diana, Stöhr, Robert & Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Coers, Linya, Erbstößer, Sabine, Kallweit, Nina, Kollinger, Beatrice & Simon, Toni (2023): Herausforderung Sexuelle Bildung im Sachunterricht. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. In: Daniela Schmeink, Kerstin Michalik & Thomas Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171-187.
- Dlugosch, Andrea (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Detlef Horster, Ursula Hoyningen-Suess & Christian Liesen (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 27-51.
- Esslinger-Hinz, Ilona & Sliwka, Anne (2011): Schulpädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, Weber, Martina & Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, Helmut (2009): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger, Wilhelm Wittenbruch, Thomas Fuhr, Phillip Gonon & Christiane Hof (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 43-55.
- Glockentöger, Ilke & Adelt, Eva (Hrsg.) (2017): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster: Waxmann.
- Hoyle, Eric (1991): Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In: Ewald Terhart (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau, S. 135-144.

- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-37.
- Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hrsg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (2007): Einleitung. In: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki & Olaf Sanders (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 7-11.
- Lache, Lena & Khamis, Celina (2022): Das SeBiLe-Curriculum. Anliegen, Module und Evaluation. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 115-168.
- Lesben- und Schwulenverband (o.J.): Die rechtlichen Vorgaben für den Sexualkundeunterricht. Zusammenfassung der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts und der Verwaltungsgerichte. <https://www.lsvd.de/de/ct/416> [07.05.2023].
- Meyer, Hilbert (1997): Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reh, Sabine, Baader, Meike S., Helsper, Werner, Kappeler, Manfred, Leuzinger-Bohleber, Marianne, Sielert, Uwe, Thole, Werner & Thompson, Christiane (2012): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen - eine Einleitung. In: Werner Thole, Meike Baader, Werner Helsper, Manfred Kappeler, Marianne Leuzinger-Bohleber, Sabine Reh, Uwe Sielert & Christiane Thompson (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Budrich, S. 13-23.
- Rendtorff, Barbara & Moser, Vera (Hrsg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, Anja (2022): Zur Begründung eines Rechtsauf sexuelle Bildung. In: Urban, Maria, Wienholz, Sabine & Khamis, Celina (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 27-45.
- Sielert, Uwe (2013): Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In: Renate-Berenski Schmidt, & Uwe Sielert (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 41-54.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2022): Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer*innen an Universitäten. In: Urban, Maria, Wienholz, Sabine & Khamis, Celina (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 47-54.
- Simon, T. & Kallweit, N. (2022): Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule? Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen. In: Urban, Maria, Wienholz, Sabine & Khamis, Celina (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 55-64.
- Stadler-Altman, Ulrike (Hrsg.) (2012): Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen: Budrich.
- Stöhr, Robert, Lohwasser, Diana, Noack Napoles, Juliane, Burghardt, Daniel, Dederich, Markus, Dziabel, Nadine, Krebs, Moritz & Zirfas, Jörg (2019): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- UN (1989): Convention on the Rights of the Child. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> [07.05.2023].
- Urban, Maria (2019): Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Urban, Maria, Wienholz, Sabine & Khamis, Celina (Hrsg.) (2022): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag. Open Access: <https://doi.org/10.30820/9783837978254>.
- Voß, Heinz-Jürgen (2019a): Sexuelle Bildung in Einrichtungen. Interkulturelles und intersektionales Rahmenkonzept. <https://www.ifas-home.de/rahmenkonzept-interkulturelle-und-intersektionale-sexuelle-bildung-in-einrichtungen/> [07.05.2023].

- Voß, Heinz-Jürgen (2019b): Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In: Dietlinde Rumpf & Stephanie Winter (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. S. 79-90.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wedl, Juliette & Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript.
- World Association for Sexual Health (WAS) (1999): Declaration of Sexual Rights. <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/declaration-of-sexual-rights.pdf> [07.05.2023].

Sexuelle Bildung in der Primarstufe: Status quo und Perspektiven

1. Sexuelle Bildung als Teil des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags: ein seit Jahrzehnten umstrittenes Thema

Die Auseinandersetzung mit Sexualität in der Schule – auch in der Primarstufe – ist heutzutage als Aufgabe in den Schulgesetzen aller Bundesländer festgeschrieben. Ohne die historische Genese dessen an dieser Stelle detailliert darzustellen, sei in aller Kürze auf einzelne zeitgeschichtliche ‚Wegmarken‘ der Etablierung einer flächendeckenden, aber seit jeher umstrittenen curricularen Verankerung sexualpädagogischer Inhalte im schulischen Kontext verwiesen: Bereits 1947 wurde in der Sowjetischen Besatzungszone Sexualität als Unterrichtsthema in die Lehrpläne aufgenommen und in jene der DDR überführt (vgl. Ballaschk 2017, S. 188 unter Bezug auf Bach 1991). In der BRD wurden erst deutlich später, nämlich 1962 in Hamburg und Berlin und 1967 in Hessen, Richtlinien für die Sexualpädagogik, die Sexualerziehung bzw. für die geschlechtliche Erziehung erarbeitet (vgl. Hilgers 2004, S. 9). Besonders hervorzuheben ist jedoch der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Empfehlungen zur Sexualerziehung in den allgemeinbildenden Schulen vom 03.10.1968. Dieser KMK-Beschluss¹ sowie das BVerfG-Urteil vom 21.12.1977, mit dem bundeverfassungsgerichtlich „die Rechtmäßigkeit von schulischer Sexualaufklärung festgestellt“ wurde (Siemoneit 2022, S. 47 unter Bezug auf Hilgers 2004) gelten als zentrale Grundlagen des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags im Bereich Sexualität. Sexualerziehung – so der in vielen Schulgesetzen geläufige Terminus – steht dabei in einem besonderen Spannungsfeld zwischen elterlichem und schulischem Erziehungsrecht (Art. 6 und Art. 7 GG). Denn im Gegensatz zum Religionsunterricht haben Schüler*innen bzw. deren Eltern mit Blick auf Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung in der Schule keine Wahlmöglichkeiten. Das heißt, die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an entsprechenden Lehr-Lern-Angeboten ist obligatorisch und eine generelle Befreiung von diesen verfassungsrechtlich nicht haltbar, wie es verschiedene Urteile des Bundesverfassungsgerichtes immer wieder unterstreichen (vgl. LSVD o.J.). Qua Grund- und Schulgesetz ist die Schule also nicht nur berechtigt, sondern

¹ Ballaschk (2017) sowie Siemoneit (2022) verweisen darauf, dass die einzelnen Bundesländer nach 1968 „zu unterschiedlichen Zeitpunkten eigene Richtlinien und Rahmenlehrpläne zur schulischen Sexualaufklärung ausgearbeitet [haben], sodass die Empfehlungen [der KMK] im Jahr 2002 aufgehoben werden konnten“ (ebd., S. 48).

sogar verpflichtet, Schüler*innen Angebote zur Sexualerziehung bzw. Sexuellen Bildung zu unterbreiten – und Schüler*innen haben im Umkehrschluss ein Recht darauf. Letzteres ist neben dem Menschenrecht auf Bildung z.B. auch über die Erklärung der sexuellen Menschenrechte von 1999 und dem darin formulierten Recht auf sexuelle Selbstbestimmung verbrieft.

Angebote zur Sexuellen Bildung in Schule erfordern *eigentlich* eine Kooperation zwischen Schule und Elternhaus – d.h. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sollten im Idealfall Bildungspartner*innen sein (vgl. Urban, Khamis & Meyer 2022; siehe auch Bräuner & Spuller in diesem Band). Gleichsam lässt sich jedoch feststellen, dass es seit den 1960/70er Jahren bis dato auch durch Eltern angeregte und mitgetragene öffentliche und (bildungs)politische, zum Teil überaus emotionale, hitzig geführte oder gar populistische Debatten zu den Fragen gibt, ob und wie die Beschäftigung mit Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität in der Schule Gegenstand von Lehr-Lern-Prozessen sein sollten. Diese Debatten sind oftmals umso kontroverser, je jünger die Kinder sind, auf die sich die Bildungsangebote beziehen. Die für Schule seit Jahrzehnten festzustellende kontinuierliche „Klagewelle gegen die prinzipielle Verpflichtung zur Teilnahme von Kindern an der Unterrichtsreihe“ (Hoffmann 2015, S. 104) steht symbolisch für solche Kontroversen. Lüpkes und Oldenburg (2015a) oder auch der Deutsche Bundestag (2016, S. 4) konstatieren in diesem Zusammenhang, dass seit Mitte der 2000er Jahre eine (erneute) Intensivierung emotional aufgeladener Debatten um (früh)kindliche Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung stattfindet. Über z.B. Demonstrationen, Petitionen oder soziale Netzwerke im zivilgesellschaftlichen Bereich sowie Wahlwerbungen oder Parteiprogramme im parteipolitischen Bereich verbreitete Parolen, Forderungen bzw. Aussagen – insbesondere konservativer, (rechts)populistischer und rechtsextremer Parteien – sind dabei vermutlich öffentlichkeitswirksamer als juristische Klagen. Mit Parolen wie z.B. „Stoppt die Gender-Agenda und Sexualisierung unserer Kinder!“ (Aktionsbündnis „Demo für alle“), „Genderideologie raus aus den Schulen. Frühsexualisierung stoppen“ (AfD) und Aussagen wie jener, dass es „nicht hinnehmbar [sei], bereits Grundschüler über die speziellen sexuellen Vorlieben von kleinen aber lauten Minderheiten aufzuklären“ (Jörg Urban, AfD), werden Fragen der Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung in Schule und Familie aufgegriffen, instrumentalisiert und zum Tabu deklariert. Das Spannungsfeld zwischen schulischer und familiärer Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung wird damit potentiell verstärkt und die für eine zeitgemäße Sexuelle Bildung bedeutsame Kooperation von Schule und Erziehungsberechtigten erschwert. Darüber hinaus wirkt sich der bis heute mit wechselnder Intensität anhaltende kontroverse Diskurs – der in den letzten Jahren in manchen Bereichen zwar offener (vgl. z.B. Voß 2023, S. 10), „aber auch komplexer und komplizierter“ (Maywald 2018, S. 7) und in anderen, wie skizziert, auch populistischer und radikaler geworden ist – z.T. sogar unmittelbar auf die schulbezogene Forschung und Praxis aus (siehe hierzu Kap. 4 und 5).

2. Terminologisch-konzeptionelle Vielfalt: Sexuellaufklärung, Sexualerziehung oder Sexuelle Bildung?

Während auf administrativer Ebene und in vielen Schulgesetzen häufig der Terminus *Sexualerziehung* verwendet wird, werden sowohl im Alltäglichen, im Kontext schulbezogener wissenschaftlicher Diskurse als auch in der Schulpraxis neben Sexualerziehung unterschiedliche Begriffe parallel und teils auch synonym verwendet. Innerhalb (primar)schulpädagogischer Diskurse wird gegenwärtig weitgehend einer Differenzierung zwischen *Sexuellaufklärung*, *Sexualerziehung* und *Sexueller Bildung* gefolgt, die in sexualpädagogischen Diskursen seit längerem Konsens ist (vgl. z.B. Sielert 2015). Bei diesen drei Begriffen handelt es sich jedoch nicht nur um unterschiedliche Terminologien, sondern auch um unterschiedliche paradigmatische Konzepte. *Sexuellaufklärung* kennzeichnet sich durch die Bereitstellung von Informationen über die menschliche Sexualität und intendiert vor allem eine Vermittlung von Wissen über biologisch-medizinische Aspekte von Sexualität wie z.B. Körperkunde und Fortpflanzung. Die sozial-emotionale Dimension von Sexualität wird dabei hingegen kaum thematisiert (vgl. z.B. Martin 2019, S. 7). Entsprechende Angebote zur Sexuellaufklärung werden in der Regel von schulexternen Expert*innen durchgeführt und finden oftmals lediglich einmalig bzw. punktuell statt. *Sexualerziehung* wird demgegenüber als pädagogisch intentional beeinflusstes Lernen über Sexualität gefasst. Dabei wird – im familiären Bereich angeregt durch Eltern, im schulischen Bereich durch Lehrkräfte (vgl. Sielert 2015, S. 12; Voß 2019, S. 80) – „nicht nur auf biologisch-medizinische Inhalte“ abgezielt, sondern es werden „auch psychische, soziale, ethische, religiöse, weltanschauliche und juristische Zusammenhänge mit in den Blick“ genommen (Martin 2019, S. 7), wie beispielsweise Ausdrucks- und Verhaltensformen von Sexualität oder Einstellungen zu Sexualität (vgl. ebd.). Somit geht die Sexualerziehung bereits deutlich über die Sexuellaufklärung hinaus. Im Rahmen von *Bildungsprozessen* zu Sexualität liegt der Fokus schließlich darauf, Individuen in einer selbstbestimmten Entwicklung der eigenen sexuellen Identität zu unterstützen. Hier rückt also der Aspekt der *Selbstbildung* ins Zentrum (vgl. ebd.; Sielert 2015 oder auch Lüpkes & Oldenburg 2015b, S. 27). *Sexuelle Bildung* wird dabei als lebenslanger Prozess der „Selbstaneignung von Wissen und Kompetenzen durch jeden einzelnen Menschen im sexuellen Bereich“ (Voß 2023, S. 35) verstanden, der auf eine selbstbestimmte Lebensführung im Bereich Sexualität zielt und damit unmittelbar mit der individuellen Identitätsentwicklung verbunden ist (vgl. Sielert 2015, S. 12; siehe auch Simon & Kallweit zur Einführung in diesen Band).

Sowohl Sexualerziehung als auch insbesondere Sexuelle Bildung bedeuten also weit mehr als „Körperkunde“ (Lüpkes & Oldenburg 2015a, S. 7) – so viel scheint klar und unstrittig zu sein. Weniger eindeutig bzw. leicht zu beantworten ist jedoch die Frage, welchem Paradigma im Kontext Schule, insbesondere in der Primarstufe, eher zu folgen ist: dem der Sexuellaufklärung, dem der Sexualerziehung oder dem der Sexuellen Bildung? Zwar kann Sexuelle Bildung als zeitgemäßeres sowie sexualpädagogisch und auch (primarschul)didaktisch zu

bevorzugendes Konzept bezeichnet werden, dennoch gilt es zu berücksichtigen, dass Maßnahmen zur Sexualaufklärung und -erziehung als Beitrag zu bzw. als erste Schritte in Richtung einer umfassenden Sexuellen Bildung sinnvoll sein können – auch wenn Sexuelle Bildung deutlich über Sexualaufklärung und -erziehung hinausgeht. Dies gilt insbesondere für Schulen, die kaum oder wenig Erfahrung mit Sexueller Bildung und einer entsprechenden Schul- und Unterrichtsentwicklung haben (ähnlich konstatieren es Dadaczynski et al. 2015 für die schulische Gesundheitsförderung). Ebenso schließt Sexuelle Bildung Phasen der Aufklärung nicht per se aus. Letztlich bestehen zwischen den drei skizzierten zentralen sexualpädagogischen Konzepten durchaus Überschneidungen (siehe Abb. 1) und je nach pädagogisch-didaktischem Ziel sind sie jeweils für sich funktional.

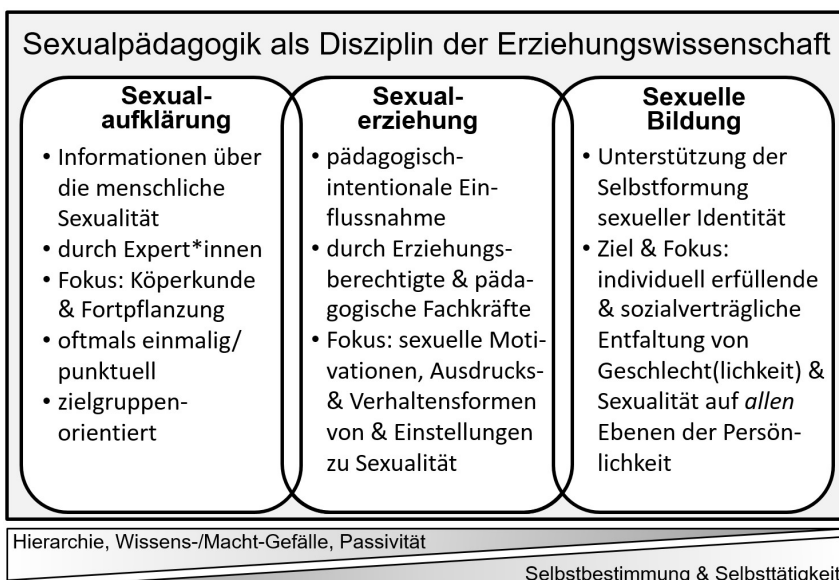


Abb. 1: Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexuelle Bildung als zentrale sexualpädagogische Begriffe und Konzepte (eigene Abbildung)

Insbesondere aus didaktischer Perspektive wäre bei einer Orientierung am Paradigma der Sexuellen Bildung zu fragen, ob bzw. wie weit/konsequent der Anspruch Sexueller (Selbst)Bildung tatsächlich gewollt wird resp. vielmehr mit *welchem* Bildungsverständnis er sich vereinbaren lässt. In diesem Zusammenhang ist die grundlegende bildungstheoretische Frage der „Normativitätsproblematik“ (Koller 2016, S. 152), die z.B. auch im Kontext der Diskurse um eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung diskutiert wird (siehe Hamborg 2017 unter dem Stichwort „Funktionalisierung von Bildung“) auch für die Sexuelle Bildung im Allgemeinen sowie im Kontext von Primarpädagogik und -didaktik im Speziellen eine drängende, weil substanzielle. Das heißt, unter Bezug auf *grundlegende* bildungstheoretische Forschungen wäre der Frage einer normativen und

damit qualitativen Rahmung/Richtung von/für Bildungsprozesse/n, die im Gegensatz zu prinzipiell „ergebnisoffenem [...] autonomem Denken und Handeln“ (ebd., S. 20) bzw. zu einer nicht-normativen Idee von Bildung steht, mit Blick auf die Sexuelle Bildung nachzugehen.² Solche Debatten lassen sich für die Sexuelle Bildung im Kontext der Primarstufe bislang nicht ausmachen.

Mit Blick auf die Frage und Suche nach den ‚richtigen‘ Begriffen und Konzepten resümiert Coers (2020, S. 101) aus primärpädagogisch-empirischer Perspektive, dass der Begriff Sexualerziehung im administrativen Zusammenhang in den deutschsprachigen schulbezogenen Diskursen sowie in didaktischen Materialien der geläufigere ist. Dadurch legitimiere sich, so Coers, durchaus die Verwendung des Terminus Sexualerziehung anstelle von Sexueller Bildung, wobei trotz dieser terminologischen Präferenz Sexuelle Bildung stets mitzudenken sei (ebd.). Da es sich bei Sexualerziehung und Sexueller Bildung jedoch wie skizziert nicht nur um Termini, sondern auch um Konzepte mit paradigmatischem Anspruch handelt, scheint solch ein pragmatischer Kompromiss nur bedingt funktional.

Im Kern steckt hinter der Suche nach dem ‚richtigen‘ Begriff bzw. Konzept sowohl für die (primar)schulpädagogische wie auch die sexualpädagogische Theorie, Praxis und Forschung u.a. die Frage, welches Erziehungs- und Bildungsverständnis in welchem Kontext zugrunde gelegt wird. Hinter der terminologisch-konzeptionellen Friktion steckt damit also auch eine grundsätzliche der (Primar)Schulpädagogik und -didaktik, die jedoch – wie oben angedeutet – bildungstheoretisch weitergehend fundiert bzw. differenzierter bearbeitet werden sollte. Folgt Schule der Vorstellung von Unterricht als einem *Bildungsraum*, müssen auch im Kontext einer Sexuellen Bildung konsequenterweise Fragen von Schüler*innen als Adressat*innen von Angeboten Sexueller Bildung wahr- und ernstgenommen (vgl. z.B. Müller 2014, S. 618; Voß 2019, S. 80; Simon & Kallweit 2022, S. 56), ihre Vorstellungen und Wünsche als aktive Akteur*innen berücksichtigt und (die Reflexion von) Erfahrungen im Zusammenhang eines gemeinsamen, aber individualisierbaren Curriculums ermöglicht werden. Antworten darauf zu finden, wie dies konkret ermöglicht und begleitet werden kann, stellt u.E. eine wichtige gegenwärtige Entwicklungsaufgabe der Primärpädagogik und -didaktik dar.

3. Vielperspektivität als wichtiger Anspruch an eine Sexuelle Bildung

Dass Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung nicht erst in der Primarstufe beginnen können, gilt insbesondere im sexualwissenschaftlichen und -pädagogischen Diskurs als Konsens. Dem liegt u.a. die Erkenntnis zugrunde, dass die

² Eine Orientierung an einem nicht-normativen Bildungsverständnis hieße u.a., dass die Entwicklung von bspw. queerfeindlichen oder antifeministischen Einstellungen und Verhaltensweisen zu akzeptieren und als Ausdruck von Bildungsprozessen zu verstehen wäre – aus menschenrechtlich- oder demokratisch-normativ gerahmter Perspektive von Bildung wäre dies fragwürdig.

psychosexuelle Entwicklung eines Menschen bereits vor der Geburt beginnt (vgl. z.B. Maywald 2018, S. 7). Dementsprechend stellt Sexuelle Bildung nicht nur für Schule eine wichtige domänen- bzw. fächerübergreifende Aufgabe dar, gleiches gilt auch bereits für den Elementarbereich.

Sowohl aus sexualpädagogischer als auch aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht, welche wir nachfolgend in besonderer Weise berücksichtigen³, gelten eine *vielperspektivische* Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung als zentral (vgl. hierzu z.B. Oldenburg & Lüpkes 2017; Coers 2020). So unterstreicht zum Beispiel Milhoffer: „Vom Ansatz einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung her verbietet es sich, Sexualerziehung auf biologisch-medizinische Faktenvermittlung zu beschränken“ (Milhoffer 2013, zit. in Coers 2020, S. 107). Dies kann unter anderem damit begründet werden, dass „[s]exuelle Entwicklung und sexuelle Sozialisation [...] sich weitgehend und in erster Linie in nichtsexuellen Bereichen, also durch Erlebnisse und Erfahrungen, die im eigentlichen oder engeren Sinn nicht sexuell sind“, vollziehen (Schmidt 2012, zit. in Oldenburg & Lüpkes 2017, S. 75). Weiterhin haben Kinder im Grundschulalter – soweit es die vorliegende Erfahrungs- und Forschungsergebnisse andeuten (vgl. z.B. Wehr 1992/1997) – offensichtlich eigene Fragen und Wünsche zum Thema Sexualität. Diese sind vielperspektivisch und in eben dieser Vielfalt und Komplexität aufzugreifen (vgl. Oldenburg & Lüpkes 2017, S. 75f.).

Da im Kontext Sexueller Bildung potenziell vielfältige Kinderperspektiven mit vielfältigen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Perspektiven zusammenreffen (müssen), kann das Prinzip der Vielperspektivität sowohl für die unterrichtliche Praxis Sexueller Bildung als auch für die sexualpädagogische Professionalisierung von Lehrkräften als höchst bedeutsam identifiziert werden. Ermöglicht werden kann dies u.a., indem Zusammenhänge von Sexueller Bildung bzw. von Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität mit anderen Themenfeldern und Konzepten hergestellt bzw. expliziert werden. So betonen zum Beispiel Lüpkes und Oldenburg (2015b) die Verbindung von demokratischem Lernen, Menschenrechtsbildung und Sexueller Bildung (siehe dazu z.B. auch Keitel & Berndt 2022), und auch Coers (2021) hat die Bedeutung von Geschlecht als Kategorie des Demokratischen herausgearbeitet. Darüber hinaus verdeutlicht z.B. allein die Bedeutung digitaler Medien als Informationsquellen (siehe Oldenburg & Lüpkes 2017, S. 79f.) die Notwendigkeit einer Verbindung von Medienbildung und Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung in Schule – mit Blick auf Aspekte sexualisierter Gewalt im Kontext von Digitalität (wie z.B.

³ Die besondere Berücksichtigung des Sachunterrichts erfolgt einerseits, da Fragen Sexueller Bildung sich explizit im sachunterrichtlichen Curriculum verorten lassen. Andererseits hat der Sachunterricht im Fächerkanon der Primarstufe und besonders mit Blick auf Querschnittsaufgaben wie jene der Sexuellen Bildung eine besondere Stellung. Dies lässt sich u.a. damit begründen, dass sich im Sachunterricht fachliche Perspektiven der sich erst im Sekundarbereich weiter ausdifferenzierenden Fächer, die es in der Primarstufe noch nicht gibt, bündeln. Zudem gilt das Prinzip der Vielperspektivität für den Sachunterricht als ein konstitutives didaktisches Prinzip (vgl. GDSU 2013, S. 12 ff.). Dieses bezieht sich nicht nur auf die Notwendigkeit der Beachtung vielfältiger fachwissenschaftlicher und -didaktischer Bezüge, sondern auch methodischer Zugänge sowie auf die Berücksichtigung differenter kindlicher Erfahrungen und Lebenswelten (Köhnlein, Marquardt-Mau & Schreier 1999).

Cybergrooming⁴) wird dies umso evidenter. Ein weiterer grundlegender Zusammenhang besteht zu Fragen der Inklusion bzw. einer inklusiven Bildung: So ist die Reflexion und Bearbeitung des Spannungsfeldes von Normalität und Diversität für die inklusive Pädagogik etwas Zentrales (vgl. z.B. Boger 2015, 2017; Esefeld et al. 2019; von Stechow et al. 2019) – sie geht zum Beispiel hinsichtlich der Kategorie des Geschlechts oder entlang von Fragen der Sexualität mit der Re- und Dekonstruktion von Normalismen einher (siehe z.B. Schrumpf 2014; Budde, Offen & Tervooren 2016; Simon 2019, S. 117). Inklusionspädagogische Reflexionen im/von Unterricht zielen – gleichsam wie Sexuelle Bildung – auf die Förderung von Toleranz und die Befähigung zum selbstbestimmten Leben in einer pluralistischen Gesellschaft.

Vielperspektivität bedeutet jedoch nicht nur Bezüge zu anderen Themen und Konzepten herzustellen, sondern auch die Vielfalt der Perspektiven der Subjekte auf Fragen von Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität zuzulassen. Dazu gehören Fragen, Vorstellungen, Meinungen (auch kontroverse), Wünsche, Ängste und Erfahrungen, die es pädagogisch und didaktisch reflektiert aufzugreifen gilt. Dieser Anspruch ist dabei keinesfalls einfach. Denn er impliziert z.B. mit Blick auf individuelle Erfahrungen von Kindern *einerseits* die Notwendigkeit eines Bewusstseins dafür, dass statistisch gesehen in *jeder* Schulklasse, „unabhängig von der Schulform oder der örtlichen Lage der Schule“ (UBSKM 2016, S. 2), Schüler*innen von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Täter*innen sind dabei sowohl Erwachsene als auch Gleichaltrige, und auch Schule ist ein Ort, an dem Kinder sexualisierte Gewalt erfahren (vgl. ebd.; siehe auch Urban 2019). Und damit benötigt es *andererseits* auch ein Bewusstsein dafür, dass die Beschäftigung mit Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität potentiell in jeder Klasse Kinder mit Traumata konfrontieren und retraumatisierend wirken kann. Da Lehrkräfte aller Schultypen und jeglicher Klassenstufen potentiell mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten könnten (vgl. z.B. Kollinger 2019), ist auch eine Sexuelle Bildung in der Primarstufe im Sinne inklusiver und das Prinzip der Vielperspektivität berücksichtigender Pädagogik und Didaktik u.a. traumapädagogisch reflektiert zu gestalten. Diese Perspektive ist für die Primarpädagogik und -didaktik jedoch keinesfalls selbstverständlich (vgl. ebd.).

⁴ „Der Begriff beschreibt die gezielte Anbahnung sexueller Kontakte mit Minderjährigen über das Internet. Die Täter geben sich in Chats oder Online-Communitys gegenüber Kindern oder Jugendlichen als ungefähr gleichaltrig aus oder stellen sich als verständnisvolle Erwachsene mit ähnlichen Erfahrungen und Interessen dar. So gewinnen sie das Vertrauen ihrer Opfer mit dem Ziel, sie zu manipulieren. In vielen Fällen bringen sie die Kinder dazu, ihnen freizügige Selbstporträts zu senden. Die Fotos werden dann teilweise als Druckmittel gegen die Minderjährigen eingesetzt, um sie zu weiteren Handlungen zu bewegen. Manche Täter verfolgen außerdem das Ziel, sich auch „offline“ mit den minderjährigen Opfern zu treffen und sie zu missbrauchen.“ (Bundeskriminalamt 2023, o.S.; zu Online-Risiken und -Chancen bzw. Fragen des Kindermedienschutzes siehe auch Harder 2023)

4. Zentrale Tendenzen aktueller (primar)schulpädagogischer und sachunterrichtsdidaktischer Diskurse

Trotz vielfältiger Zusammenhänge zu anderen Themen und Konzepten, die eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität nicht nur nahelegen, sondern gebieten, wird Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung in der Schulpraxis im Sekundarbereich jedoch vor allem mit dem Fach Biologie sowie in der Primarstufe mit dem Fach Sachunterricht verbunden. Während die fachliche Fokussierung im Sekundarbereich potenziell eine Verkürzung von Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung auf biologisch-medizinische Fragen evoziert, ist die Verortung derselben im Sachunterricht der Primarstufe mit dem besonderen Potenzial einer vielperspektivischen Auseinandersetzung verbunden, durch die einer inhaltlichen Beschränkung, z.B. auf biologisch-medizinische Aspekte von Sexualität, im entgegenwirkt werden *könnte*. Auf Grundlage einer Zusammenschau von konzeptionellen Auseinandersetzungen mit Sexualerziehung im Sachunterricht zeigt Coers (2020) jedoch auf, dass auch für den Sachunterricht auf fachdidaktischer und schulpraktischer Ebene die Gefahr inhaltlicher Verkürzungen besteht (vgl. dazu auch Coers 2020, S. 103f. unter Verweis auf Köhnleins (2012) Ausführungen zur Sexualerziehung im Sachunterricht).

Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung werden in der Primarpädagogik und Didaktik im Allgemeinen sowie in der Sachunterrichtsdidaktik im Speziellen mit Blick auf didaktische Materialien und themenbezogene wissenschaftliche Diskurse mitunter in einen unmittelbaren Zusammenhang mit Fragen und Aufgaben der Gesundheitserziehung bzw. -förderung und Prävention gebracht (siehe z.B. Hörmann 2014; Kiper 2015). Zwischen beiden Bereichen bestehen Überschneidungen, aber es gibt auch gute Gründe dafür, sie jeweils separat zu betrachten. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Gesundheitsförderung (oder -erziehung) vor allem – oder gar ausschließlich – einem bio-medizinischen Gesundheitsverständnis folgt (vgl. z.B. Raithel, Dollinger & Hörmann 2009, S. 233ff.; siehe auch Simon 2013). Hierbei besteht die Gefahr einer Verkürzung von Sexualerziehung und Sexueller Bildung auf bio-medizinische Aspekte, also auf Fragen einer sogenannten Körperkunde und der Reproduktion. Das wäre umso problematischer, wenn dies sodann unter der Folie unreflektierter medizinischer Normalitätsvorstellungen geschieht, anhand derer sich Abweichungen und das vermeintlich Nicht-Normale begründen und feststellen lassen. Die (latente) Gefahr von Prozessen des Otherings, also der Veränderung/Verbesonderung i.S. der sozialen Konstruktion des nicht-normalen ‚Anderen‘ im Gegensatz zu einem normalen ‚Wir‘ (z.B. Spivak 1985; Riegel 2017) und damit der (Re)Produktion normalistischer Muster, liegt hier nahe. Wenn allerdings ein dynamischer, vielperspektivischer Gesundheitsbegriff und das Paradigma der Gesundheitsförderung als partizipatorischer Empowerment- und Settingansatz (vgl. z.B. Simon 2013, 2023; Faltermaier 2020) konsequent zugrunde gelegt werden, erscheint die Verbindung beider Themenbereiche grundsätzlich weniger problematisch.

Dass Fragen von Sexualität, Körper(lichkeit) und Geschlecht(lichkeit) Gegenstand *auch* des Sachunterrichts sein können und sollten, darüber scheint in der Sachunterrichtsdidaktik weitestgehend Konsens zu bestehen – über eine entsprechende Ausrichtung und deren Stellenwert hingegen nicht. So ist es beispielsweise zwar erfreulich, dass Sexuelle Bildung in der aktuellen Auflage des Handbuchs Didaktik des Sachunterrichts (Kahlert et al. 2022) berücksichtigt wird (wenn auch bei synonyme Verwendung des Begriffs Sexualerziehung; siehe Giest & Hintze 2022). Gleichzeitig werfen ihre Thematisierung im übergeordneten Bereich „Gesundheitsbildung und -erziehung“ und der Blick auf frühere Ausgaben des Handbuchs die Frage auf, ob hier von einer sukzessiven Integration sexualpädagogischer Inhalte in die Gesundheitserziehung und -bildung und damit auch von einer gewissen Entkernung gesprochen werden muss. Denn in den beiden vorherigen Auflagen ist im Handbuch Didaktik des Sachunterrichts noch eine explizite begriffliche Nennung in den entsprechenden Beitragstiteln erfolgt: „Sexualpädagogik als Gegenstandsbereich des Sachunterrichts“ (Milhoffer 2007) und „Gesundheits- und Sexualerziehung“ (Kiper 2015). Gleichzeitig wird im Anschluss an aktuelle sexualpädagogische Diskurse mit Blick auf die konzeptionelle Ausrichtung vermehrt eine Orientierung am Paradigma der Sexuellen Bildung gefordert (vgl. z.B. Lüpkes & Oldenburg 2015a; Simon & Kallweit 2022; Coers et al. 2023). Dabei ist es insbesondere der Allgemeinbildungsanspruch von Sachunterricht, der eine Bezugnahme auf das Paradigma der Sexuellen Bildung nahelegt. Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität sind in diesem Zusammenhang in besonderer Weise als didaktische Kategorien, verbunden mit einem Bildungsanspruch, zu verstehen (vgl. Coers et al. 2023, S. 172). Das beinhaltet auch, wie oben bereits skizziert, im Kontext von Sexueller Bildung Fragen von Kindern zuzulassen oder von diesen auszugehen und Kindern Erfahrungen sowie die Reflexion von Erfahrungen zu ermöglichen.

Eine der zentralen Herausforderungen von Sexualerziehung und Sexueller Bildung in der Primarstufe im Allgemeinen und im Sachunterricht im Speziellen besteht sicherlich darin, dass Themen von Sexualität, Körper(lichkeit) und Geschlecht(lichkeit) noch immer (in Teilen) historisch gewachsene Tabus (Hoffmann 2015) zu sein scheinen bzw. – hierauf verweisen auch Lüpkes und Oldenburg (2015a) – zumindest als „heikle“ Themen wahrgenommen werden (z.B. bei Müller 2014 sowie Giest & Hintze 2022), denen eher für die Sekundarstufe Relevanz/Notwendigkeit beigemessen wird. Einleitend haben wir skizziert, dass dies auch durch öffentliche und politische Diskurse potenziell evoziert wird. Dieser Umstand scheint sich z.B. in entsprechenden didaktischen Materialien widerzuspiegeln, die in erster Linie für den Sekundarbereich angeboten werden (vgl. Martin & Nitschke 2017), aber auch im anhaltenden Hinterfragen der Relevanz bestimmter Themen vor allem für jüngere Kinder (vgl. z.B. Giest & Hintze 2022, S. 207). Insbesondere mit Blick auf jüngere Kinder sind die Debatten um schulische Sexualerziehung und Sexuelle Bildung, trotz des gesetzlich geregelten Auftrags (siehe oben), nach wie vor emotional geprägt und pri-

marpädagogisch und -didaktisch derzeit unzureichend flankiert. Es ist anzunehmen, dass es durch den emotional geführten öffentlichen Diskurs (zusätzlich) zu Verunsicherungen von Lehrkräften kommt, die sich auch in der Unterrichtspraxis niederschlagen können. Problematisch wird dies spätestens dann, wenn aufgrund von Unsicherheiten und Verunsicherungen Kinder- und Menschenrechte wie jene auf Bildung, sexuelle Selbstbestimmung, Identität oder auf Gesundheit und Schutz eingeschränkt werden, weil Sexualerziehung und Sexuelle Bildung nur unzureichend stattfinden.

Zur Frage, inwiefern Sexualerziehung und Sexuelle Bildung im Unterricht in der Primarstufe de facto Raum finden, gibt es aktuell keine empirischen Erkenntnisse (vgl. z.B. Thuswald 2022). Klarheit besteht jedoch darüber, dass Sexuelle Bildung seit Jahrzehnten kaum Gegenstand der Lehrkräftebildung ist (vgl. Wrede & Hunfeld 1997; Lüpkes & Oldenburg 2015b, S. 26; Voß 2019; Siemoneit 2021, 2022; Wienholz 2022). Da es z.B. keine umfassende und systematische curriculare Verankerung von Inhalten zu Sexueller Bildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung gibt, ist auch aktuell nicht abgesichert, dass angehende Lehrkräfte sich in diesem Bereich ausreichend professionalisieren und damit Handlungssicherheit – soweit überhaupt von einer solchen gesprochen werden kann – für den eigenen Unterricht entwickeln können. Die Ergebnisse der SeBiLe-Studie („SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt“) von Urban, Wienholz und Khamis (2022) untermauern dies (siehe auch Urban in diesem Band). Der festgestellte Mangel einer themenbezogenen Professionalisierung legt die Vermutung nahe, dass Lehrkräfte daher wahrscheinlich oftmals auf Basis ihrer eigenen biografischen Erfahrungen agieren (müssen) (vgl. Lüpkes & Oldenburg 2015b, S. 26). Insofern sind mit Blick auf Unterrichtspraktiken in diesem Bereich (große) Unterschiede zu vermuten, die unter anderem auf die subjektiven Deutungsmuster von Lehrkräften zurückzuführen sein werden (vgl. Hoffmann 2015).

Die *vermutete* Situation differenter Unterrichtspraktiken im Bereich von Sexualerziehung und Sexueller Bildung ist letztlich auch durch einen deutlichen Mangel an themenbezogener Forschung begründet, da die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Sexualerziehung und Sexueller Bildung nur bedingt empirisch abgesichert ist.

5. Stand, Probleme und Perspektiven der empirischen Forschung zu Sexualerziehung und Sexueller Bildung

Insgesamt lässt sich für die deutschsprachigen Erziehungswissenschaften konstatieren, dass Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung ein empirisch relativ wenig bearbeitetes Forschungsfeld sind (vgl. z.B. Hoffmann 2015). Insbesondere bezüglich der Praktiken von Sexuaufklärung, -erziehung und Sexueller Bildung in Schule muss ein deutliches Desiderat themenbezogener Forschung konstatiert werden (vgl. z.B. Thuswald 2022). Zudem verweisen Windheuser und Kleinau (2020, S. 10 ff.) kritisch darauf, dass bei vorliegenden Forschungen teils

androzentrische Tendenzen sowie ein Mangel an grundständigen geschlechtertheoretischen Debatten auszumachen sei.

Im Kontext schulpädagogischer empirischer Forschungen sind in den letzten Jahren unter anderem Arbeiten zu sexualpädagogischen Deutungsmustern von Lehrenden (Hoffmann 2015), zur „sozialregulative[n] Funktion des Schamafekts in der gymnasialen Sexualaufklärung“ (Blumenthal 2014, S. 11) oder zu Sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt in der Schule (vgl. Mieruch 2021) entstanden. Diese beziehen sich allerdings vornehmlich auf den Bereich der Sekundarstufe. Äquivalente auf Primarstufenlehrkräfte bezogene Studien existieren bisher nicht. Aus vorliegenden Studien der letzten Jahre ist bekannt, dass Jugendliche spezifische und klare Informationswünsche haben, die sie an Lehrkräfte richten und die „in der Hauptsache gesellschaftlich stark kontrovers verhandelte Themen beinhalten“ (Hoffmann 2015, S. 109), wie zum Beispiel Homosexualität und Abtreibung (welche Fragen Kinder im Grundschulalter haben, deutet z.B. Wehr 1992/1997 an; siehe Abb. 2). Auch konnte gezeigt werden, „dass Lehrende die Praxis der Beschämung in der Sexualaufklärung als Erziehungsmittel nutzen“, die zu sozialer Exklusion und mangelnder Teilnahme am Unterrichtsgeschehen führen, aber auch, „dass SchülerInnen Lehrenden gegenüber Beschämung ausüben“ (Blumenthal 2014, S. 11). Blumenthal verdeutlicht dabei, dass Beschämung nicht nur durch Erniedrigung oder Ausgrenzung einzelner Personen oder Personengruppen ausgeübt werden kann. Auch schulische Arrangements, wie etwa die thematische Gliederung der Unterrichtsinhalte oder die Darstellung von Körpern in der Sexualaufklärung transportieren Aussagen über soziale Ordnungen.“ (ebd.) Eine bereits ältere Studie von Wrede und Hunfeld (1997) geht zudem der Frage nach, inwiefern Sexualität (k)ein Thema in der Hochschulausbildung ist. Dazu haben Wrede und Hunfeld sexualpädagogische Praxis- und Qualifikationsanforderungen sowie beispielhaft den Status quo, Defizite und Vorstellungen einer sexualpädagogischen Hochschullehre u.a. aus Sicht angehender Lehrkräfte (sowohl aus dem Sekundar- als auch Primarbereich) qualitativ erforscht.

In einer aktuellen qualitativen Interviewstudie, die sich auf den Primarbereich bezieht, konnte Coers (2020) u.a. zeigen, dass Sachunterrichtslehrkräfte mit Blick auf Geschlecht vor allem ein binär und biologisch determiniertes Geschlechterverständnis äußern. Außerdem machen die befragten Lehrkräfte aktuelle Diskurse (z.B. zu Trans- und Intersexualität) kaum zum Gegenstand im Sachunterricht – auch wenn ihnen diese Diskurse bekannt sind. Als Ziele einer Thematisierung von Geschlecht im Sachunterricht nennen sie insbesondere die Aufklärung und die Vermittlung bio-medizinischen Fachwissens. Mit Blick auf die Ursachen dieser thematischen Eingrenzung konstatiert Coers unter anderem, dass die befragten Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung keine entsprechenden Angebote erhalten haben, womit Coers die Notwendigkeit einer adäquaten Lehrkräfte(weiter)bildung im Bereich Sexueller Bildung unterstreicht und deren Mangel problematisiert.

Über diese jüngere Studie hinaus fokussieren primarstufenbezogene empirische Studien bislang vor allem die Prävention sexualisierter Gewalt. Dabei werden Fragen der Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen (siehe z.B. vgl. Andresen, Gade & Grünewald 2015) vor allem anhand von Wahrnehmungen und Perspektiven von Fach-/Lehrkräften beantwortet (ausführliche Zusammenfassungen des Forschungsstandes finden sich bei Kindler 2003 sowie Kindler & Schmidt-Ndasi 2011). Die Perspektiven, Wahrnehmungen etc. von Schüler*innen werden über den Aspekt der Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen/-programmen hinaus jedoch kaum erfasst (vgl. Lüpkes & Oldenburg 2015a; Oldenburg & Lüpkes 2017). Das heißt, welche Wünsche, Vorstellungen und Fragen Kinder im Grundschulalter aktuell haben, ist weitgehend unbekannt. Aus primar- und sachunterrichtsdidaktischer Sicht ist dies besonders kritisch, da die Beschäftigung mit Kindervorstellungen aufgrund derer didaktischen Relevanz (vgl. z.B. Adamina et al. 2018; Kallweit 2019, S. 65ff.) höchst bedeutsam ist. Innerhalb der sachunterrichtsdidaktischen Forschung hat sie eine besondere Tradition – hier allerdings vor allem im naturwissenschaftlich-technischen, zunehmend aber auch im sozialwissenschaftlichen Bereich. Das Themenfeld Sexualität wird indes in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung zu Schüler*innenvorstellungen „bisher ausgespart“ (Lüpkes & Oldenburg, 2015a, S. 8).

Die bis dato nicht ausreichend genutzten Möglichkeiten einer breit angelegten und dabei unterschiedlichste Daten nutzenden, auf Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität bezogenen empirisch-primärpädagogischen Forschung lässt sich u.a. mit Wehrs (1992/1997) Erfahrungsbericht über die Auseinandersetzung mit Sexualität in einer dritten Grundschulklasse andeuten. Über Kinderfragen und -zeichnungen (siehe Abb. 2 und 3), aber auch anhand von Kinderantworten auf konkrete Fragen oder Gespräche zwischen Kindern, wie das nachfolgende zur Frage „wie es ist, wenn man in der Haut eines Jungen steckt“ (Wehr 1997, S. 15), gibt Wehr interessante Einsichten in die mögliche Beschäftigung mit dem Thema Sexualität. Die theoretisch-empirisch Fundierung solcher Beschäftigungen und die wissenschaftliche Reflexion derselben, die bei Wehr (entsprechend des Charakters eines deskriptiven Praxisberichts) nur bedingt stattfinden⁵, sind ein wichtiger Beitrag zur Fundierung Sexueller Bildung in der Primarstufe.

„M: Ich möchte zu gerne einmal wissen, wie es ist, wenn man in der Haut eines Jungen steckt.

Jungen schweigen.

M: Ich möchte gern wissen, wie das ist, ein Glied zu haben.

⁵ Wehr positioniert sich z.B. nicht kritisch gegenüber den Arbeiten von Helmut Kentler, auf den sie sich punktuell bezieht (siehe Wehr 1997, S. 75). Dessen Wirken ist, so Voß (2023), aus aktueller sexualpädagogischer Sicht ebenso „kritisch zu reflektieren, [...] wie die aus fachlicher Sicht kaum nachvollziehbaren deutlichen Bezüge auf ihn“ (ebd., S. 9f.) in manchen (sexual)pädagogischen Kontexten. Hierzu sei jedoch angemerkt, dass es kritische Auseinandersetzungen mit Kentler zwar vereinzelt bereits in den 1980er Jahren gab (siehe hierzu der Beitrag von Jens Elberfeld in diesem Band) – jedoch finden diese insbesondere in den letzten Jahren intensiv statt (siehe z.B. Nentwig 2016, 2019, 2021; Baader et al. 2020).

Jungen jetzt alle auf einmal und durcheinander: ... und damit herumspielt oder wie? ... wobei?

M: Stört es dich beim Laufen?

J: Nein, überhaupt nicht.

J: Wir merken es überhaupt nicht.

J: Das ist ganz normal.

M: Irgendwie muß es doch komisch sein, wenn es beim Laufen zwischen den Beinen baumelt!

L: Gibt es eine Situation, in der du es merkst, daß du ein Glied hast, weil du dir z.B. wehgetan hast?

Das ist auch ein Stichwort für Chr., die die Frage aufgeworfen hat. Sie geht zur Tafel und malt ein Fahrrad mit Querstange:

M: Und nun mußt du plötzlich bremsen, und dann rutschst du nach vorn auf die Querstange. Da mußt du dir das Glied doch wehtun. Da mußt du doch merken, daß du eins hast!!

Jetzt hat sie die Jungen so weit: Eifrige Zustimmung von allen Seiten. Sie stellen die Wirkung anschaulich dar.

J: Das zieht bis in den Bauch hinein.

J: Fast bis zur Brust!

Aber es ist nicht etwa so, daß die Mädchen dem nichts entgegenzusetzen hätten:

M: Auch ohne Glied kann man ungeheure Schmerzen haben, wenn man da auf den Knochen fällt!“ (ebd., S. 15f.; Herv. d.A.)

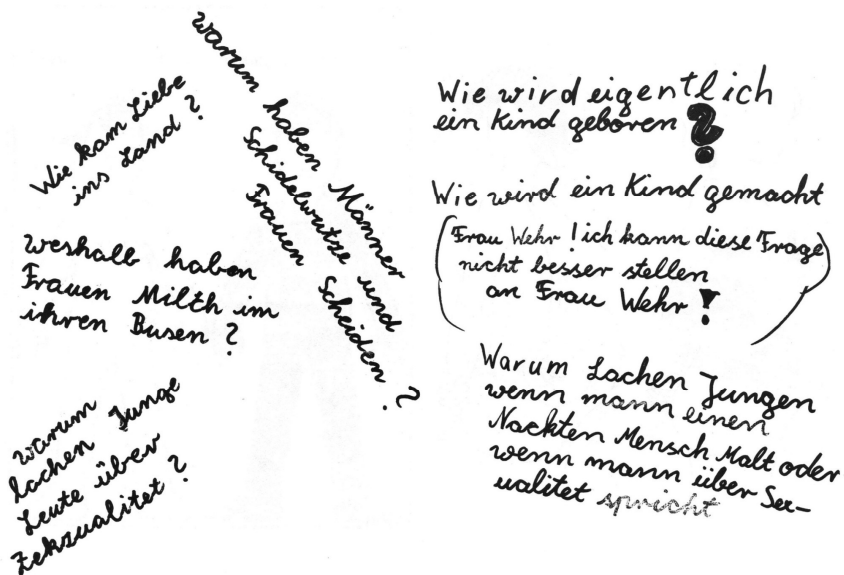


Abb. 2: Beispiele für Kinderfragen zur Thematik Sexualität (Wehr 1997, S. 26f.)

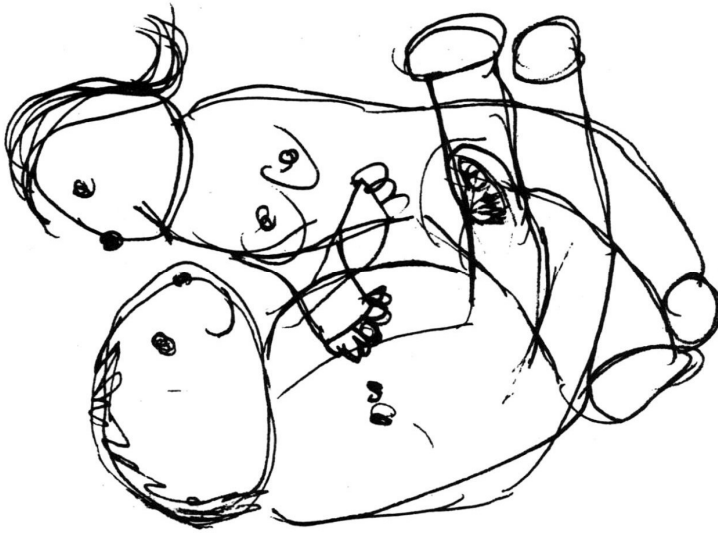


Abb. 3: Kinderzeichnung zur Vorstellung, wie ein Kind entsteht (Wehr 1997, S. 55)

Es kann nochmals unterstrichen werden, dass es schulstufenübergreifend an Studien zur Praxis von Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung in der Schule sowie zu den Perspektiven, Fragen, Vorstellungen, Wünschen etc. von Schüler*innen mangelt. Lüpkes und Oldenburg (2015a, S. 8) werfen zudem die Frage auf, ob nicht sogar von einem Hemmnis der Beschäftigung mit diesem „heiklen“ Thema in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ausgegangen werden muss. Sie verweisen darauf, dass entsprechende Forschungen, insbesondere im Primarbereich, zum Teil seitens zuständiger Ministerien keine Genehmigung erhalten (vgl. ebd.). Angesichts emotionaler öffentlicher Debatten und Widerstände gegen schulische Sexuelle Bildung, des Hinterfragens der Relevanz Sexueller Bildung (vor allem für jüngere Kinder) auch in wissenschaftlichen Diskursen, des Mangels an einer substanziellen themenbezogenen Forschung und der stellenweisen Verhinderung einer solchen Forschung ist Jahrzehnte nach der Festschreibung des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages nach wie vor von einer teilweisen Tabuisierung des Themas Sexualität bzw. von Sexualerziehung und Sexueller Bildung auf verschiedenen Ebenen auszugehen – auch wenn in den letzten Dekaden für einige öffentliche, (bildungs)politische und (erziehungs)wissenschaftliche Diskurse eine zunehmende Öffnung gegenüber diesem Thema bzw. Auftrag und Konzept konstatiert werden kann. Die sich in der Gesamtschau tendenziell zeigende Tabuisierung, aber auch Unsicherheiten von Akteur*innen, erschweren eine adäquate Bearbeitung bestehender Forschungslücken im Bereich von Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung in Schule. Damit wird, wie bereits erwähnt, auch eine entsprechende Professionalisierung und professionelle Entwicklung von z.B. Lehrkräften mutmaßlich nicht unwesentlich erschwert oder gar verhindert.

Insgesamt kann bzw. muss derzeit ein Mangel eines Theorie-Empirie-Praxis-Transfers aus der Sexualpädagogik in die (Primar)Schulpädagogik und -didaktik und ein grundlegendes Desiderat themenbezogener empirischer Forschung festgestellt werden. Möglichkeiten für letztere gibt es zahlreiche. Zu nennen sind hier beispielsweise die dringend nötige Erforschung unterrichtlicher Praktiken oder die Erforschung von Verständnissen von Kindern z.B. auf Basis phänomenografischer Zugänge (vgl. Kallweit et al. 2019). Weiterhin sind Analysen von Lehrplänen (i.S. jener von Hilgers 2004 und des Deutschen Bundestages 2016) oder die Analyse von Schulbüchern (siehe z.B. Ahlgrim 2017; Spiegler & Ahlgrim 2019; siehe auch Schrumpf & Simon in diesem Band) und anderen didaktischen Materialien (siehe hierzu Moritz & Schreiber, Simon oder auch Rumpf in diesem Band) bedeutsam. Ein weiteres relevantes Forschungsfeld liegt in der sexualpädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften (zu Möglichkeiten siehe Hoffmann 2015; Maschke & Stecher 2022; Coers et al. 2023, S. 179ff.; siehe auch Urban in diesem Band). Auf ähnliche themenbezogene Probleme und Fragen sowie insbesondere die mangelhafte sexualpädagogische Professionalisierung in Hochschule haben vor über 25 Jahren bereits Wrede und Hunfeld (1997) verwiesen. Dies unterstreicht: Es ist von großer Dringlichkeit, Konzepte der sexualpädagogischen Professionalisierung zu entwickeln und zu evaluieren. Dies gilt im Besonderen für den Primarbereich, um auch dort das Recht junger Kinder auf Sexuelle Bildung abzusichern und (angehende) Lehrkräfte in diesem Bereich zu stärken.

6. Fazit: Die aktuellen Fragen, Diskurse und Herausforderungen sind die alten

Mit unseren Ausführungen haben wir versucht, ausgewählte Aspekte der (primar)schulpädagogischen Diskurse und Forschungen zu Sexueller Bildung hervorzuheben und zentrale Tendenzen zu verdeutlichen. In den aktuellen Diskursen spielen die ‚alten‘ sexualpädagogischen Fragen und Probleme nach wie vor eine besondere Rolle. Fragen wie „Überfordert Sexualerziehung in der Schule die Eltern? Greift sie in ihren elterlichen Erziehungsauftrag ein? Oder erfüllt sie den Grundgedanken der Grundschule, nämlich, dass allen Kindern eine ausgewogene Bildung zugänglich gemacht wird, unabhängig von den Möglichkeiten und Einstellungen ihrer Eltern?“ (Lüpkes & Oldenburg 2015a, S. 6) werden weiterhin bzw. sogar wieder verstärkt verhandelt. Eine Besonderheit der Gegenwart ist dabei, dass sie zum Teil auf fragwürdige Weise populistisch instrumentalisiert werden – ein Aspekt, der auch Kindern im Grundschulalter nicht verborgen bleibt. Auch Fragen wie „Was können Bildungsinhalte und -ziele sein? Welche sind aus Sicht der Eltern, Lehrkräfte und Kinder angemessen? Und: Dürfen sich die Kinder selbst bilden, wenn es um Sexualität geht?“ (ebd.) werden nach wie vor und damit seit Jahrzehnten diskutiert.

Innerhalb der primarstufenbezogenen Diskurse setzt sich zwar in einigen Strängen die Erkenntnis durch, dass eine fundierte Bildung im sexuellen Bereich ein

selbstbestimmtes, diskriminierungs- und gewaltfreies Leben ermöglichen soll und Sexuelle Bildung in Schule mehr als „Körperkunde“ bedeutet. Dennoch wird, wie oben angedeutet, anhaltend vor allem dem Paradigma der Sexualerziehung gefolgt. Zumindest tendenziell bzw. in bestimmten Diskurssträngen scheint Sexualität auch gegenwärtig noch ein (primar)schulpädagogisches und -didaktisches Tabuthema zu sein. Unter anderem aufgrund der emotionalen (öffentlichen) Diskurse und der damit (potenziell) einhergehenden Verunsicherungen besteht für (angehende) Lehrkräfte somit weiterhin die Notwendigkeit der ‚Vergewisserung‘: Was dürfen oder sollen sie im Unterricht leisten und was nicht? Was ist altersangemessen und was nicht? Grundlagen Sexueller Bildung und die Auseinandersetzung mit solchen Fragen gilt es, aufgrund der enormen Bedeutung des Themenfeldes fächerübergreifend systematisch(er) in der Lehrkräfte(weiter)bildung zu implementieren. Dies sollte mit einer deutlichen Intensivierung einer themenbezogenen Forschung einhergehen.

Sexuelle Bildung stellt nach wie vor einen Bereich dar, in dem Kinder im Grundschulalter nur bedingt als Adressat*innen, die ein Recht auf Entwicklung einer sexuellen Identität und Selbstbestimmung haben, sowie als selbstbestimmte Akteur*innen angesehen werden. Praxisorientierte Publikationen richten sich bislang in der Regel an die Sekundarstufe oder allenfalls an die vierte Jahrgangsstufe (siehe z.B. Martin & Nitschke 2017). Im Rahmen künftiger Forschungen, der Entwicklung didaktischer Materialien sowie in der konkreten Unterrichtspraxis sollten die Fragen, Wünsche, Bedürfnisse, Erfahrungen etc. von Schüler*innen im Allgemeinen und jüngeren Schüler*innen im Speziellen entsprechend stärker in den Blick genommen und zum Ausgangspunkt einer Sexuellen Bildung gemacht werden.

Literatur

- Adamina, Marco, Kübler, Markus, Kalesics, Katharina, Bietenhard, Sophia & Engeli, Eva (Hrsg.) (2018): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ahlgrim, Tobias (2017): Schulbücher im Sachunterricht – welche Themenauswahl bieten sie? Eine inhaltsanalytische Studie zu ausgesuchten Lehrwerken. Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Andresen, Sabine, Gade, Jan David & Grünewalt, Katharina (2015): Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule. Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungen aus Sicht von Kindern, Eltern, Lehr- und Fachkräften. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Baader, Meike S., Oppermann, Carolin, Schröder, Julia & Schröer, Wolfgang (2020): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/129>.
- Bach, Kurt Richard (1991): Zur Entwicklung der Sexualpädagogik in der DDR. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Sexuologie in der DDR. Berlin: Dietz, S. 228-238.
- Ballaschk, Cindy (2017): Diskurse um Migration, Geschlecht und Sexualität im schulischen Sexualerziehungsunterricht. In: Uwe Sielert, Helga Marburger & Christiane Griese (Hrsg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Oldenbourg: De Gruyter, S. 188-204.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts. Wiesbaden: Springer VS.
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Irmtraud Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.

- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [19.07.2023].
- Budde, Jürgen, Offen, Susanne & Tervooren, Anja (Hrsg.) (2016): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen u.a.: Budrich.
- Bundeskriminalamt (2023): Cybergrooming. https://www.bka.de/DE/UnsereAufgaben/Aufgabenbereiche/Zentralstellen/Kinderpornografie/Cybergrooming/Cybergrooming_node.html [19.07.2023].
- Coers, Linya (2020): Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht: Eine explorative Studie. Vechta: Universität Vechta.
- Coers, Linya (2021): Über Geschlecht lernen, heißt über und für Demokratie lernen – Geschlecht als Inhalt von Demokratiebildung im Sachunterricht. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden: Springer VS, S. 219-230.
- Coers, Linya, Erbstößer, Sabine, Kallweit, Nina, Kollinger, Beatrice & Simon, Toni (2023): Herausforderung Sexuelle Bildung im Sachunterricht. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. In: Daniela Schmeinck, Kerstin Michalik & Thomas Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171-187.
- Dadaczynski, Kevin, Paulus, Peter, Nieskens, Birgit & Hundeloh, Heinz (2015): Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 5, S. 197-218.
- Deutscher Bundestag (2016): Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer. <https://www.bundestag.de/resource/blob/485866/978f0a3acab437dc5209f5a4be9d458d/wd-8-071-16-pdf-data.pdf> [19.07.2023].
- Esefeld, Marie, Müller, Kirsten, Hackstein, Philipp, von Stechow, Elisabeth & Klocke, Barbara (Hrsg.) (2019): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faltermaier, Toni (2020): Gesundheitsförderung. In: Markus Antonius Wirtz (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/gesundheitsfoerderung> [19.07.2023].
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, Hartmut & Hintze, Ksenia (2022): Gesundheitsbildung und -erziehung. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Abers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 203-211.
- Hamborg, Steffen (2017): ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Michael Brodowski (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven. Berlin: Logos, S. 15-31.
- Harder, Moritz (2023): Kindermedienschutz im Grundschulalter. In: Thomas Irion, Markus Peschel & Daniela Schmeinck (Hrsg.): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele. Frankfurt a.M.: GSV, S. 94-105.
- 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. Köln: BZgA.
- Hoffmann, Markus (2015): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen: Budrich.
- Hörmann, Georg (2014): Gesundheitserziehung. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 626-629.
- Kahlert, Joachim, Fölling-Abers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (2022): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kallweit, Nina (2019): Kindliches Erleben von „Krieg“ und „Frieden“. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden: Springer VS.
- Kallweit, Nina, Lüschen, Iris, Murmann, Lydia, Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (2019): Phänomenographie als Forschungszugang in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Hartmut Giest, Eva Gläser & Andreas Hartinger (Hrsg.): Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-66.
- Keitel, Juliane & Berndt, Sandra (2022): Sexuelle Bildung und Demokratieerziehung als Querschnittsaufgaben in Schule und Lehrer*innenbildung. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 241-261.
- Kindler, Heinz (2003): Evaluation der Wirksamkeit präventiver Arbeit gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen. München: Amyna e.V.
- Kindler, Heinz & Schmidt-Ndasi, Daniela (2011): Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. München: DJI.
- Kiper, Hanna (2015): Gesundheits- und Sexualerziehung. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 184-194.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Dan Verständig, Jens Holze & Ralf Biermann (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung Wiesbaden: Springer VS, S. 149-161.
- Kollinger, Beatrice (2019): Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler*innen. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 211-224.
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, Walter, Marquardt-Mau, Brunhilde & Schreier, Helmut (Hrsg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LSVD (o.J.): Rechtsprechung vor allem des Bundesverfassungsgerichts zur Zulässigkeit des schulischen Sexualkundeunterrichts. Was sagen Europäische Menschenrechtskonvention und das Grundgesetz? Entscheidungen vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte, dem Bundesverfassungsgericht und der Verwaltungsgerichte zur Frage des schulischen Sexualkundeunterrichts. <https://www.lsvd.de/de/ct/420-Rechtsprechung-vor-allem-des-Bundesverfassungsgericht-s-zur-Zulaessigkeit-des-schulischen-Sexualkundeunterricht> [19.10.2022].
- Lüpkes, Julia & Oldenburg, Ines (2015a): Heikles Thema. Wie die aktuellen Diskurslinien bei der »sexuellen Bildung« in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft verlaufen. In: Grundschule, Heft 3, S. 6-9.
- Lüpkes, Julia & Oldenburg, Ines (2015b): Wie viel Vielfalt hält eine demokratische Gesellschaft aus? In: Grundschule, Heft 3, S. 26-28.
- Martin, Beate (2019): Sexuelle Bildung im institutionellen Kontext – notwendig oder überflüssig? In: Betrifft Mädchen, 32, Nr. 1, S. 7-11.
- Martin, Beate & Nitschke, Jörg (2017): Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maschke, Sabine & Stecher Ludwig (2022): Sexualisierte Gewalt an Förderschüler*innen. Impulse zu einer präventiv wirkenden Professionalisierung von Lehrkräften. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 205-223.
- Maywald, Jörg (2018): Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten. 3. Aufl. Freiburg u. a.: Herder.
- Mieruch, Christina (2021): Sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule. Qualitative Studie zu den Bedarfen von Schüler*innen an Lehrer*innen und externe Fachkräfte. https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau_derivate_00003813/Dissertation%20Christina%20Mieruch.pdf [19.07.2023].

- Milhoffer, Petra (2007): Sexualpädagogik als Gegenstandsbereich des Sachunterrichts. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Dietmar von Reeken & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-190.
- Milhoffer, Petra (2013): Sexualpädagogik in der Grundschule. In: Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2., erw. u. überarb. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 582-592.
- Müller, Walter (2014): Sexualerziehung. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 613-620.
- Nentwig, Teresa (2016): Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel eines „Experiments“ von Helmut Kentler und der „Adressenliste zur schwulen, lesbischen & pädophilen Emanzipation“. Göttingen: Institut für Demokratieforschung. <https://www.berlin.de/sen/bjf/aktuelles2/kentler-gutachten.pdf> [23.05.2023].
- Nentwig, Teresa (2019): Bericht zum Forschungsprojekt: Helmut Kentler und die Universität Hannover. Hannover: Leibniz Universität Hannover. https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/webredaktion/universitaet/geschichte/helmut_kentler_und_die_universitaet_hannover.pdf [23.05.2023].
- Nentwig, Teresa (2021): Im Fahrwasser der Emanzipation? Die Wege und Irrwege des Helmut Kentler. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oldenburg, Ines & Lüpkes, Julia (2017): Sexuelle Bildung im Spannungsfeld vielperspektivischen Sachunterrichts. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger & Sandra Tänzer (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-82.
- Raithel, Jürgen, Dollinger, Bernd & Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Riegel, Christine (2017): Queere Familien in pädagogischen Kontexten. Zwischen Ignoranz und Othering. In: Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt & Christine Thon (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen u.a.: Budrich, S. 69-94.
- Schmidt, Gunter (2012): Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In: Ilka Qunideau & Micha Brumlik (Hrsg.): Kindliche Sexualität. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 60-70.
- Schrumpf, Florian (2014): Geschlechterdiskurs und Sachunterricht. Theoretische und didaktische Ausführung unter poststrukturalistischer Perspektive. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 20, April 2014. <http://dx.doi.org/10.25673/92476>.
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2022): Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer*innen an Universitäten. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 47-54.
- Simon, Toni (2013): Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 19, Oktober 2013. <http://dx.doi.org/10.25673/92468>.
- Simon, Toni (2019): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In: Marcel Veber, Ralf Benölken & Michael Pfitzner (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster u.a.: Waxmann, S. 113-133.
- Simon, Toni (2023): Gesundheit und Gesundheitsförderung in der Primarstufe. Ansprüche und Herausforderungen. In: Grundschule Sachunterricht 97, 1/2023, S. 4-6.
- Simon, Toni & Kallweit, Nina (2022): Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule? Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 55-64.

- Spiegler, Juliane & Ahlgrim, Tobias (2019): „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet.“ Darstellungen von ‚Behinderung‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts. In: Detlef Pech, Claudida Schomaker, C. & Toni Simon (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102-112.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: *History and Theory*, Vol. 24, No. 3 (1985), S. 247-272
- Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen. Bielefeld: transcript
- UBSKM (2016): Wie gehen wir an, was alle angeht? <https://www.schule-gegen-sexuelle-ge-walt.de/meta/download> [19.07.2023].
- Urban, Maria (2019): *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Urban, Maria, Khamis, Celina & Meyer, Anna (2022): Eltern als bedeutsame Akteur*innen der Prävention von sexualisierter Gewalt. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 75-83.
- Urban, Maria, Wienholz, Sabine & Khamis, Celina (Hrsg.) (2022): *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- von Stechow, Elisabeth, Hackstein, Philipp, Müller, Kirsten, Esefeld, Marie & Klocke, Barbara (Hrsg.) (2019): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Voß, Heinz-Jürgen (2019): Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In: Dietlinde Rumpf & Stefanie Winter (Hrsg.): *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-90.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): *Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wehr, Dagmar (1992): »Eigentlich ist es etwas Zärtliches«. Erfahrungsbericht über die Auseinandersetzung mit Sexualität in einer dritten Grundschulklasse. Weinheim u.a.: Beltz.
- Wehr, Dagmar (1997): »Eigentlich ist es etwas Zärtliches«. Erfahrungsbericht über die Auseinandersetzung mit Sexualität in einer dritten Grundschulklasse. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Wienholz, Sabine (2022): SeBiLe – Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S.85-114.
- Windheuser, Jeanette & Kleinau, Elke (2020): Generation und Sexualität als Herausforderung historischer und theoretischer Frauen- und Geschlechterforschung. Eine Einleitung. In: Jeanette Windheuser & Elke Kleinau (Hrsg.): *Generation und Sexualität*. Opladen u.a.: Budrich, S. 9-21.
- Wrede, Birgitta & Hunfeld, Maria (1997): *Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik*. Bielefeld: Kleine Verlag.

„If you tolerate this...“ Zur Geschichte ‚kindlicher‘ Sexualität seit den 1960er Jahren

Wird heutzutage öffentlich über ‚kindliche‘ Sexualität gesprochen, erfolgt das für gewöhnlich im Hinblick auf sexualisierte Gewalt respektive deren Verhinderung. Kinder und Jugendliche erscheinen dabei als „Opfer“ von Erwachsenen, mitunter auch Gleichaltrigen. Dem war nicht immer so. Bis weit in die 1970er Jahre wurde „Kindesmissbrauch“ nur sporadisch thematisiert und lange war den Betroffenen zumindest eine moralische Mitschuld attestiert worden. Hieran zeigt sich exemplarisch, dass der Diskurs ‚kindlicher‘ Sexualität historischem Wandel unterliegt. Mehr noch: ‚Kindliche‘ Sexualität an sich ist keinesfalls eine anthropologische Konstante, die sich zu allen Zeiten und in allen Kulturen finden lässt. Vielmehr ist sie ein zutiefst historisches Phänomen, dessen Geschichte es zu analysieren und zu reflektieren gilt, gerade in der Sexuellen Bildung.

Im Folgenden geht es mir darum, einen problemorientierten Aufriss zur Geschichte ‚kindlicher‘ Sexualität in der BRD seit den 1960er Jahren zu geben.¹ Der Fokus liegt auf drei Verschiebungen: *erstens* dem Übergang von einer Normierung zu einer Normalisierung im Rahmen der Sexualaufklärung, *zweitens* den Forderungen der Neuen Linken nach einer „Befreiung“ ‚kindlicher‘ Sexualität sowie deren Beziehung zur Pädosexuellen-Bewegung, und schließlich *drittens* der Skandalisierung sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen seitens der Neuen Frauenbewegung. In allen drei Fällen wurden grundsätzliche Fragen ‚kindlicher‘ Sexualität verhandelt, an denen sich Ambivalenzen und Widersprüche des Diskurses zeigen, worauf im abschließenden Fazit eingegangen wird. Der Begriff ‚kindliche‘ Sexualität wird heuristisch verwandt und dergestalt gefragt, zu welchen unterschiedlichen Wahrnehmungen und Deutungen die Akteur*innen gelangten. Konstitutiv ist gleichwohl die Unterscheidung von einer wie auch immer gearteten ‚erwachsenen‘ Sexualität. Wo genau die Grenze zwischen ihnen lag, was dies konkret bedeutete und wie die Beziehung zwischen beiden konzipiert war, änderte sich im Laufe der Zeit.

¹ Die DDR ist sexualitätsgeschichtlich noch vergleichsweise wenig erforscht. Zur Sexualerziehung und -pädagogik vgl. Bach (1991) oder Zimmermann (1999). Allgemein zu Sexualität in der DDR vgl. McLellan (2011, hier bes. S. 22-52) oder Herzog (2008).

1. Von der Normierung zur Normalisierung: Veränderungen in der Sexuaufklärung

Die Nachkriegszeit bis Ende der 1950er Jahre war in der BRD geprägt von einer christlich-konservativen Sexualmoral. Wie Dagmar Herzog nachdrücklich gezeigt hat, hing die proklamierte Rückkehr zu traditionellen Sexualnormen und Geschlechterrollen eng zusammen mit einer spezifischen Deutung des Nationalsozialismus. Demnach war dieser Ausdruck und Endpunkt eines generellen Verfalls von Sitte und Moral in der Moderne, was sich auch und gerade auf dem Gebiet der Sexualität niedergeschlagen habe. Die von CDU/CSU und der Katholischen Kirche geforderte Rückbesinnung auf eine christliche Sexualethik sowie die Orientierung an bürgerlichen Werten präsentierte sich somit als Lehre aus der Geschichte (vgl. Herzog 2005). Hinsichtlich ‚kindlicher‘ Sexualität beinhaltete das die Vorstellung des asexuellen Kindes und den Anschluss an ältere Aufklärungskonzepte der Weimarer Republik (vgl. Sager 2015). Dies begann sich nur langsam zu ändern. Anfang der 1960er Jahre ging ein wichtiger Impuls von einer jüngeren Generation von – zumeist männlichen – Sexualpädagogen aus, die größtenteils aus der evangelischen Jugendarbeit kamen und eine Reform anmahnten, um dem gesellschaftlichen Wandel im Allgemeinen und dem Einstellungswandel junger Menschen im Besonderen Rechnung zu tragen. Das war auch auf den Einfluss der Sexualwissenschaft zurückzuführen, die nach dem Vorbild der berühmten Kinsey-Reporte für die westdeutsche Bevölkerung zu dem Befund gelangte, dass die vorgefundene, statistische Normalität nicht den vorgegebenen, sittlichen Normen entsprach (vgl. Elberfeld 2015). Eine Folge dessen war ein veritabler Aufklärungsboom ab Mitte der 1960er Jahre, der neben den Massenmedien schließlich auch die Schule erfasste. Unter den Auspizen der sozialdemokratischen Gesundheitsministerin Käthe Strobel entstand Ende der 1960er Jahre erstmals ein einheitliches Lehrbuch für den Sexualekundeunterricht (vgl. BZgA 1969).

Die hier bloß rudimentär skizzierte Entwicklung diente in der Zeitgeschichte lange als Beleg für eine umfassende Liberalisierung (vgl. Herbert 2002; Steinbacher 2011). Demgegenüber herrscht in der Sexualitätsgeschichte eine stärker problematisierende Deutung vor, gemäß der es zu einer tendenziellen Verschiebung von einer Normierung zu einer Normalisierung gekommen sei (vgl. Bänziger et al. 2015; Bänziger & Stegmann 2010). Allerdings war der Übergang wesentlich umkämpfter und widersprüchlicher als gemeinhin angenommen. Moralisch-religiöse, aber auch medizinische Normen setzten dem Bereich der Normalität weiterhin Grenzen. Für den Diskurs ‚kindlicher‘ Sexualität wird dem an Hand der Zeitschrift *Eltern* nachgegangen. Diese eignet sich hierfür in besonderem Maße, da sie seit ihrer Gründung Ende 1966 rasch eine hohe Auflage erreichte und ein breites Publikum ansprach.²

Anfangs war der Einfluss der Kirchen auf die Darstellung von Sexualität noch offenkundig (vgl. Großbölting 2005). In der Dezemberausgabe 1966 erschien

² Zum zweijährigen Jubiläum war die Zahl der Leser*innen auf fünf Millionen geklettert (vgl. o.A. 1968c).

ein erster größerer Artikel zu Fragen der Aufklärung, der den Startschuss für eine dreiteilige Serie gab. Vorangestellt war dem ein Prolog des Hamburger Theologieprofessors Helmut Thielicke. Er wies die Leser*innen darauf hin, weder aus persönlicher Scham auf Aufklärung zu verzichten noch sich allein auf biologische Aspekte zu beschränken. Die Aufgabe bestünde darin, in kindgerechter Form Sexualität in einen größeren Rahmen von Fragen nach Sinn und Bestimmung des Lebens zu stellen (vgl. Thielicke 1966).³ Der anschließende Text war ein Nachdruck von Passagen aus der Ratgeberbroschüre „Kind, Geschlecht und Liebe“ von Marielene Leist und Ernst Ell, die von der Katholischen Elternvereinigung und dem Familienbund der Deutschen Katholiken herausgegeben wurde (vgl. Thielicke 1966). Darin wurde vor dem Wecken falscher Schamgefühle gewarnt, etwa durch Nichtbenennung der Geschlechtsteile oder Verbergen der eigenen Nacktheit (vgl. Leist 1966; Spock 1966).⁴ Vielmehr sollte alles Körperliche als natürlicher Bestandteil des Lebens und der von Gott geschaffenen Welt verstanden werden. Mit anderen Worten verschoben sich nun zwar langsam die Grenzen des Sag- und Zeigbaren durch Rekurs auf Natürlichkeit, zugleich wies die Funktion der Aufklärung aber auf die Persistenz älterer Normen hin: „Alle Geschlechterziehung soll letztlich die Heranwachsenden vor Fehlritten und Verführungen bewahren. Sie soll die Kinder auf eine gute Ehe vorbereiten, die wirklich die Chance hat, ein Leben lang zu halten.“ (Schubert 1967, S. 78) Fanden sich in den ersten Jahrgängen wiederholt Stellungnahmen von Theolog*innen, nahm dies um 1970 rapide ab. Das Feld bestellten jetzt vorwiegend Pädagog*innen und Vertreter*innen der Psy-Disciplines⁵, die als Expert*innen die Wissensvermittlung übernahmen. Und war bis in die frühen 1970er Jahre der Verweis auf Glaubensrichtlinien und Beschlüsse der beiden christlichen Kirchen üblich, wurde er fortan zur erklärungsbedürftigen Ausnahme.⁶ Hauptadressat*innen von Aufklärung waren lange Zeit Erwachsene. Das traf auch auf die *Eltern* zu, in der entsprechende Artikel auf andersfarbigem Papier gedruckt waren und leicht entnommen werden konnten, damit sie nicht zufällig

³ „Die wahre Legende, die eine Mutter dem kleinen Kinde auf seine Frage erzählt, könnte dagegen so aussehen: Der liebe Gott hat dich als ganz kleines Wesen deiner Mutter unter das Herz gelegt. Du warst da noch viel zu klein und zart, um Wind und Wetter draußen auszuhalten. Aber im Leib der Mutter war es warm, und du warst behütet. Erst als du unter dem Herzen genügend stark geworden warst, da konntest du aus dem Leib der Mutter in die Welt. Und hier draußen wirst du nun immer größer und stärker, und schließlich musst du dein Leben selbst in die Hand nehmen, bis du am Ende vom lieben Gott zurückgerufen wirst. Diese Legende, die man je nach Glauben und Weltanschauung abwandeln mag, ist ‚wahr‘, weil sie unter der Hülle einer kindlichen Erzählung etwas vom Woher und Wohin des Menschen sagt. Deshalb kann das Kind später, wenn es etwas reifer wird, in diesen Rahmen auch sein biologisches Wissen einzeichnen.“ (Thielicke 1966, S. 50)

⁴ „Die erste Aufklärung, die sie ihrem Kind geben, ist also der Name für sein eigenes Genitale. Das Richtigeste wäre es, bei Jungen vom Gliedchen und Säcken zu reden. Aber auch gegen Zipfelchen und Zäpfchen ist nichts einzuwenden. Das Wort sollte nur nichts Herablassendes haben. Mundartliche Namen klingen meist am freundlichsten. Bei den Mädchen können Sie von Spalte reden oder von Falte. Freundlicher ist das badische ‚Schlitzle‘.“ (Leist 1966, S. 52)

⁵ Der Begriff Psy-Disciplines geht auf den britischen Soziologen Nikolas Rose zurück und dient zur Bezeichnung der verschiedenen Disziplinen und Professionen, die sich im weitesten Sinn psychologischem Wissen und psychotherapeutischer Praktiken bedienen. Neben Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie gehören dazu auch Pädagogik, Soziale Arbeit, psychosoziale Beratung, Seelsorge, Coaching u.v.m. (vgl. Rose 1996).

⁶ So bezog man sich ausführlich auf die Stellungnahme der katholischen Kirche zur Selbstbefriedigung als Sünde in den Bischöflichen Richtlinien zur Sexualpädagogik von 1964 (vgl. Schubert 1967).

Kindern in die Hände fielen. Ende der 1960er Jahre begann sich das zu ändern, als sich mehr und mehr Texte explizit an Kinder und Jugendliche wandten. So hieß es in der Juni-Ausgabe von 1968 erläuternd: „Die folgenden acht Seiten können Sie herauslösen und ihrem Kind zum Lesen geben“ (o.A. 1968b, S. 217). Neu daran war, dass sich Kinder aktiv an ihrer Aufklärung beteiligen und diese nicht allein den Eltern überlassen sollten. Entscheidend dafür, wie das konkret aussah, war die Differenzierung zwischen Kindern und Jugendlichen.⁷ Im Rahmen entwicklungsbiologischer und -psychologischer Konzepte ließ sich ein Stufenmodell sexueller Entwicklung von der Geburt bis zum Übergang ins Erwachsenenendasein erstellen (vgl. Metzger & Kentler 1970). In besagtem Artikel bestand der Teil für sechs bis zehnjährige aus einer Geschichte, geschrieben aus Sicht eines Kindes und versehen mit illustrierenden Zeichnungen (vgl. Grothe 1967). Der zweite Teil für „junge Menschen von 11 bis 15 Jahren“ (o.A. 1968b, S. 217) verzichtete auf Bilder, beschränkte sich auf die Vermittlung biologischen Faktenwissens, zum Beispiel über Menstruation, und bediente sich einer wissenschaftliche Objektivität vermittelnden, nüchternen Prosa (vgl. ebd.). Die Frage nach der Altersangemessenheit konnte aber auch dazu dienen, gerade soviel zu vermitteln, wie nötig schien: „Das hat einen Grund: Aufklären darf niemals heißen: ‚Etwas vorwegnehmen.‘“ (Leist & Leist 1969, S. 20). Anfang der 1970er Jahre verschob sich das Gewicht und die Maxime lautete künftig, so viel Wissen wie möglich zu vermitteln, da dessen Mangel Ursache für diverse Probleme sei. So könne man der hereinbrechenden „Pornowelle“, die eine Gefahr für Kinder darstelle, nur mit frühzeitiger Aufklärung wirksam begegnen (vgl. o.A. 1970; vgl. auch Eitler 2015).⁸

Während seit den späten 1960er Jahren neben Jugendlichen auch Kindern eine eigene Sexualität zugebilligt wurde, war die Haltung zur frühen Kindheit widersprüchlicher. Einerseits herrschte weiter die Vorstellung ihrer Asexualität vor, andererseits warb man für eine Entmoralisierung. Professor Theodor Hellbrügge, Leiter der Forschungsstelle für soziale Pädiatrie und Jugendmedizin der Universität München und Mitglied des wissenschaftlichen Beirats von *Eltern*, beruhigte die Leser*innenschaft, Säuglinge betrieben keine Onanie. Entsprechende Handlungen, wie das Berühren der Geschlechtsorgane, seien nicht sexueller Natur, vielmehr ließen sich „all diese schockierenden Verhaltensweisen [...] ganz einfach erklären“ (Hellbrügge 1968, S. 87). Beispielsweise könne eine Schwelung des Gliedes als rein körperliche Reaktion auftreten oder aber das Jucken der Scheide das Baby dazu verleiten, sich an dieser Stelle zu kratzen. Dennoch sei es Aufgabe der Eltern, derartiges Verhalten keinen Vorschub zu leisten (vgl. ebd.).⁹ Mithin wurde versucht, die frühe Kindheit zu entsexualisieren, jedoch

⁷ „Diese neue Form der Aufklärung ist unterteilt in Kinder vor der Pubertät und für Kinder in der Pubertät. Entscheiden Sie bitte selbst, welchen Teil des Berichts Sie Ihrem Kind geben.“ (o.A. 1968b, S. 217)

⁸ Insofern hat der heutige Umgang mit respektive die pädagogische Problematisierung von Pornographiekonsum bei Jugendlichen hier einen Anfangspunkt. In der konzeptionellen Ausrichtung und den konkreten Handlungsanleitungen unterschied er sich hingegen deutlich von der Gegenwart.

⁹ „Nur durch die Beseitigung der Ursachen legt sich normalerweise die Verhaltensstörung des Kindes: Wenn die Eltern dafür sorgen, dass das Kind genügend Zärtlichkeit bekommt, sich körperlich austoben kann und genügend geistige Anregung hat, dann wird es bald nicht mehr das Bedürfnis haben, sich Ersatzbefriedigung zu verschaffen.“ (Hellbrügge 1968, S. 89)

ohne moralische Verbote oder kommunikative Tabus. Stattdessen sollten Eltern die gesunde Entwicklung ihres Kindes, und speziell die seiner Psyche, fördern: „Das normale Kind liebt das wilde Herumtoben mehr als das stille Sitzen und Spielen an den Genitalien. Nur ein Kind, das vereinsamt und entmutigt ist, flüchtet sich in dieses Spiel“ (Leist 1966, S. 52f.). Der bekannte Pädagoge Kurt Seelmann riet Eltern, selbst bei sogenannten Doktorspielen nicht gleich in Panik zu verfallen: „Unter kleinen Kindern kommen solche Spiele sehr, sehr häufig vor. Sie haben keinerlei bedenkliche Folgen. Gefährlich wird es erst, wenn die Kinder von Erwachsenen überrascht werden, die dann Verhöre anstellen und eine große Sache daraus machen!“ (Seelmann 1967, S. 28). Im Gegenteil, so die Botschaft eines weiteren Artikels, sei dies ein ganz natürlicher, sogar notwendiger Vorgang, durch den Kinder die anatomischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern erlernen und auf diese Weise leichter in ihre Rolle als Frau oder Mann hineinwüchsen: „Denn auch das gehört zur Geschlechtererziehung: Das Mädchen muß mit seinen Aufgaben als Frau und spätere Mutter zufrieden sein, der Junge muß stolz darauf sein, selber einmal Vater werden zu dürfen“ (Leist 1966, S. 57).¹⁰

Eine besondere Bedeutung kam der Phase der Pubertät zu, in welcher der Übergang von der kindlichen Asexualität zur vollumfänglichen Sexualität des Erwachsenen gemeistert werden musste. Bereits in den 1960er Jahren war man gemeinhin der Ansicht, die sich entfaltende Sexualität dürfe weder sanktioniert noch moralisch verdammt werden: „Wir wissen heute, dass zu einer glücklichen Ehe auch die volle Befriedigung gehört. Das ist nur möglich, wenn sich schon im Heranwachsenden bestimmte ‚Teiltriebe‘ entwickeln konnten“ (Schubert 1967, S. 72). Weniger als biologisch-physiologischer Vorgang, denn als identitätskonstituierende „rite de passage“ fungierte der erste Samenerguss respektive die erste Menstruation: „Immer häufiger machen sich die ausgereiften Geschlechtsorgane bemerkbar, und der Junge weiß nicht, warum und wieso. Wüsten Einschlaf-Phantasien von Orgien mit unbekannten Wesen ohne Gesicht folgt das erschrockene nächtliche Erwachen: Etwas Unbekanntes, Neues ist geschehen – die Samendrüsen haben zum ersten Mal ihre Produktion ausgestoßen, während der Junge schlief“ (Metzger 1967a, S. 147). Allen voran der besorgten Mutter wurde geraten, Ruhe zu bewahren und dem verunsicherten, peinlich berührten Kind keine Schuldgefühle zu vermitteln: „Eltern sollten den Jungen sagen, dass nächtliche Samenergüsse etwas ganz Natürliches sind, daß auch der Vater die gleichen Probleme hatte, als er ein Junge war“ (Schubert 1967, S. 75).¹¹ Die Aufgabe der Eltern sei es, die psychische Verarbeitung des Ereignisses zu unterstützen, was besonders die Tochter betreffe: „Der Schock, den unvorbereitete Mädchen bei der ersten Periode erleben, ist sehr groß. Die meisten glauben,

¹⁰ Einer der wenigen Fälle, bei denen man einem strikten Verbot das Wort redete, betraf die Anwesenheit beim elterlichen Beischlaf. „Daß diese zu frühe Erfahrung für ein Kind schädlich ist, liegt auf der Hand. Es kann dadurch Schaden für sein ganzes Leben nehmen“ (Leist 1966, S. 57).

¹¹ „Nun müssen sie sich der Geschlechtlichkeit mit all ihren Problemen stellen. Geistig noch Kinder, müssen sie mit einer Kraft fertig werden, die nie ungestümer auftritt als in der Pubertät, und an der doch oft genug reife Erwachsene noch scheitern.“ (Schubert 1967, S. 74)

sie seien schwer krank“ (ebd.; vgl. auch Metzger 1967b). Die eigentliche Herausforderung bestehe darin, Mädchen eine positive Einstellung zur Sexualität zu vermitteln: „Abneigung, Ekel und Unlust gegenüber allem Geschlechtlichen war eine weitverbreitete Folge der bisherigen Aufklärungsmethoden. (Auch wenn sie vielleicht nur daraus bestand, überhaupt nicht aufzuklären.) Eine Frau aber, die ihre ‚eheliche Pflicht‘ nur widerwillig erfüllt, wird zu einer Gefahr für die Ehe“ (Schubert 1967, S. 76).

Der fortschreitende Wandel zeigte sich nicht zuletzt bei zwei lange umstrittenen Themen: Onanie und vorehelichem Geschlechtsverkehr. Im Unterschied zum Onaniediskurs des ‚langen‘ 19. Jahrhunderts (vgl. Eder 2002, S. 91-128; Laqueur 2003) wurde in den späten 1960er Jahren Selbstbefriedigung zunehmend akzeptiert.¹² Gleichwohl wurden der Praxis Grenzen gesetzt: „Eine mäßige Selbstbefriedigung (etwa ein bis dreimal in der Woche) wird keine körperlichen Schäden verursachen. Die Gefahr dabei ist, dass dieses Maß nicht eingehalten wird [...]“ (Schubert 1967, S. 77). Während medizinische Schäden nur noch selten als Drohkulisse dienten, warnte man jetzt vor den negativen Folgen für die Partnerschaft: „Gelegentliche Selbstbefriedigung mag ohne psychische Auswirkung bleiben. Kommt es aber sehr häufig dazu, dann gewöhnt sich der junge Mensch daran, auf allzu einfache, allzu direkte Weise Lust zu erreichen. Er braucht dann später sehr lange, bis er sich an den ‚langwierigen‘ aber natürlichen ‚Umweg‘ über den Partner gewöhnt“ (ebd.). Wie sollten sich die Eltern zu diesem Problem verhalten? „Früher empfahl man immer: Keine scharf gewürzten Speisen, keine enge Kleidung, nicht lange ohne Schlaf im Bett lassen, kalt duschen und viel Sport“ (ebd.). Anstelle dieser am Körper ansetzenden Disziplinar-Techniken galt das Augenmerk in wachsendem Maße der Stärkung des psychischen Befindens: „Wichtig ist, dass das Kind gesund und glücklich ist. Es braucht Liebe, Achtung und vielleicht auch Zärtlichkeit in der Familie. Es braucht Erfolg und Anerkennung in der Schule oder an seinem Arbeitsplatz. Ein unglückliches Kind mit Sorgen und Kummer neigt viel eher zur Selbstbefriedigung als ein zufriedenes“ (ebd.). Hierfür könnten die Eltern nicht allein auf Verbote und Kontrolle setzen: „Bedenken Sie immer, dass ihr Junge sich jetzt die Selbstständigkeit erobern muß. In ein paar Jahren soll er auf eigenen Füßen stehen! Gängeln Sie ihn nicht mehr, geben Sie ihm in allem so viel Freiheiten, wie Sie gerade noch verantworten können“ (Metzger 1967a, S. 148).

Ähnlich wie bei der Selbstbefriedigung stand auch bei vorehelicher Sexualität zunächst der Befund ihrer faktischen Normalität.¹³ Eine Studie des Nestors der westdeutschen Sexualwissenschaft Hans Giese fand Ende der 1960er Jahre allerdings heraus, dass voreheliche Sexualität nicht gleichzusetzen sei mit Geschlechtsverkehr. Vielmehr habe sich eine andere Praxis durchgesetzt: „Eine

¹² Argumentativer Bezugspunkt war die Sexualwissenschaft. So hieß es lapidar: „Sexualforscher erklären, dass 95 Prozent der Jungen und 60 Prozent der Mädchen sich zwischen Geschlechtsreife und Ehe ‚gelegentlich oder längere Zeit oder dauernd‘ selbst befriedigen“ (Schubert 1967, S. 75).

¹³ „Der Sexualforscher Dr. Eberhard Sievers berichtet über das voreheliche Verhalten junger Menschen, dass 92 bis 95 Prozent aller Brautleute schon vor der Ehe alle körperlichen Vertrautheiten miteinander austauschten. ‚Eine Brautzeit ohne sexuelle Berührung ist sehr selten geworden.‘“ (van Wassen 1968, S. 16)

18jährige Primanerin, die von ‚Eltern‘ gefragt wurde, wie sie den Begriff übersetzen würde, erklärte: ‚Petting – das ist eine Möglichkeit, mit einem Jungen alles zu tun, bis auf das eine‘“ (o.A. 1968a, S. 41). Giese nahm diesbezüglich einen pragmatischen Standpunkt ein: „Es wäre falsch, Petting als etwas ausschließlich Negatives anzusehen. Petting kann eine gute Vorbereitung auf die Ehe sein. Wenn die Spielregeln beachtet werden, kann es im Sinne einer Partnerfunktion, in der Mann und Frau lernen, sich zu respektieren, sogar eine große Rolle spielen“ (Metzger 1967b, S. 165). Bei jungen Frauen sei überdies darauf zu achten, dass sie sich nicht von den falschen Männern – „der Herr mit den grauen Schläfen“ (ebd.) – verführen ließen und nicht zu früh begännen; ein immer wieder verhandelter Punkt, gerade im Zusammenhang mit der Einführung der Pille (vgl. van Wassen 1968). Den Leser*innen gab *Eltern* einen stoisch anmutenden Ratschlag mit auf den Weg: „Was ist somit noch zu tun? Wenig: Man hütet und bevormundet ein Mädchen nicht mehr, wenn es schon sechzehn oder siebzehn ist, sonst ist es vielleicht eines Tages ganz verschwunden. Sobald man spürt, dass der Freiheitsdrang nicht mehr zu bändigen ist, vervollständigt man die geschlechtliche Aufklärung, bespricht, was das Mädchen sich vom späteren Leben erhofft, und überlässt es künftig ihm, sich selbst zu hüten. Im Vertrauen darauf, dass man es richtig erzogen hat!“ (Metzger 1967b, S. 165). Wie stand es nun um den Umgang mit der dritten ‚großen Gefahr‘, der Homosexualität?

Einerseits verwies man in der *Eltern* beständig auf Kinsey, um die statistische Häufigkeit – und insofern die gesellschaftliche Normalität – von Homosexualität herauszustellen. Folgerichtig finden sich kaum explizite moralische Verurteilungen oder Aussagen zugunsten einer Kriminalisierung. Andererseits wurde sie sehr wohl als Verstoß gegen die „heterosexuelle Matrix“ (Judith Butler) aufgefasst: „Geschlechtlichkeit ist in der natürlichen Ordnung immer auf das andere Geschlecht gerichtet“ (Schubert 1967, S. 78). Die Pubertät galt als Phase, in der die sexuelle Orientierung noch nicht voll ausgeprägt und die*der Jugendliche anfällig für Verführungen sei. „Diese Entgleisungen sind jedoch meist nur kurz und vorübergehend. Dennoch tun Eltern gut daran, darauf zu achten, welche Freundin ihre Tochter, welchen Freund ihr Sohn hat“ (ebd.). In einem Artikel mit dem vielsagenden Untertitel „Wer die Gefahr kennt, hat seine Kinder in der Hand“ (Harder 1969, S. 57) wurden Eltern aufgefordert, die Problematik von klein auf zu bedenken: „Meist werden Eltern erst aufmerksam und aktiv, wenn ihr Kind bereits mit vollen Segeln zum anderen Ufer, zum falschen, unterwegs ist. Dann bricht bei den Eltern die Panik aus, dann rufen sie nach der Sittenpolizei oder werden autoritär“ (ebd., S. 59). Entscheidend sei, Kinder gemäß ihrem Geschlecht großzuziehen und jedwede Uneindeutigkeit zu verhindern: „Der immer nachgiebige, hingabebereite Knabe muß in seinem Selbstbewusstsein bestärkt und durch Vorbilder an seiner männlichen Rolle interessiert werden. Das kühle, immer dominierende Mädchen muß in seinen ‚männlichen‘ Zügen gedämpft, seine mütterlichen Instinkte müssen gepflegt und entwickelt werden“ (ebd., S. 58f.). Nur frühes Einüben der Geschlechterdifferenzen garantierte also die spätere heterosexuelle Orientierung.

Fasst man das bisher Gesagte zusammen, konnte gezeigt werden, wie der Bereich der Normalität ausgeweitet wurde. Daran waren vor allem zwei diskursive Strategien beteiligt: Zum einen wurden etablierte Normen durch Verweis auf statistische Befunde untergraben. Zum anderen diente der Bezug auf Natürlichkeit dazu, ehemals sakrosankte Normen zu revidieren. Allerdings existierten durchaus Grenzen des Normalen. Abgesehen von der Differenzierung nach Alter ist vornehmlich die Ausrichtung am Modell der heterosexuellen Ehe zu nennen. Solange die jeweiligen Ausprägungen ‚kindlicher‘ Sexualität für deren Bestand nützlich erschienen, wurden sie grosso modo akzeptiert. Das hing wiederum mit einem Wandel ‚erwachsener‘ Sexualität zusammen, die sich sukzessive von ihrer normativen Zweckbestimmung der Fortpflanzung löste. Damit einher gingen neue Anforderungen, wie Lust zu empfinden, und zugleich wurde Sexualität zum zentralen Aspekt einer partnerschaftlichen Beziehung. Die hierzu benötigten Fähigkeiten mussten aber erlernt werden, wozu sich allen voran die Phase der Jugend anbot.

2. Aporien der Befreiung? ‚Kindliche‘ Sexualität um und ab 1968

Seit den Anfängen des Aufklärungsunterrichts um 1900 entzündeten sich daran politisch-weltanschauliche Konflikte. Zur Debatte standen – und stehen – nichts weniger als das Verhältnis zwischen Kirche und Staat sowie das zwischen Schule und Elternhaus. In der BRD hatten einzelne Bundesländer bereits in den 1950er Jahren Sexualkunde eingeführt. Das Vorhaben der sozialdemokratischen Bundesgesundheitsministerin Käte Strobel, Ende der 1960er Jahre Aufklärungsunterricht für alle Schüler*innen obligatorisch zu machen, rief indessen energischen Widerstand von konservativen Elternbeiräten, der Katholischen Kirche und dem Freistaat Bayern hervor. Die Lage beruhigte sich erst nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts Ende 1977 (vgl. Elberfeld 2015, S. 261f.). Ein anderes, widersprüchliches Bild gab die DDR ab. Zwar war hier schon 1947, also noch in der Sowjetischen Besatzungszone, Fortpflanzung in den Lehrplan für die 11. Klassen aufgenommen worden. Dahinter standen aber vorrangig sozialhygienische Überlegungen, weshalb man sich auf die Vermittlung biologischen Wissens und insbesondere die Warnung vor Geschlechtskrankheiten konzentrierte. Erst ab Ende der 1950er Jahre fand ein weitergehender Aufklärungsunterricht an Schulen Verbreitung und eine dezidierte Sexualpädagogik begann zu entstehen. Zu einem grundlegenden Wandel kam es im Zeitraum Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre. So wurde Sexualerziehung im Rahmen der Reform des Jugendgesetzes zum festen Bestandteil sozialistischer Erziehung erklärt, was auch zur Abgrenzung von der BRD und ihrer angeblich konservativ-

verstaubten Sexualmoral diene. Darüber hinaus wechselte das Primat der Aufklärung nunmehr von der Medizin zur Pädagogik (vgl. Fenemore 2009).¹⁴

Im Mittelpunkt der Bestrebungen für einen verbindlichen Aufklärungsunterricht in der BRD stand wie zu Beginn erwähnt der Sexualkundeatlas, der als bundeseinheitliches Lehrbuch konzipiert worden war. Nachdem Gesundheitsministerin Strobel ihn 1969 der Öffentlichkeit präsentiert hatte, entspann sich sofort eine rege Debatte (vgl. Heyn 2023). Dass vielen Konservativen dies zu weit ging, und sie noch dazu das Erziehungsvorrecht der Eltern beschnitten sahen, war wenig überraschend. Ungewohnt waren Stimmen, denen die Aufklärung nicht weit genug ging, da sie sich bloß auf biologische Aspekte beschränke. Prominent geäußert wurde die Kritik von Reimut Reiche, dem früheren Bundesvorsitzenden des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes SDS, in einer Besprechung des Lehrbuchs für den *Spiegel* (vgl. Reiche 1969). Daran zeigt sich emblematisch, wie sich der Diskurs ‚kindlicher‘ Sexualität um und ab 1968 wandelte und welchen Anteil die Neue Linke daran hatte.

Die studentisch geprägte 68er-Bewegung grenzte sich von einem orthodoxen Marxismus ebenso ab wie vom real existierenden Staatssozialismus. Ähnlich wie die US-amerikanische Counter Culture versuchte sie, im Alltag ein radikal anderes Leben zu führen. Zu dieser proklamierten und praktizierten Kulturrevolution zählten alternative Wohnformen wie Kommunen, „Bewusstseinsweiterung“ mit Hilfe verbotener Substanzen oder Selbsterfahrungsgruppen, und nicht zuletzt „freie Liebe“ (vgl. Siegfried 2006). Bis in die Gegenwart hält sich die Vorstellung, die „Sexuelle Revolution“ sei von den „68ern“ ausgegangen. Abgesehen davon, dass bedeutsame Veränderungen schon Anfang des Jahrzehnts eingesetzt hatten, wird dabei übersehen, dass ihr die Neue Linke äußerst kritisch gegenüberstand, da es sich bloß um eine kulturindustrielle Scheinbefriedigung handele (vgl. Reiche 1968). Mithin war das Sexualitätsverständnis der Neuen Linken geprägt durch den Freudomarxismus, namentlich die Schriften Wilhelm Reichs und Herbert Marcuses. Unabhängig von der Frage einer richtigen oder falschen Rezeption, führte das dazu, in der Sexualität sowohl ein zentrales Repressionsinstrument bürgerlich-kapitalistischer Herrschaft als auch einen wesentlichen Ansatzpunkt für die Befreiung von eben dieser zu erblicken, wobei ‚kindlicher‘ Sexualität eine besondere Bedeutung zukam (vgl. Elberfeld i.E.). Das resultierte zum einen aus dem Stellenwert, den die Psychoanalyse seit Freud der Phase der frühen Kindheit für die Entwicklung der Sexualität zusprach. Zum anderen hing das mit sozialpsychologischen Faschismustheorien zusammen, die in der Neuen Linken die Deutung des Nationalsozialismus beeinflussten, allen voran das Konzept der autoritären Persönlichkeit. Daraus abgeleitet wurde die politisch-pädagogische Vision, kraft einer anti-autoritären, die Sexualität nicht unterdrückenden Erziehung, beispielsweise in Kinderläden, obrigkeitsskritische, autonome Individuen erschaffen zu können. Oder zugespitzt: Aufklärung als praktizierter Antifaschismus (vgl. Herzog 2001).

¹⁴ Die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von progressiven und repressiven Elementen im staatlichen Umgang mit Sexualität zeigt sich besonders deutlich bei der Homosexualität (vgl. Marbach & Weiß 2017).

Paradigmatisch für eine Aufklärung im Sinn der Neuen Linken steht der populäre Ratgeber „Sex-Fron(t)“ des SDS-Funktionärs und Sozialwissenschaftlers Günther Amendt. Das Buch war laut eigener Aussage in Zusammenarbeit mit Jugendlichen aus der sozialistischen Schüler*innenbewegung entstanden und erlebte neben mehreren Neuauflagen etliche Versuche, es auf den Index zu setzen oder gar zu verbieten. Mit seinem lockeren, an die linke „scene“ angelehnten Sprachstil sowie der Verwendung von Comic-Zeichnungen und expliziten Darstellungen sprach es gezielt ein jüngeres Publikum an (vgl. Perinelli 2016). Inhaltlich grenzte es sich scharf von der bisherigen Aufklärungsliteratur ab. Diese konzentrierte sich allein auf die Vermittlung biologischer Kenntnisse und klammerte sexuelle Lust aus. Zudem herrschte weiterhin der moralische Zeigefinger und das Setzen von Verboten vor, um die sexuelle Aktivität einzuschränken beziehungsweise so lange wie möglich hinauszuzögern. Sexualität sei aber nichts, was erst mit der Pubertät erwache, sondern von Anfang an da, weshalb die Annahme einer asexuellen Kindheit abwegig sei (vgl. Amendt o.J.). An zwei schon behandelten Streitfragen, Onanie und vorehelicher Geschlechtsverkehr, ist kurzorisch zu erörtern, wie etablierte Normen geschliffen und der Bereich des Normalen substanziell ausgeweitet wurde. Wenngleich es gegen Ende der 1960er Jahre zur wachsenden Akzeptanz der Selbstbefriedigung in Aufklärungsschriften gekommen war, hatte Amendt durchaus Recht mit dem Vorwurf, diese würden dennoch versuchen, sie zu begrenzen. Dagegen richtete er eine unmissverständliche Botschaft an die Leser*innen: „Merke: Es gibt keine Onanierichtlinien. Onaniere so oft – so viel oder wenig – wie du willst und solange es dir Spaß macht“ (Amendt o.J., S. 18). Die hergebrachten moralischen, religiösen und medizinischen Normen waren folglich passé. Des Weiteren hegte Amendt den – begründeten – Verdacht, dass Petting nur toleriert werde, weil man Jugendliche vom Geschlechtsverkehr abzuhalten hoffe. Seine Kritik galt gleichwohl nicht Petting an sich: „Wenn zwei darauf verzichten, weil es ihnen diesmal anders Spaß macht, dann ist das ihre Sache und o.k. Wenn der Geschlechtsverkehr aber immer als unerfüllbarer Wunsch im Hintergrund steht, dann wird *petting* zu einer unbefriedigenden Fummelei“ (ebd., S. 33; Herv. i.O.).¹⁵ Festzuhalten bleibt, dass es erst mit der Neuen Linken zu einer weitreichenden Normalisierung ‚kindlicher‘ Sexualität gekommen ist, die sich nurmehr an zwei Normen ausrichtete: einerseits der individuellen Lust, andererseits der Freiwilligkeit. Letzteres sollte sich indes problematischer erweisen als zunächst gedacht. Die Neue Linke warf genauso neueren Aufklärungskonzepten vor, ‚kindliche‘ Sexualität bestenfalls hinzunehmen. In Anlehnung an Wilhelm Reichs Unterscheidung zwischen Duldung und Bejahung forderte man, sie aktiv anzuerkennen und ihre Entwicklung zu unterstützen. Eine weithin diskutierte Begebenheit trug sich in der West-Berliner „Kommune 2“ zu (vgl. Kommune 2 1971). In der Ausgabe des *Kursbuchs*, dem Zentralorgan der Neuen Linken, vom Juni 1969 berichteten die Aktivist*innen über ihre Versuche, das bürgerliche Individuum zu revolutionieren. Das betraf auch die gemeinsame Erziehung der zwei dort

¹⁵ Neben Onanie und vorehelichem Geschlechtsverkehr räumt Amendt auch der Homosexualität als drittem brisantem Aspekt breiten Raum ein (Amendt o.J., S. 94-107).

lebenden Kleinkinder. So schilderte der Kommunarde Eberhard Schulz ein Erlebnis mit der vierjährigen Grischa: „Wir unterhalten uns über die Brust von Mädchen, wenn sie älter werden. Dann will sie meinen ‚Popo‘ streicheln. Ich muß mich umdrehen. Sie zieht mir die Unterhose runter und streichelt meinen Popo. Als ich mich wieder umdrehe, um den ihren wie gewünscht zu streicheln, konzentriert sich ihr Interesse sofort auf ‚Penis‘. Sie streichelt ihn und will ihn ‚zumachen‘ (Vorhaut über die Eichel ziehen), bis ich ganz erregt bin und mein Pimmel steif wird. Sie strahlt und streichelt ein paar Minuten lang mit Kommentaren wie ‚Streicheln! Guck ma Penis! Groß! Massumachen! Ma klein!‘ [...] Ich versuche ein paar Mal, sie zaghaft auf ihre Vagina anzusprechen, sage, dass ich sie auch gerne streicheln würde, wodurch sie sich aber nicht unterbrechen lässt. Dann kommt doch eine ‚Reaktion‘: Sie packt meinen Pimmel mit der ganzen linken Hand, will sich die Strumpfhose runterziehen und sagt: ‚Ma reinstecken!‘. Ich hatte zwar so was erwartet [...], war dann aber doch so gehemmt, dass ich schnell sagte, er sei doch wohl zu groß. Darauf gibt Grischa sofort ihre Idee auf, lässt sich aber die Vagina sehr zurückhaltend streicheln“ (Kommune 2 1969, S. 169). Zeitgenössisch ist der Bericht durchaus kritisch diskutiert worden. Allerdings stand weder das Problem der strukturellen Machtungleichheit noch die Frage sexueller/sexualisierter Gewalt im Zentrum. Dazu kam es erst rückblickend in den 2010er Jahren und in Zusammenhang mit der Aufdeckung zahlreicher „Missbrauchsskandale“. An dieser Stelle ist entscheidend, dass die affirmative Bejahung ‚kindlicher‘ Sexualität – aus heutiger Warte – dazu führen konnte, Grenzen zu überschreiten. Dabei war das erklärte Ziel der Aktivist*innen nicht Sex mit Kindern. Vielmehr ging man in der Kommune 2 davon aus, dass sie sich im Rahmen einer freien Entfaltung ihrer Sexualität schließlich Gleichaltrigen zuwenden würden (vgl. ebd.). Anders sah das bei der sogenannten Pädö-Bewegung aus.

In den 1970er Jahren bildete sich nicht nur in der BRD ein Netzwerk von Akteuren¹⁶ heraus, die für eine Entkriminalisierung sexueller Kontakte zu Minderjährigen stritten (vgl. Baader et al. 2017). Im Kontext der Reform des Sexualstrafrechts sowie der Entstehung sexueller Emanzipationsbewegungen stießen die Pädö-Aktivist*innen, die sich als verfolgte Minderheit inszenierten, zeitweise auf eine gewisse Akzeptanz vornehmlich in linksliberalen Kreisen und im Alternativen Milieu (vgl. Mildenerberger 2006; Beljan 2014, S. 123-172). Zur Legitimation ihrer Forderungen beriefen sie sich hauptsächlich auf eine Studie des niederländischen Psychologen Fritz Bernard, laut der sexuelle Beziehungen mit Erwachsenen bei den Betroffenen keinerlei Schäden hinterlassen, eher sei das Gegenteil der Fall. Dementsprechend war von einem „Verbrechen ohne Opfer“ die Rede (vgl. Bernard 1973; Friedrichs 2017). Derlei Argumente stießen bisweilen sogar in der Wissenschaft auf Resonanz, wie ein berüchtigtes Themenheft von *betrifft: erziehung* belegt (vgl. o.A. 1973). Desgleichen vertrat der renommierte Erziehungswissenschaftler und spätere Professor an der Universität Lüneburg, Karl-Heinz Ignaz Kerscher, der sich in den 1970er Jahren für eine Reform des

¹⁶ Da es sich hierbei nach meinem Kenntnisstand ausschließlich um Männer handelte, verwende ich im Folgenden nur die männliche Form.

Sexualstrafrechts einsetzte, die Ansicht, die psychischen Folgen für die Betroffenen bei sogenannter Unzucht mit Kindern werden überschätzt (vgl. Kersch 1973).

Obschon die Zahl der PädO-Aktivist*innen überschaubar blieb, schafften sie es bis Anfang der 1980er Jahre, ihren Positionen öffentlich Gehör zu verschaffen. Besonders hervor tat sich die Nürnberger „Indianerkommune“, die sich auf medienwirksame Störaktionen kaprizierte und wiederholt Veranstaltungen der neu gegründeten Partei „Die Grünen“ heimsuchte (vgl. Friedrichs 2018; Walter, Klecha & Hensel 2015). Obwohl die Positionen der Neuen Linken und der PädO-Szene gewichtige Unterschiede aufwiesen, bleibt dennoch kritisch zu fragen, inwiefern die propagierte „Befreiung“ ‚kindlicher‘ Sexualität durch die Neue Linke zu einer – partiellen und temporären – Akzeptanz pädosexueller Haltungen und Handlungen in der BRD beigetragen hat. Wenig hilfreich ist ein reflexhaftes „68er-Bashing“, das in aktuellen Kulturkämpfen um „Frühsexualisierung“ und vorlesende Dragqueens fröhliche Urständ feiert. Abgesehen von simplifizierenden Verzerrungen überschätzt das den Einfluss der Neuen Linken und nimmt zugleich die restliche Gesellschaft aus der Verantwortung. Denn das Thema betraf – und betrifft – beispielsweise ebenso die Pädagogik, wie der „Fall Helmut Kentler“ dokumentiert.

Kentler gehörte in den 1960er Jahren zur erwähnten Gruppe von Akteuren, die für eine „Revision der Sexualpädagogik“ (Kentler et al. 1967) eintraten. Nachdem er 1965/66 wissenschaftlicher Assistent Klaus Mollenhauers gewesen war, ging er für acht Jahre an das West-Berliner Pädagogische Zentrum.¹⁷ 1975 promovierte er an der Universität Hannover und nahm dort im Anschluss einen Ruf auf die Professur für Sozialpädagogik an, die er bis zur Emeritierung 1996 innehatte. In den 1970er Jahren machte er sich einen Namen als Vorkämpfer einer emanzipatorischen Sexualpädagogik. Seine Dissertation erschien in mehreren Auflagen und avancierte zum einflussreichen Aufklärungsratgeber (Kentler 1975). Kentler war in diversen sexualwissenschaftlichen und -politischen Organisationen aktiv, ein gefragter Gutachter und sehr präsent in den Medien (vgl. Nentwig 2021). Als Abteilungsleiter des Pädagogischen Zentrums hatte er um 1970 mit Unterstützung des West-Berliner Senats ein „Experiment“ begonnen. Infolge wachsender Kritik an der Heimunterbringung und angesichts der zunehmenden Zahl sogenannter Trebegänger (jugendliche Herumtreiber*innen) war man zu jener Zeit auf der Suche nach alternativen Betreuungsformen. Kentler schlug vor, die Jugendlichen bei bekennend pädophilen Männern unterzubringen, da er überzeugt sei, sie würden von einvernehmlichen sexuellen Beziehungen zu Erwachsenen profitieren. Vermutlich dank guter Kontakte in Politik und Verwaltung schaffte es Kentler, anfänglich mindestens drei Pflegestellen einzurichten, in denen es wiederholt zu sexuellen Übergriffen kam. Ungeachtet einzelner Kritik an Kentler seit den 1980er Jahren (vgl. o.A. 1993) lief das „Experiment“ unbeirrt weiter. Im Zuge der Aufarbeitung haben sich zwei Betroffene gemeldet, die bis Anfang der 2000er Jahre in solchen Pflegestellen lebten. Umso

¹⁷ Während seiner Zeit in West-Berlin verkehrte er zudem in Kreisen der Neuen Linken, wie dem Republikanischen Club.

erklärungsbedürftiger wird das Ganze durch den Umstand, dass Kentler in zahlreichen Publikationen, aber auch in einem Gutachten für den Berliner Senat oder in einem Vortrag für die FDP-Bundestagsfraktion mehr oder weniger offen darüber gesprochen hat (vgl. u.a. Kentler 1989). Erst Jahre nach seinem Tod 2008 wurde sein Wirken genauer unter die Lupe genommen. Mittlerweile liegen drei Aufarbeitungsstudien vor (vgl. Baader et al. 2020; Nentwig 2019; Institut für Demokratieforschung 2016). Diese kommen zu dem Schluss, dass Kentler zentraler Akteur eines Netzwerks war, das dem Missbrauch von Minderjährigen zumindest Vorschub geleistet hat, wobei inzwischen der Verdacht im Raum steht, auch er habe sexuelle Beziehungen zu seinen Adoptivkindern unterhalten (vgl. Aviv 2021). Zugleich wird angemerkt, durch Konzentration auf Kentler nicht die Rolle der Senatsverwaltung und der zuständigen Jugendämter aus den Augen zu verlieren. Denn letztlich bleibt die Frage unbeantwortet, warum es so lange brauchte, um die „Kindeswohlgefährdung in staatlicher Verantwortung“ (Baader et al. 2020, S. 10) zu erkennen.

3. Schutz der sexuellen Selbstbestimmung: Die Missbrauchsdebatte der 1980er Jahre

Ein dritter einschneidender Wandel ereignete sich mit der Skandalisierung sexuellen Missbrauchs durch die Neue Frauenbewegung ab den frühen 1980er Jahren. Galt die primäre Sorge bis Ende der 1960er Jahre dem Schutz von Kindern und Jugendlichen *vor* Sexualität, stand fortan der Schutz ihrer sexuellen Selbstbestimmung im Zentrum. Gleichwohl war sexueller Missbrauch kein neues Phänomen. Was sich grundlegend änderte, waren die Wahrnehmung und der Umgang damit. Die öffentliche Debatte hatte sich lange Zeit auf die sporadische Berichterstattung über ‚spektakuläre‘ Sexualverbrechen beschränkt, welche die ansonsten heile Welt der Familie zu bedrohen schienen. Damit einher ging die Konzentration auf den männlich imaginierten Täter, der im Anschluss an Diskurse der Psychiatrie und Kriminalbiologie als außerhalb der Gesellschaft stehend porträtiert wurde (vgl. Kämpf 2021). So hieß es in einem Artikel der *Eltern*: „Achten Sie darauf, daß Ihr Kind keinen Kontakt mit schwachsinnigen, fast schwachsinnigen, homosexuellen und vorbestraften Männern hat [...]“ (Bacher 1967, S. 76).¹⁸ Ältere Aufklärungskampagnen warnten dementsprechend vor dem Fremden, der in die Rolle des „netten Onkels“ schlüpfte, um sich an Kindern zu vergehen.

Die Zweite Frauenbewegung entstand Anfang der 1970er Jahre und stellte Sexualität ebenso wie die Neue Linke in den Mittelpunkt ihres politischen Denkens und Handelns, aber unter gänzlich anderen Vorzeichen. Während bei letzterer das emanzipatorische Potenzial im Vordergrund stand, verknüpfte die Frauenbewegung Sexualität mit männlicher Herrschaft und Gewalt. So stellte der

¹⁸ Demgegenüber wurde die Familie als ein sicherer Raum konzipiert, in dem Berührungen oder Nacktheit noch kein Anzeichen für Gefahr sind: „Keiner außer deinen Verwandten darf dich streicheln, dich am Körper berühren oder dich ausziehen“ (Bacher, 1967, S. 76).

Kampf um die Abschaffung des Paragraphen 218 sowie die Legalisierung von Abtreibung einen ersten Kristallisationspunkt der Bewegung dar (vgl. Schmincke 2015). Neben der Auseinandersetzung mit Fragen der Verfügungsmacht über den weiblichen Körper rückte gegen Ende der 1970er Jahre die Kritik an männlicher Sexualität in den Mittelpunkt. Auf theoretischer Ebene wurde das durch feministische Theorien aus den USA befeuert. Vergewaltigung respektive sexualisierte Gewalt war demzufolge nicht mehr die schreckliche Ausnahme, sondern stelle für Frauen eine ständige Bedrohung dar und sei insofern Bestandteil patriarchaler Normalität (vgl. Brownmiller 1977). Auf praktischer Ebene schlug sich das in diversen Aktionen nieder, wie nächtlichen Demonstrationen von Frauen, die sich auf diese Weise symbolisch den öffentlichen Raum zurückholen wollten. Ferner wurde im Rahmen von Kampagnen gegen Gewalt gegen Frauen mit Nachdruck auf das Problem aufmerksam gemacht. Schließlich entstanden vielerorts konkrete Unterstützungsangebote, die von Frauentaxen über autonome Frauenhäuser bis zu Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen reichten (vgl. Hommen 2000). Minderjährige und insbesondere Kinder spielten dabei anfangs noch keine Rolle.

Ende der 1970er Jahre veröffentlichte die Sozialarbeiterin und feministische Aktivistin Florence Rush in den USA ihr Buch „The best kept secret“. Vermittels eines Gangs durch die Geschichte wollte sie nachweisen, dass der sexuelle Missbrauch von Kindern fester Bestandteil der ‚westlichen‘ Kultur sei, dessen Ausmaß bis heute erfolgreich verdrängt werde (vgl. Rush 1982). Die Publikation stieß unerwartet auf großes mediales Echo und trug dazu bei, die Vorstellungen von sexuellem Missbrauch nachhaltig zu verändern. Spätestens mit Erscheinen der Übersetzung 1982 nahm die westdeutsche Öffentlichkeit Notiz davon.¹⁹ Von größerer Bedeutung für die hiesige Debatte war die Publikation „Väter als Täter“ von 1984. Die Soziologin Barbara Kavemann und die Rechtsanwältin Ingrid Lohstöter verabschiedeten sich darin, wie der plakative Titel deutlich macht, von der dominierenden Auffassung, Kindesmissbrauch werde von fremden Tätern verübt. Im Gegenteil gehe die größere Gefahr von der eigenen Familie respektive von Personen aus dem näheren sozialen Umfeld aus (vgl. Kavemann & Lohstöter 1984). Ungeachtet dessen standen die Täter nicht im Mittelpunkt des Buches. Vielmehr bestand eine weitere Verschiebung des Diskurses darin, dass sich die Autorinnen vorrangig den Betroffenen zuwandten und dergestalt die

¹⁹ Anders verlief die Entwicklung in der DDR. Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen wurde sehr wohl als Problem gesehen. Allerdings erklärte man diese entweder mit dem schädlichen Einfluss vorheriger Gesellschaftsformen bzw. des als dekadent wahrgenommenen Westens, oder aber mit individuellen Psychopathologien. Früher als in der BRD erkannte man, dass die zumeist männlichen Täter vorwiegend aus dem sozialen Umfeld inklusive der Familie des Opfers stammten. Während das für die Wissenschaft und die Strafverfolgungsbehörden schon in den 1960er Jahren zum common sense gehörte, war es in der staatlich reglementierten Öffentlichkeit nicht immer thematisierbar. Generell spielten Debatten über sexualisierte Gewalt keine größere Rolle, auch nicht in der ostdeutschen Frauenbewegung (vgl. Kämpf 2022 oder 2021?, S. 180-197; Eghigian 2015, S. 94-124; Diedrich 1996; Sachse, Knorr& Baumgart 2018). Dementsprechend wurden die einschlägigen Publikationen aus den USA und der BRD in den 1980er Jahren kaum rezipiert. Eine erste, vorläufige Recherche im *Neuen Deutschland* ergab, dass sich nur ein Artikel darauf bezog. Und das auch eher indirekt, indem über eine Tagung von Barbara Kavemann berichtet und dabei sexueller Kindesmissbrauch als spezifisch westliches Phänomen dargestellt wurde (vgl. o.A. 1988).

psychischen Folgen sexualisierter Gewalt betonten. Vor diesem Hintergrund entstanden in der Neuen Frauenbewegung erste Anlauf- und Beratungsstellen für Kinder und Jugendliche. So wurde 1982 in West-Berlin die bis heute existierende Gruppe „Wildwasser“ gegründet, die sich dezidiert an Mädchen und junge Frauen wandte. Eine andere Initiative wurde 1985/86 in Münster ins Leben gerufen und nannte sich „Zartbitter“. Ursprünglich wollte sie Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte konzipieren, aber angesichts der enormen Nachfrage entschied man sich, Unterstützung und Beratung für Betroffene beiderlei Geschlechts anzubieten. Eine der Mitbegründerinnen, die Lehrerin Ursula Enders, war zudem Autorin des ersten deutschsprachigen Handbuchs zum Umgang mit sexuellem Missbrauch von Kindern, dem 1990 erschienenen und seitdem mehrfach neu aufgelegten „Zart war ich, bitter war’s“ (Enders 1990).

Während in den 1990er Jahren eine Zunahme entsprechender Angebote sowie deren Professionalisierung zu verzeichnen war, gerieten sie zur gleichen Zeit in das Fadenkreuz der antifeministischen Väterrechtsbewegung. Diese beschuldigte Gruppen wie „Wildwasser“, den Vorwurf des Missbrauchs inflationär zu verwenden und bei Sorgerechtsstreitigkeiten dessen Instrumentalisierung zulasten von Männern zu begünstigen. Unterstützung erhielt sie von einer Gruppe sich progressiv verstehender Sozialwissenschaftler*innen, die zum Teil dem – heute äußerst umstrittenen – „Arbeitskreis Humane Sexualität“ angehörten (vgl. Nentwig 2019, S. 143f.). So prägte der Berliner Pädagogikprofessor und ehemalige Kinderladen-Aktivist Reinhart Wolff 1990 in einem Artikel für die Fachzeitschrift *Sozial Extra* die Rede vom „Missbrauch mit dem Missbrauch“. Bekannt gemacht wurde das Schlagwort durch die Publizistin Katharina Rutschky, die sich zuvor schon vehement gegen die „PorNo“-Kampagne Alice Schwarzers ausgesprochen hatte (vgl. Rutschky 1992). Die *Emma* wiederum rückte ihrerseits die Kritiker*innen in die Nähe von Pädophilienetzwerken. Fakt ist jedenfalls, dass sich auch Helmuth Kentler mit Vorträgen und Veröffentlichungen diesbezüglich zu Wort gemeldet hat (vgl. Nentwig 2019, S. 112; 129-145).

In den 2000er Jahren verschwanden derartige Positionen größtenteils aus dem Diskurs, was sicherlich auch mit dem Bekanntwerden etlicher Missbrauchsfälle in diversen Institutionen zusammenhing. Heutzutage wird die Notwendigkeit der Prävention kaum mehr bestritten, wenngleich es bei der Umsetzung oftmals hakt. Immerhin sind in der Zwischenzeit eine Vielzahl an Konzepten und Methoden entwickelt worden, deren gemeinsamer Nenner im Schutz der sexuellen Selbstbestimmung besteht. Schon Kinder sollen lernen, Grenzen zu setzen beziehungsweise deren Verletzung rechtzeitig zu erkennen.²⁰ Das erfolgt für gewöhnlich im Rahmen einer umfassenden Sexuellen Bildung. Diese ist in den vergangenen Jahren zur Zielscheibe fundamentalistischer evangelikaler und katholischer Gruppen ebenso wie rechtspopulistischer Parteien und von Akteur*innen der Neuen Rechten geworden. Neben dem Vorwurf der „Frühsexualisierung“ stößt sich diese unheilige Allianz besonders am Leitbild der sexuellen

²⁰ Diesbezüglich sind gerade aus psychoanalytischer Perspektive Stimmen zu vernehmen, die vor einer „Entsexualisierung“ der Kindheit und dem Rückfall in einen überwunden geglaubten Sexualkonservatismus warnen (vgl. König 2015; Sager 2018).

Vielfalt. Gegen eine vermeintliche „Gender-Ideologie“ und den imaginierten Einfluss einer „LGBT-Lobby“ propagieren sie das Ideal der heterosexuellen Ehe und Familie sowie das Konzept der natürlichen Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Dietze & Roth 2020; Hark & Villa 2017). Zu diesem Zweck scheuen sie nicht davor zurück, Fälle sexualisierter Gewalt propagandistisch auszuschlachten.²¹ Aktuell versuchen etwa die Gruppierung „Demo für Alle“ und die „Alternative für Deutschland“ die Debatte um Helmut Kentler zu nutzen, um emanzipatorische Sexualpädagogik per se als Bedrohung für Kinder zu brandmarken.²²

4. Fazit: Ambivalenzen und Widersprüche im Diskurs ‚kindlicher‘ Sexualität

Der Umgang mit ‚kindlicher‘ Sexualität hat sich in den vergangenen Jahrzehnten erheblich verändert. Mit Blick auf die damalige BRD und jüngere Entwicklungen lässt sich resümieren: Bis in die 1960er Jahre bestimmende Normen und Normierungen, die grob gesagt Kindern eine eigene Sexualität absprachen und die von Jugendlichen stark einschränkten, haben rapide an Einfluss verloren. Damit einher ging eine signifikante Ausweitung des Normalitätsspektrums. Wie im Fall ‚erwachsener‘ Sexualität wird dieses vornehmlich durch zwei verbliebene Normen reguliert: Lust und Freiwilligkeit. Nichtsdestotrotz wohnen dem Diskurs einige Widersprüche und Ambivalenzen inne.

Erstens: Wie gezeigt, trug die Neue Linke entscheidend zur Transformation des Diskurses in der damaligen BRD bei. Jedoch sollte bald eine Aporie dergerufenen „Befreiung“ zutage treten. Das Ideal uneingeschränkter Selbstbestimmung evoziert – logisch zu Ende gedacht – die Frage, was dies für sexuelle Kontakte mit Erwachsenen heißt. Insofern war es kein Zufall, dass sich pädosexuelle Aktivist*innen auf das Leitbild konsensualer Sexualität beriefen und ihren Kritiker*innen die Unterdrückung von Kindern vorwarfen. Auch als Reaktion darauf wird seit geraumer Zeit strikt zwischen der Sexualität von Kindern und der von Erwachsenen unterschieden, wobei die Grenzen nicht – wie im Fall der Kommune 2 – überschritten werden dürfen. Wo diese genau liegen, bleibt indes Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, wie Debatten über das Schutzalter demonstrieren (vgl. Matter 2022).

Zweitens: Ausgehend von der öffentlichen Thematisierung sexualisierter Gewalt seitens der Neuen Frauenbewegung wird der Umgang mit ‚kindlicher‘ Sexualität nunmehr bestimmt vom Paradigma der Prävention. Im Mittelpunkt steht der Schutz der sexuellen Selbstbestimmung. Im Widerspruch zu einer gleichsam grenzenlosen „Befreiung“ werden der Selbstbestimmung somit Grenzen gesetzt.

²¹ Hier zeigen sich Konvergenzen zum „Kinderschänderdiskurs“ (Gunter Schmidt), der seit den 1990er Jahren von extrem rechten Akteur*innen mit Slogans wie „Todesstrafe für Kinderschänder“ befeuert wird und in letzter Zeit vor allem in der verschwörungsideologischen Szene um QAnon Resonanz findet (vgl. Kössler 2021).

²² vgl. <https://demofueralle.de/2022/12/20/kentlergate-paedo-netzwerk-und-massive-uebergriffe-du-rah-kentler-selbst/>; <https://afd-fraktion.nrw/2023/01/13/das-kentler-experiment-ein-bundesweites-netzwerk-des-kindesmissbrauchs>

Entscheidend ist, dass man sexuelle Autonomie ermöglichen will, indem man sie einschränkt. Anders ausgedrückt wurde die vorherige Aporie durch eine Antinomie ersetzt. Obwohl eine solche für die Pädagogik und im Hinblick auf Erziehung keineswegs ungewöhnlich ist, scheint es angebracht, Sexuelle Bildung von Zeit zu Zeit daran zu erinnern, welch paradoxe Diskursfigur ihr zugrunde liegt.

Drittens: Sowohl in Bezug auf die restriktive Sexualmoral der 1950er Jahre als auch in Bezug auf die promiskuitive Sexualmoral um 1968 wird deutlich, dass der von Erwachsenen geführte Diskurs ‚kindlicher‘ Sexualität eng verknüpft war mit spezifischen Gesellschaftsentwürfen und Menschenbildern.²³ Angesichts dessen gilt es, die gegenwärtige Sexuelle Bildung daraufhin zu befragen, was für ein Subjekt sich durch sie bildet und was dies über die Gesellschaft aussagt, nicht zuletzt um die Kontingenz und Machtförmigkeit der eigenen Konzepte zu reflektieren. So zielt Sexuelle Bildung wesentlich auf Selbstermächtigung und -befähigung ab. Dahinter verbirgt sich das Konzept des Empowerment. Dieser ubiquitär verwendete Ansatz mitsamt seinen Techniken hat sich derweil höchst anschlussfähig an aktuelle Formen neoliberaler Gouvernementalität erwiesen, für die individuelle Autonomie und Agency keinen Widerstand mehr darstellen, sondern die Grundlage, auf der sie operieren (vgl. Cruikshank 1999; Kessl 2005). Anders ausgedrückt sollte man kritisch gerade gegenüber sich emanzipatorisch gebenden Konzepten der (sexuellen) Selbstermächtigung sein, da auch sie zu einer bestimmten Form der Lebensführung anhalten, die gesellschaftlich erwünscht ist.

Literatur

- Amendt, Günter (o.J.): Sexfron(t). Frankfurt/M.: März.
- Aviv, Rachel (2021): The Kentler Experiment. In: New Yorker, July 26. In: <https://www.newyorker.com/magazine/2021/07/26/the-german-experiment-that-placed-foster-children-with-pedophiles> [22.02.2023].
- Baader, Meike S., Jansen, Christian, König, Julia & Sager, Christin (Hrsg.) (2017): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln u.a.: Böhlau.
- Baader, Meike, Oppermann, Carolin, Schröder, Julia, Schröder, Wolfgang (2020): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Bach, Kurt (1991): Zur Entwicklung der Sexualpädagogik in der DDR. In: Joachim S. Hohmann (Hrsg.): Sexuologie in der DDR. Berlin: Dietz, S. 228-238.
- Bacher, Peter (1967): Die Tricks der Sittlichkeitsverbrecher. In: Eltern, 5, S. 72-76.
- Bänziger, Peter-Paul, Beljan, Magdalena, Eder, Franz X. & Eitler, Pascal (Hrsg.) (2015): Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren. Bielefeld: transcript.
- Bänziger, Peter-Paul & Stegmann, Julia (2010): Politisierung und Normalisierung: Sexualitätsgeschichte des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum. In: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2010-11-001> [08.03.2021].

²³ Dass es in der Regel Erwachsene sind, die über die Sexualität von Kindern sprechen, ist auch ein Problem der Forschung. Wenngleich man sich zwar prinzipiell einig darin ist, die Perspektive der Kinder stärker berücksichtigen zu müssen, ist die Frage der praktischen Umsetzung alles andere als trivial, insbesondere bei jüngeren Kindern oder auch für historische Studien.

- Beljan, Magdalena (2014): Rosa Zeiten? Eine Geschichte der Subjektivierung männlicher Homosexualität in den 1970er und 1980er Jahren der BRD. Bielefeld: transcript.
- Bernard, Fritz (1973): Pädophilie – eine Krankheit? Folgen für die Entwicklung der kindlichen Psyche. In: *betrifft: erziehung*, 6, 4, S. 21-23.
- Brownmiller, Susan (1977): Gegen unseren Willen. Vergewaltigung und Männerherrschaft. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1969): Sexualkunde-Atlas. Biologische Informationen zur Sexualität des Menschen. Opladen: Leske.
- Cruikshank, Barbara (1999): *The Will to Empower. Democratic Citizens and other Subjects*. Ithaca: Cornell University Press.
- Diedrich, Ulrike (1996): Sexueller Mißbrauch in der DDR. Verdrängung und ihre Folgen. In: Gitti Hentschel (Hrsg.): *Skandal und Alltag. Sexueller Mißbrauch und Gegenstrategien*. Berlin: Orlanda Frauenverlag, S. 53-67.
- Dietze, Gabriele & Roth, Julia (Hrsg.) (2020): *Right-Wing Populism and Gender*. Bielefeld: transcript.
- Eder, Franz X. (2002): *Kultur der Begierde. Eine Geschichte der Sexualität*. München: C.H. Beck.
- Eghigian, Greg (2015): *The Corrigible and the Incorrigible. Science, Medicine, and the Convict in twentieth-century Germany*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Eitler, Pascal (2015): Die „Porno-Welle“. Sexualität, Seduktivität und die Kulturgeschichte der Bundesrepublik. In: Peter-Paul Bänziger, Magdalena Beljan, Franz X. Eder & Pascal Eitler (Hrsg.): *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*. Bielefeld: transcript, S. 87-112.
- Elberfeld, Jens (2015): Von der Sünde zur Selbstbestimmung. Zum Diskurs „kindlicher Sexualität“ (Bundesrepublik Deutschland 1960–1990). In: Peter-Paul Bänziger, Magdalena Beljan, Franz X. Eder & Pascal Eitler (Hrsg.): *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*. Bielefeld: transcript, S. 247-283.
- Elberfeld, Jens (i.E.): *Freudomarxismus und 68er Aufklärung*. In: Sven Lewandowski & Thorsten Benkel (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Sexualtheorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Enders, Ursula (Hrsg.) (1990): *Zart war ich, bitter war's. Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. Erkennen – Schützen – Beraten*. Köln: Volksblatt.
- Fenemore, Mark (2009): *The Growing Pains of Sex Education in the German Democratic Republic (GDR), 1945-69*. In: Lutz Sauerteig & Roger Davidson (Hrsg.): *Shaping Sexual Knowledge. A Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*. London/New York: Routledge, S. 71-90.
- Friedrichs, Jan-Henrik (2017): Delinquenz, Geschlecht und die Grenzen des Sagbaren. Sexualwissenschaftliche Diskursstränge zur Pädophilie in ausgewählten Periodika, 1960–1995. In: *Zeitschrift für Sexualforschung*, 2, S. 161-182.
- Friedrichs, Jan-Henrik (2018): „Freie Zärtlichkeit für Kinder“. Gewalt, Fürsorgeerziehung und Pädophiliadebatte in der Bundesrepublik der 1970er Jahre. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 44, S. 554-585.
- Großbölting, Thomas (2005): Kirchliche Sexualmoral und jugendliche Sexualität von den 1950er bis 1970er Jahren. In: *Deutschland Archiv*, 1, S. 56-64.
- Grothe, Hans (1967): Woher die kleinen Kinder kommen. In: *Eltern*, 2, S. 213-216.
- Harder, Alexander (1969): Was Eltern über Homosexualität wissen müssen. In: *Eltern*, 11, S. 56-59.
- Hark, Sabine & Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2017): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplatz aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript.
- Hellbrügge, Theodor (1968): Ist es bei kleinen Kindern schon Onanie? In: *Eltern*, 1, S. 87-89.
- Herbert, Ulrich (Hrsg.) (2002): *Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945 bis 1980*. Göttingen: Wallstein.
- Herzog, Dagmar (2001): *Antifaschistische Körper. Studentenbewegung, sexuelle Revolution und antiautoritäre Kindererziehung*. In: Klaus Naumann (Hrsg.): *Nachkrieg in Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 521-551.
- Herzog, Dagmar (2005): *Die Politisierung der Lust. Sexualität in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts*. München: Siedler.

- Herzog, Dagmar (2008): East Germany's Sexual Evolution. In: Katherine Pence & Paul Betts (Hrsg.): *Socialist Modern. East German Everyday Culture and Politics*. Michigan: University of Michigan Press, S. 71-95.
- Heyn, Marcus (2023): *Sexualpädagogik im Kreuzfeuer. Der Sexualkunde-Atlas 1969 und die Kritik an schulischer Aufklärung*. Gießen: Psychosozial.
- Hommen, Tanja (2000): Von der Sexualreform bis zur Sexuellen Revolution. Sexualität und sexuelle Gewalt als Themen der Frauenbewegung. In: *Ariadne*, 37/38, S. 100-105.
- Institut für Demokratieforschung Georg-August-Universität Göttingen (2016): Abschlussbericht zu dem Forschungsprojekt: Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel eines „Experiments“ von Helmut Kentler und der „Adressenliste zur schwulen, lesbischen & pädophilen Emanzipation“. Studie im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Göttingen: Göttinger Institut für Demokratieforschung.
- Kämpf, Katrin M. (2021): *Pädophilie. Eine Diskursgeschichte*. Bielefeld: transcript.
- Kavemann, Barbara & Lohstöter, Ingrid (1984): *Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen*. Reinbek: Rowohlt.
- Kentler, Helmut, Bittner, Günther, Scarbath, Horst, Gerds, Ruprecht, Goldstein, Martin & Hoppe, Günther (Hrsg.) (1967): *Für eine Revision der Sexualpädagogik*. München: Juventa.
- Kentler, Helmut (1975): *Eltern lernen Sexualerziehung*. Reinbek: Rowohlt.
- Kentler, Helmut (1989): *Leihväter. Kinder brauchen Väter*. Reinbek: Rowohlt.
- Kerscher, Karl-Heinz Ignatz (1973): Zur Schädlichkeit nichtgewaltsamer sexueller Handlungen mit Kindern. In: *Neue Praxis*, Nr. 2, S. 145-156.
- Kessl, Fabian (2005): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Kommune 2 (1969): *Kindererziehung in der Kommune*. In: *Kursbuch*, 17, S. 147-178.
- Kommune 2 (1971): *Versuch der Revolutionierung des bürgerlichen Individuums. Kollektives Leben mit politischer Arbeit verbinden!* Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- König, Julia (2015): Szenen sexueller Verletzlichkeit als intergenerationelles Problem. In: Sabine Andresen, Claus Koch & Julia König (Hrsg.): *Vulnerable Kinder. Eine kritische Diskussion*. Wiesbaden: Springer VS, 191-207.
- Kössler, Till (2021): *QAnon, Kinderschändung und die Geschichte des Kinderschutzes*. In: *Geschichte der Gegenwart* (02.05.2021), <https://geschichtedergegenwart.ch/qanon-kinderschanden-und-die-geschichte-des-kinderschutzes> [08.05.2023].
- Laqueur, Thomas (2003): *Solitary Sex. A Cultural History of Masturbation*. New York: Zone Books.
- Leist, Fritz & Leist, Marielene (1969): Was man Kindern über Sex nicht erzählen soll. In: *Eltern*, 1, S. 18-20.
- Leist, Marielene (1966): So sag ich's meinem Kind. Teil I. In: *Eltern*, 12, S. 51-58.
- Marbach, Rainer & Weiß, Volker (Hrsg.) (2017): *Konformitäten und Konfrontationen. Homosexualität in der DDR*. Hamburg: Männerschwarm.
- Matter, Sonja (2022): *Das sexuelle Schutzalter. Gewalt, Begehren und das Ende der Kindheit (1950–1990)*. Göttingen: Wallstein.
- McLellan, Josie (2011): *Love in the Time of Communism. Intimacy and Sexuality in the GDR*. New York: Cambridge University Press.
- Metzger, Wolfgang (1967a): Die wirre Zeit der Pubertät. In: *Eltern*, 7, S. 143-149.
- Metzger, Wolfgang (1967b): Wenn die Mädchen unruhig werden. Die wirre Zeit der Pubertät. In: *Eltern*, 8, S. 160-165.
- Metzger, Wolfgang & Kentler, Helmut (1970): Eine neue Tabelle: Welche Sexualität in welchem Alter? In: *Eltern*, 12, S. 26-29.
- Mildenberger, Florian (2006): *Beispiel: Peter Schult. Pädophilie im öffentlichen Diskurs*. Hamburg: Männerschwarm.
- Nentwig, Teresa (2019): Bericht zum Forschungsprojekt: Helmut Kentler und die Universität Hannover. Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Nentwig, Teresa (2021): *Im Fahrwasser der Emanzipation? Die Wege und Irrwege des Helmut Kentler*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- o.A. (1968a): Petting. In: Eltern, 4, S. 38-44.
- o.A. (1968b): Über Liebe und Sexualität. In: Eltern, 6, S. 217-220.
- o.A. (1968c): Zwei Jahre Eltern. In: Eltern, 10, S. 12.
- o.A. (1970): Pornographie. In: Eltern, 3, S. 52-60.
- o.A. (1973): Pädophilie: Verbrechen ohne Opfer. In: betrifft: erziehung, 6, 4.
- o.A. (1988): 300.000 Kinder in der BRD sexuell mißbraucht. In: Neues Deutschland, 29.03.1988, S. 5.
- o.A. (1993): Falsche Kinderfreunde. In: Emma, 5, S. 45-52
- Perinelli, Massimo (2016): Günter Amendt: Sexfront (1970). Oder: „Das Einfache, das schwer zu machen ist“. In: Jürgen Martschukat & Olaf Stieglitz (Hrsg.): race & sex. Eine Geschichte der Neuzeit. Berlin: Neofelis, S. 142-149.
- Reiche, Reimut (1968): Sexualität und Klassenkampf. Zur Kritik repressiver Entsublimierung. Berlin: Neue Kritik.
- Reiche, Reimut (1969): Zeugung ist in Ordnung. Reimut Reiche über den „Sexualkunde-Atlas“. In: Spiegel, 28, S. 115.
- Rose, Nikolas (1996): Inventing Our Selves. Psychology, Power and Personhood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rush, Florence (1982): Das bestgeschützte Geheimnis. Sexueller Kindesmissbrauch, Berlin: sub-rosa.
- Rutschky, Katharina (1992): Erregte Aufklärung. Kindesmissbrauch: Fakten und Fiktionen. Hamburg: Klein.
- Sachse, Christian, Knorr, Stefanie & Baumgart, Benjamin (2018): Sexueller Missbrauch in der DDR. Historische, rechtliche und psychologische Hintergründe des sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen in der DDR. Wiesbaden: Springer VS.
- Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010). Bielefeld: transcript.
- Sager, Christin (2018): Zur Pädagogisierung kindlicher Sexualität: Diskursivierungen über die „kindliche Unschuld“, die „Befreiung der kindlichen Sexualität“ und die „Frühsexualisierung der Kinder“. In: Widersprüche, 2, S. 11-28.
- Schmincke, Imke (2015): Sexualität als „Angelpunkt der Frauenfrage“? Zum Verhältnis von sexueller Revolution und Frauenbewegung. In: Peter-Paul Bänziger, Magdalena Beljan, Franz X. Eder & Pascal Eitler (Hrsg.): Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren. Bielefeld: transcript, S. 199-222.
- Schubert, Ernst (1967): So sag ich's meinem Kind. Teil III in: Eltern, 2, S. 71-78.
- Seelmann, Kurt (1967): Die Doktorspiele. In: Eltern, 12, S. 26-28.
- Siegfried, Detlef (2006): Time is on my side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre. Göttingen: Wallstein.
- Spock, Benjamin (1966): Dürfen unsere Kinder uns nackt sehen? In: Eltern, 10, S. 40-42.
- Steinbacher, Sybille (2011): Wie der Sex nach Deutschland kam. Der Kampf um Sittlichkeit und Anstand in der frühen Bundesrepublik. München: Siedler.
- Thielicke, Helmut (1966): Zum Thema Aufklärung. In: Eltern, 12, S. 50.
- van Wassen, Günter (1968): Wenn die Tochter die Pille möchte. In: Eltern, 7, S. 14-16.
- Walter, Franz, Klecha, Stephen & Hensel, Alexander (Hrsg.) (2015): Die Grünen und die Pädosexualität. Eine bundesdeutsche Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, Susanne (1999): Sexualpädagogik in der BRD und in der DDR im Vergleich. Gießen: Psychosozial.

Zu Fragen der Sexuellen Entwicklung im Kindesalter: ein erster Zugang zu Sexualpädagogik und Prävention von sexualisierter Gewalt im schulischen Kontext

Nach den Aufdeckungen von sexualisierter Gewalt, die über Jahrzehnte an Schulen und in weiteren Einrichtungen stattgefunden hatte, sind gesellschaftliche Entwicklungen in Gang gekommen, Prävention von sexualisierter Gewalt strukturell in Institutionen zu verankern und die sexuelle und geschlechtliche Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Im Folgenden wird das Themenfeld der sexuellen Bildung eröffnet. Es wird deutlich, dass es darum geht, ein positives Körpergefühl von Kindern und Jugendlichen zu fördern – und darüber hinaus, strukturelle Bedingungen in Institutionen zu schaffen, die sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche vorbeugen.

1. Einleitung: Warum ist es notwendig, dass wir uns mit Körper, Geschlecht und Sexualität beschäftigen?

Kinder lernen. Das gilt auch in Bezug auf Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität. Und auch hier muss das Lernen, das tagtäglich im sozialen Miteinander stattfindet, im pädagogischen Alltag begleitet werden. So lernen Kinder auch in Bezug auf Körper, Geschlecht und Sexualität Grenzen erst dadurch, dass sie darauf hingewiesen werden bzw. dadurch, dass sie befähigt werden, ihre eigenen Grenzen zu artikulieren.

Das Sprechen über Körperliches, über Geschlecht und Sexualität fällt Erwachsenen mitunter schwer. Aus ihrem eigenen Erlernten interpretieren sie – *interpretieren wir* – in einfache Fragen von Kindern mitunter so Weitreichendes hinein, dass wir uns überfordert fühlen. Hier gilt es, ein ruhiges Herangehen zu entwickeln, was dann gut gelingen kann, wenn man sich selbst auch hinsichtlich Körper, Geschlecht und Sexualität selbst reflektiert hat – auf eigene Normen, Wertvorstellungen und Grenzen hin. Durch die Selbstreflexion werden wir handlungsfähig, können selbst verursachte Grenzverletzungen (zum Beispiel in Bezug auf die geschlechtliche Identität von Kindern und Jugendlichen) vermeiden, können Grenzverletzungen und Übergriffe erkennen und eingreifen – und wir können Kinder und Jugendliche in ihrer geschlechtlichen und sexuellen Selbstbestimmung unterstützen. Um handlungsfähig zu werden, benötigen wir als pädagogisch Professionelle ebenso wie Kinder und Jugendliche Wissen.

Körper, Geschlecht und Sexualität sollten in Schulen sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit keine tabuisierten Themen sein, da Tabus den Boden für Übergriffe und sexualisierte Gewalt bereiten. Ein Kind, dem ein Übergriff geschieht, könnte diesen nicht thematisieren, wenn auf Körper, Geschlecht und Sexualität insgesamt ein Mantel des Schweigens gelegt wäre. So stellte Pater Klaus Mertes SJ nach den Aufdeckungen des über Jahrzehnte anhaltenden sexuellen Missbrauchs in Internaten fest, dass gerade Schweigen und Tabus förderlich für die sexualisierte Gewalt waren, ebenso Hierarchie und Macht. Er bemängelte „Probleme wie fehlende Beschwerdestrukturen, mangelnden Vertrauensschutz, übergriffige Pädagogik, übergriffige Seelsorge, Unfähigkeit zur Selbstkritik, Tabuisierungen und Obsessionen in der kirchlichen Sexualpädagogik, unangemessenen Umgang mit Macht, Abhängigkeitsbeziehungen.“ (Mertes, 2010)

Nach der von Mertes neuerlich angestoßenen Kritik – feministische Projekte hatten seit Jahrzehnten gestritten, um sexualisierte Gewalt zu thematisieren und fanden nur zögerlich Gehör bei den politischen Entscheidungsträger*innen – sind mittlerweile von zahlreichen Akteur*innen Aktivitäten auf den Weg gebracht worden (bzw. sie wurden noch einmal verstärkt), um angemessene Maßnahmen zur Prävention von sexualisierter Gewalt und zur Förderung sexueller Selbstbestimmung zu ergreifen. Das gilt etwa für die Jugendverbandsarbeit (kirchlich, Sportvereine etc.), für die ambulante und punktuell für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, für Kindertagesstätten und – zögerlich – auch für Schulen. Es gibt also Handreichungen in den verschiedenen Bereichen, auf die wir zurückgreifen können. Ein sehr guter Überblick findet sich auf: <https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de>.

Dieser Beitrag liefert entsprechend nur einen ersten Zugang zum Thema – und verweist dabei auf weitere Literatur, die für Fachkräfte und weitere Interessierte gut lesbar ist und darauf zielt, praktisch handlungsfähig zu werden.

2. Sexuelle Entwicklung

Die sexuelle Entwicklung vollzieht sich bereits ab den ersten Lebenstagen (und auch schon vorgeburtlich). Sie lässt sich grob in unterschiedliche Phaseneinteilen. Das Modell basiert auf den Betrachtungen zur psychosexuellen Entwicklung von Sigmund Freud, wurde seitdem aber in einigen Punkten etwa von den Psychoanalytikerinnen Karen Horney und Charlotte Wolff weiterentwickelt (etwa hinsichtlich der positiven Thematisierung weiblichen Genitals):

- **Orale Phase (1. Lebenshalbjahr):** Die Mundregion ist das primäre Bezugsorgan. Säuglinge und Kleinkinder verbringen viel Zeit damit, am Daumen oder Zehen zu lutschen. Dabei kommt es zu Lustgefühlen.
- **Narzisstische Phase (2. Jahr):** Das Kind entdeckt den eigenen Körper und entwickelt dabei Lustgefühle.

- **Anale Phase (2. –3. Jahr):** Lust wird durch das Ausscheiden und Zurückhalten der Exkremente erlebt. Es kommt zu einem spannungsvollen Zustand zwischen Hingabe und Zurückhalten. Erste Kontrollmechanismen werden eingeübt und Anpassungen an gesellschaftliche Erfordernisse vollzogen.
- **Phallische Phase (4. –5. Jahr):** Die Genitalien werden zu erogenen Zonen. Gesellschaftliche Anforderungen an Geschlecht werden eingeübt.
- **Latenzphase (6. –7. Jahr):** Scheinbare Unterbrechung der sexuellen Entwicklung: Sexuelle Regungen werden abgewehrt und verdrängt. Spielkamerad*innen meist gleichgeschlechtlich gesucht.
- **Genitale Phase (8. Jahr bis Pubertät):** Hinwendung zu Sexualität, genitaler Sexualität. Die Pubertät ist eine stark konfliktgeladene Phase mit motorischer und innerer Unruhe.

Dass man auch bei Kindern von „Sexualität“ und „sexueller Entwicklung“ spricht, basiert auf sexualwissenschaftlichen Erkenntnissen, nach denen sich auch Sexualität (sowie Körperempfinden und Geschlechtsempfinden) nach und nach entwickelt. Was dabei als „kindliche Sexualität“ oder „Kindersexualität“ bezeichnet wird, ist etwas anderes als das – gesellschaftlich gängige – Verständnis von „Erwachsenensexualität“. In der Broschüre „Körpererfahrung und Sexualerziehung im Kindergarten“ der Landeszentrale für Gesundheitsförderung Rheinland-Pfalz findet sich hierzu eine hilfreiche Gegenüberstellung (siehe Abb. 1).

Kennzeichen von kindlicher Sexualität	Kennzeichen von Erwachsenensexualität
■ Spontan, neugierig, spielerisch ■ Nicht auf zukünftige Handlungen orientiert ■ Erleben des Körpers mit allen Sinnen ■ Wunsch nach Nähe, Geborgenheit, Vertrauen ■ Schaffen von Wohlgefühl beim Kuscheln, Kraulen, Schmusen ■ Neugier- und Erkundungsverhalten wie z. B. Doktorspiele ■ Rollenspiele wie z. B. Vater-Mutter-Kind-Spiele ■ Sexuelle Handlungen werden nicht bewusst als sexuelles Agieren wahrgenommen ■ Unbefangenheit	■ Zielgerichtet ■ Erotik ■ Eher auf genitale Sexualität fokussiert ■ Auf Erregung und Befriedigung ausgerichtet ■ Häufig Beziehungsorientiert ■ Blick auch auf problematische Seiten von Sexualität ■ Befangenheit

Abb. 1: Vergleich zentraler Kennzeichen von Kindersexualität zu Erwachsenensexualität (Landeszentrale für Gesundheitsförderung Rheinland-Pfalz 2009, S. 8)

3. Norm, Grenze, Grenzverletzung, Übergriff

Das oben kurz umrissene Schema der Sexuellen Entwicklung gibt einen ersten Rahmen bezogen auf altersangemessenes Verhalten von Kindern an. Kinder können in ihrer individuellen Entwicklung aber von einem solchen schematischen Verlauf abweichen, sodass es aus pädagogischer sowie didaktisch-methodischer Sicht jeweils darum geht, das konkrete Kind mit seinem individuellen Entwicklungsstand im Blick zu haben. Eine Norm nicht zu starr zu ziehen, stellt somit das erste Mittel von Grenzsensibilität dar.

Dann kommt es darauf an, Kinder mit ihren eigenen Grenzziehungen wahr- und ernstzunehmen. Bedeutsam ist hier etwa die Entwicklung des Schamgefühls, das sich bei einzelnen Kindern ab dem dritten Lebensjahr ausprägt (bei Nacktheit und Ausscheidungen); im 6. Lebensjahr lässt sich feststellen, dass Kinder zum Großteil über Körperscham verfügen und Grenzen in Bezug auf ihren Körper ziehen können. Um solche Grenzen ziehen und sie artikulieren zu können, sind Lernvorgänge wichtig, bei denen Kinder unter anderem positive Begriffe für ihren Körper – und dabei auch für ihre Genitalien – haben. Das trifft auf das Glied genauso zu wie auf die Vulva. In der Vergangenheit wurde im gesellschaftlichen Umgang weibliches Genital nicht in gleicher Weise positiv bezeichnet, wie männliches. Positive Begriffe für den eigenen Körper und auch das eigene Genital zu haben, ist wiederum für die Entwicklung eines positiven Körpergefühls und für Selbstwert erforderlich (vgl. ebd.; zur weiteren Vertiefung siehe auch: BZgA 2023a, 2023b, 2023c). Genitalien variieren individuell in ihrer Gestalt – das kann wichtiges Wissen für Kinder sein, gerade wenn sie sich mit der Norm oder mit anderen Kindern vergleichen. Sich selbst – und auch den eigenen Körper und das eigene Genital – als wertvoll zu betrachten, schützt auch vor Übergriffen. Hierbei gilt es auch, intergeschlechtlichen Kindern Rechnung zu tragen: Forschungen zu sexualisierter Gewalt geben auch hier Hinweise darauf, dass neben den oft traumatisierenden (und nicht notwendigen) medizinischen Behandlungen gerade die erlernte negative Einstellung zum eigenen Genital für sexuelle Übergriffe besonders vulnerabel machen kann (vgl. Katzer & Voß 2018).

Grenzen und Grenzverletzungen spielen beim Umgang von Kindern miteinander eine wichtige Rolle. Grenzen zu ziehen und Grenzen zu erkennen, erlernen Kinder dabei nach und nach. Ein erstes Beispiel war das Schamgefühl und seine Artikulation. Grenzverletzungen kommen unter Gleichaltrigen vor – und lassen sich nicht gänzlich vermeiden. Wichtig ist aber, dass Kinder auf Grenzverletzungen hingewiesen werden und mit ihnen konkret thematisiert wird, wenn einem anderen Kind etwas weh getan hat oder das andere Kind es nicht wollte.¹ Auch gesellschaftliche Konventionen werden so nach und nach erlernt: Kann es

¹ Hier gibt es zahlreiche Angebote für auf Kinder zielende Angebote der Lebenskompetenzförderung, u.a. empfehlenswert sind: die Ausstellung „ECHT KLASSE!“ vom Petze-Institut (www.petze-institut.de/projekte/echt-klasse-ab-klassenstufe-1-4), das Theaterprojekt „Trau dich!“ (www.multiplikatoren.trau-dich.de/das-theaterstueck) und die zugehörigen Materialien wie die Website für Kinder (<https://www.trau-dich.de/>) der BZgA und die Theaterstücke der – ebenfalls bundesweit agierenden – theaterpädagogischen Werkstatt Osnabrück (www.tpwerkstatt.de/).

zum Beispiel im Elternhaus in Ordnung sein, sich nackt zu zeigen – ist das, je nach Alter, in einem über den familiären Rahmen hinausreichenden aktuellen gesellschaftlichen Kontext nicht der Fall. Gleiches gilt für kindliche Masturbation und für Doktorspiele. Es gilt für Kinder, nach und nach die gesellschaftlichen Grenzziehungen zu erlernen, die eigenen, individuellen Grenzen zu artikulieren und die Grenzen anderer Menschen einzuhalten.

Zahlreiche Fragen von Fachkräften und Sorgeberechtigten ranken sich um „Doktorspiele“: Grundsätzlich gehören „Doktorspiele“ zur altersgemäßen Entwicklung dazu. Im Alter von zwei bis drei Jahren beginnen Kinder andere Kinder in ihre Handlungen einzubeziehen. Sie untersuchen sich selbst und ihre gleichaltrigen Freund*innen; erleben sich selbst als Mädchen, Junge oder beides (Inter*). Ab dem vierten Lebensjahr finden Doktorspiele statt, meist in Form von Rollenspielen – „Arztspiele“, „Vater-Mutter-Kind-Spiele“. Kinder untersuchen ihre Geschlechtsorgane und imitieren das Verhalten Erwachsener (Händchen halten, küssen, heiraten; Nachspielen von Zeugungs- und Geburtsszenen).

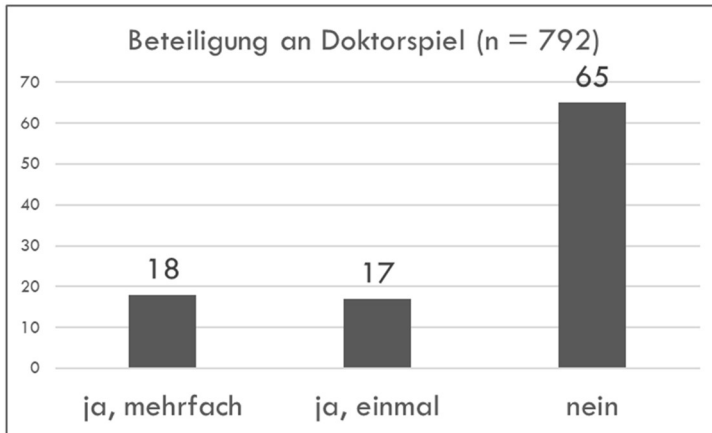


Abb. 2: Ergebnisse der Studie PARTNER 5 Jugendsexualität zur Beteiligung an Doktorspielen. Angaben in Prozent. Befragt wurden Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren retrospektiv. (eigene Grafik auf Basis der Daten von Weller et al. 2022)

Die Studie *PARTNER 5 Jugendsexualität* hat einige Daten zu Doktorspielen erhoben. 35 % der befragten Jugendlichen (n = 792) im Alter von 16 bis 18 Jahren erinnern sich daran, in ihrer Kindheit an Doktorspielen beteiligt gewesen zu sein (vgl. Abb. 2); 49 % von ihnen waren beim ersten erinnerten Doktorspiel acht Jahre oder älter, die übrige Hälfte der Befragten äußerte, jünger gewesen zu sein (vgl. Abb. 3). 96 % geben an, dass die Doktorspiele „auf eigene Initiative“ hin oder „mit eigener Zustimmung“ erfolgten, 4 % geben an, dass sie gegen ihren Willen waren.

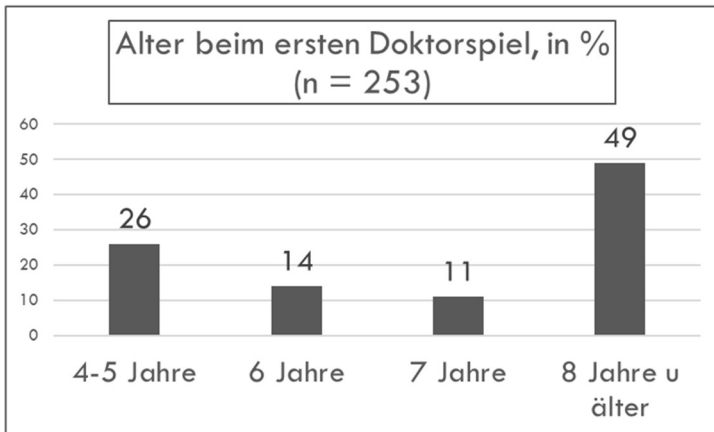


Abb. 3: Ergebnisse der Studie PARTNER 5 Jugendsexualität zum Alter beim ersten erinnerten Doktorspiel. Angaben in Prozent. Befragt wurden Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren retrospektiv. (eigene Grafik auf Basis der Daten von Weller et al. 2022)

Um alters- bzw. entwicklungsangemessene Doktorspiele von Übergriffen zu unterscheiden, können „Regeln“ hilfreich sein, die in entsprechenden Handreichungen zu finden sind, etwa in der Broschüre „Mutig fragen – besonnen handeln“ (BMFSFJ 2020, S. 28):

- Jedes Kind bestimmt selbst, mit wem es „Doktor“ spielen will.
- Jedes Kind entscheidet selbst, wo die Grenze für es ist.
- Kein Kind steckt einem anderen etwas in den Po, in die Scheide, in den Penis, in den Mund, in die Nase oder ins Ohr.
- Größere Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben bei „Doktorspielen“ nichts zu suchen. (vgl. ebd.)

In Abgrenzung zu einer (nicht beabsichtigten) Grenzverletzung werden *Übergriffe* wie folgt definiert:

„Ein sexueller Übergriff unter Kindern liegt dann vor, wenn sexuelle Handlungen durch das übergriffige Kind *erzwungen werden* beziehungsweise das betroffene Kind sie *unfreiwillig duldet* oder sich *unfreiwillig daran beteiligt*. Häufig wird dabei ein Machtgefälle zwischen den beteiligten übergriffigen und betroffenen Kindern ausgenutzt, indem zum Beispiel durch Versprechungen, Anerkennung, Drohung oder körperliche Gewalt und ähnlichem Druck ausgeübt wird.“ (Zartbitter Münster & Ärztliche Kinderschutambulanz Münster 2007)

Sexuelle Übergriffe unter Kindern können demnach sein (vgl. ebd.):

- Sexualisierte Sprache und Beleidigungen, verbale sexuelle Attacken, obszöne Anrufe
- Unerwünschtes/aufgedrängtes Zeigen von eigenen Geschlechtsteilen

- Erzwungener Voyeurismus und erzwungenes Zeigen-Lassen der Geschlechtsteile anderer Kinder
- Drängende Aufforderung zum Angucken oder Anfassen
- Gezieltes Greifen an die Geschlechtsteile anderer Kinder (ohne Einverständnis)
- Zwangsküssen, orale, anale, vaginale Penetration (Eindringen) mit Geschlechtsteilen oder Gegenständen in Körperöffnungen anderer Kinder

Was eine Grenzverletzung bzw. ein Übergriff ist, sollte dabei – neben juristischen Bestimmungen – zentral von dem Kind bzw. dem*der Jugendlichen abhängen und nicht allein von den Erwartungshaltungen Erwachsener. So hat das Kasseler Projekt „Safer Places“ gezeigt, dass Jugendliche (über 14 Jahren) etwa gerade unfreiwilliges Beobachtet-Werden oder gar Gefilmt-Werden als Übergriff einschätzen und es auch als Übergriff empfunden wird, wenn das – mittlerweile sehr intim gewordene – Smartphone weggenommen wird (sei es von Gleichaltrigen oder betreuenden Personen).² Im Projekt gab es auch Hinweise darauf, dass Jugendliche, die sich als nicht geschlechtstypisch wahrnehmen, in besonders großem Maße solche Umgangsweisen als Übergriff empfinden (www.safer-places.de). Mit Reichweite für Kita und Hort bereits gültig – im Hinblick auf Schule werden entsprechende Regelungen folgen – gilt es bei dem Umgang mit und der Förderung sexueller und geschlechtlicher Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern“ (SGB VIII, §9, Abs. 2-3; Herv. d.A.). Das Themenfeld geschlechtliche Vielfalt ist folglich im Hinblick auf sexuelle und geschlechtliche Selbstbestimmung zu beachten.

Und auch hier geht es um strukturelle Bedingungen in Einrichtungen: In ihrer Broschüre „Informationsschrift für Fachkräfte von Kindertages-Einrichtungen. Arbeits- und Orientierungshilfe zum Thema ‚Kindliche Sexualität, sexuelle Entwicklung und auffälliges Verhalten‘“ halten Zartbitter Münster und die Ärztliche Kinderschutzambulanz Münster, ähnlich wie Pater Mertes SJ, in Bezug auf die Organisationsstrukturen fest:

„Zur Wahrscheinlichkeit des Vorkommens von sexuellen Übergriffen gilt folgende Faustregel: Überall, wo entweder *rigide gegen kindliche sexuelle Aktivitäten vorgegangen wird* oder *die Kinder im sexuellen Bereich sich selbst überlassen werden und auf pädagogische Begleitung (und Kontrolle!) verzichtet wird*, steigt das Risiko.“ (Zartbitter Münster & Ärztliche Kinderschutzambulanz Münster 2007, S. 7; Herv. d.A.)

² Auf Jüngere ist die Aussage nur bedingt übertragbar, da auch Medienkompetenz erst erlernt werden muss.

4. Strukturelle Konzepte und Intervention

Prävention setzt bei Erwachsenen an. Zentral ist, dass sich Erwachsene – auf jeden Fall alle Fachkräfte in der Schule und in weiteren Einrichtungen – gut mit dem Thema Sexualität und der Prävention von sexualisierter Gewalt auskennen. Daran anschließend sollen sich sexualpädagogische Angebote zur Lebenskompetenzförderung an Kinder und Jugendliche richten. Lediglich einen „kleinen Baustein“ stellt die Intervention im Verdachtsfall dar. Das soll hier so deutlich benannt werden, da in Schulen und weiteren Einrichtungen oft starkes Augenmerk auf Intervention gelegt wird, hingegen die wichtige Prävention vernachlässigt wird. Das folgende Schaubild gibt eine Übersicht über die relevanten Bausteine der Prävention (vgl. Abb. 4).

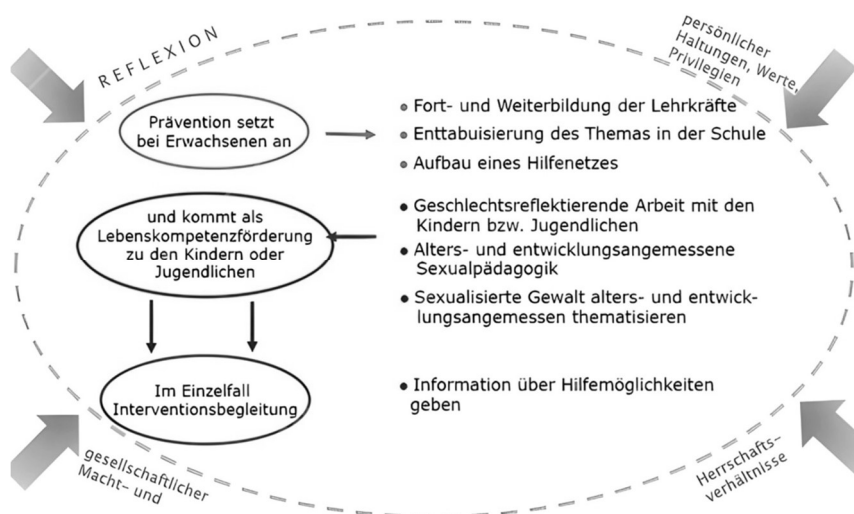


Abb. 4: Bausteine der Prävention von sexualisierter Gewalt (eigene Darstellung, orientiert an den Bildungsmaterialien des PETZE-Instituts Kiel)

Um gute Bedingungen für die Prävention vor sexualisierter Gewalt und für die Förderung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung herzustellen, gilt es (a) als Fachkraft oder ehrenamtlich Tätige*r an sich selbst zu arbeiten und sich weiterzubilden und (b) strukturelle Prozesse in Schulen, weiteren Einrichtungen bzw. der Verbandsarbeit anzustoßen. An der ersten, individuellen Aufgabe lässt sich sofort arbeiten – entlang der genannten Broschüren und indem man bestehende Fort- und Weiterbildungsangebote wahrnimmt. Für die Veränderung struktureller Bedingungen und Prozesse braucht es einen längeren Atem. Aber auch hierfür liegen mittlerweile zahlreiche Erfahrungen und Handreichungen vor – gerade wenn es um die Prävention von sexualisierter Gewalt in der Schule, in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und der Verbandsarbeit geht. Je nach Einrichtungstyp sind verschiedene Materialien relevant, wobei die

Homepages „Schule gegen sexuelle Gewalt: Fachportal für Schutzkonzepte“ (www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de) und „Kein Raum für Missbrauch“ (www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte) für alle Einrichtungstypen einen sehr guten Zugang bieten, die Bestandteile von Schutzkonzepten praxisnah erläutern und den Weg gut skizzieren, wie eine Schule oder andere Einrichtungen zu einem angemessenen und passenden Konzept gelangen.

In solchen Präventions- bzw. Schutzkonzepten richten sich Angebote auch an Kinder und Jugendliche, „die sie in der *Stärkung des Selbst-, Körperbewusstseins und Selbstwertgefühls unterstützen* und gleichzeitig *altersangemessen über sexualisierte Gewalt aufklären*. Dabei ist zu beachten, dass Angebote für Kinder und Jugendliche so gestaltet sein sollten, dass sie ihnen keine Angst machen! Im Fokus sollten *stärkende, ressourcenorientierte Botschaften anstelle von Warnungen stehen*.“ (UBSKM 2013, S. 10) Durch die Ressourcenorientierung lässt sich an die vorgeschlagenen Materialien auch hinsichtlich der Förderung sexueller und geschlechtlicher Selbstbestimmung anschließen. Für die – wertschätzende – Berücksichtigung von Trans- und Intergeschlechtlichkeit sowie geschlechtlicher Non-Binarität bedarf es ergänzender Materialien (vgl. für einen Überblick Voß 2023).

Literatur

- BMFSFJ (2020): Mutig fragen – besonnen handeln: Informationen für Mütter und Väter zur Thematik des sexuellen Missbrauchs an Mädchen und Jungen. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94394/d8f1d74060cebbdf12fa39890d268/mutig-fragen-besonnen-handeln-data.pdf> [10.04.2023].
- BZgA (2023a): Liebevoll begleiten... Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder. <https://shop.bzga.de/pdf/13660500.pdf> [08.06.2023].
- BZgA (2023b): Über Sexualität reden... Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung zwischen Einschulung und Pubertät. <https://shop.bzga.de/pdf/13660300.pdf> [08.06.2023].
- BZgA (2023c): Über Sexualität reden... Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung in der Pubertät. <https://shop.bzga.de/pdf/13660400.pdf> [08.06.2023].
- Katzer, Michaela & Voß, Heinz-Jürgen (2018): Sexuelle Grenzverletzungen im Kontext von Intersexualität und Transsexualität. In: Alexandra Retkowski, Angelika Treibel & Elisabeth Tuidor (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Weinheim: Beltz Juventa, S. 270-278.
- Landeszentrale für Gesundheitsförderung Rheinland-Pfalz (2009): Körpererfahrung und Sexualerziehung im Kindergarten. <https://www.edoweb-rlp.de/resource/edoweb:7003024> [10.04.2023].
- Mertes, Klaus (2010): Dokumentiert: Der Brief des Canisius-Rektors. Tagesspiegel, 29.01.2010. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/dokumentiert-der-brief-des-canisius-rektors/1672092.html> [10.04.2023].
- UBSKM (2013): Handbuch Schutzkonzepte sexueller Missbrauch: Befragungen zum Umsetzungsstand der Empfehlungen des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch“. Bericht mit Praxisbeispielen zum Monitoring 2012–2013. Berlin.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): Einführung in Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung: Basisbuch für Studium und Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weller, Konrad, Bathke, Gustav-Wilhelm, Kruber, Anja & Voß, Heinz-Jürgen (2022): PARTNER 5 – Jugendliche 2021 – Primärbericht: Sexuelle Bildung, sexuelle Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt. Merseburg: Hochschulverlag Merseburg.

Zartbitter Münster & Ärztliche Kinderschutzambulanz Münster (2007): Informationsschrift für Fachkräfte von Kindertages-Einrichtungen. Arbeits- und Orientierungshilfe zum Thema „Kindliche Sexualität, sexuelle Entwicklung und auffälliges Verhalten“. https://www.zartbitter-muenster.de/images/downloads/leitfaden/Leitfaden_Fachkraefte_Kinder_Sexualitaet_Verhalten.pdf [10.04.2023].

Sexuelle Bildung als Qualitätsmerkmal von Schule – Konsequenzen und Perspektiven für die Lehrkräfte(weiter)bildung¹

1. Schulische Ausgangslage in Deutschland – Schule als Kompetenz(erwerbs)- und Risikoort

Das Vorhalten von Angeboten Sexueller Bildung kann als Qualitätsmerkmal für schulische Institutionen bezeichnet werden (vgl. z.B. Urban 2019; Voß 2019). Bei einem diesbezüglichen Qualitätscheck würden zahlreiche Schulen bis dato dann allerdings wahrscheinlich keine ausschließlich positive Bewertung erhalten. Denn obwohl bereits seit 1992 das „Gesetz über Aufklärung, Verhütung, Familienplanung und Beratung“ existiert, das Schulen und damit den Lehrkräften einen gesetzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag zur Sexualerziehung und zur Verhinderung ungewollter Schwangerschaften zuweist (vgl. Sielert 2005, S. 19), finden sich nach wie vor Leerstellen in der Umsetzung desselben. Ausgehend von einer Jahrzehnte zuvor beginnenden progressiven Schüler*innenbewegung, die u.a. deutlich forderte, die Institution Schule für eine pädagogisch und (auch) methodisch aufbereitete Sexualaufklärung junger Menschen verpflichtend einzubinden, kam es im Jahr 1968 zu einem Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) mit Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in den Schulen der BRD (vgl. Voß 2022, S. 107ff.; Hilgers 2004). Obgleich diese Empfehlungen nicht in ganzer Breite den progressiven Forderungen nach einem offeneren Umgang in der Wissensvermittlung zu sexuellen Themen an Schulen entsprachen und in Teilen sehr konservativ anmuteten, waren sie dennoch aus einer fortschrittlichen Perspektive formuliert. So betonten sie nicht nur die hohe Relevanz und Notwendigkeit kontinuierlicher Elternarbeit in diesem Zusammenhang, sondern hoben auch hervor, dass zur Umsetzung des KMK-Beschlusses unterrichtsfachunabhängig bzw. fächerübergreifend alle Lehrkräfte beteiligt werden müssen (vgl. Voß 2023, S. 110ff.). Mittlerweile haben inzwischen alle deutschen Bundesländer Richtlinien zur fächerübergreifenden schulischen Sexualerziehung entwickelt und in ihre jeweiligen Schulgesetze integriert. Darin formuliert ist die Forderung, Sexuelle Bildung respektive Sexualerziehung (wie die Thematik im juristischen, administrativen und auch schulpädagogischen und -didaktischen Kontext häufig benannt

¹ Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete Fassung des Aufsatzes von Sabine Wienholz, Maria Urban und Heinz-Jürgen Voß in THEMA JUGEND (vgl. Wienholz, Urban & Voß 2022).

ist) als Querschnittsaufgabe umzusetzen, auch weil sich immer wieder zeigt, dass sexualitätsrelevante Themen nahezu ausschließlich in den Fächern Biologie, Ethik/Religion oder im Sachunterricht behandelt werden (vgl. Milhoffer 2013, S. 582ff.; siehe auch Kallweit & Simon in diesem Band).

Gleichzeitig wurde insbesondere in den letzten Jahren der schulische Kontext in vielen Fällen als Ort für die Präsenz von sexualisierter Gewalt identifiziert (vgl. Urban 2019, S. 45ff.). Schätzungen zufolge sind in jeder Schulklasse ein bis zwei Schüler*innen von sexualisierter Gewalt betroffen (vgl. UBSKM 2017, S. 1f.), wobei laut Optimus-Studie 39% aller Übergriffe auf 12- bis 17-jährige Heranwachsende von Gleichaltrigen ausgehen (vgl. Schmidt 2014, S. 249ff.). Gleichzeitig wurden 28% der Befragten mindestens einmal selbst zu Täter*innen. Häufigste Orte nicht-körperlicher sexualisierter Übergriffe, also beispielsweise verbaler Angriffe oder Beleidigungen sexualisierter Art, sind dabei Klassenräume und Pausenhöfe. Aber auch sexualisierte Gewalterfahrungen mit körperlichen Übergriffen finden in einem Viertel der Fälle in schulischen Institutionen statt. Schüler*innen erleben den Lebensraum Schule somit nachweislich als Gefahrenzone (vgl. Maschke & Stecher 2017, S. 15). Neben Übergriffen unter Gleichaltrigen erfahren Schüler*innen auch Übergriffe von Lehrpersonen oder anderen schulischen Akteur*innen. Nach wie vor fehlt es an grundlegenden, strukturell verankerten Standards und Leitlinien zur Prävention sexualisierter Gewalt an Schulen (vgl. Bauer et al. 2018, S. 181). Entsprechend muss davon ausgegangen werden, dass Schulen nicht nur Orte zum Erwerb von Kompetenzen sind, sondern auch mehrdimensional risikobehaftet sind. Hinsichtlich des Phänomens sexualisierte Gewalt beinhalten sie einerseits das Potenzial, selbst zum Ort für Übergriffe zu werden, zum anderen ist nicht sichergestellt, dass Betroffene im Falle der Aufdeckung von sexualisierter Gewalt adäquate Unterstützung erhalten (vgl. Urban 2019, S. 139f.). Die Bundesinitiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ mit dem Ziel schuleigener Schutzkonzepte soll dem entgegenwirken (vgl. Glammeier 2018, S. 197).

Und schließlich braucht es auch die realistische Erkenntnis, dass Schulen außerdem auch Orte gelebter Sexualität sind. Denn zum Menschen als sexuelles Wesen zählen auch Kinder und Jugendliche, die zumindest punktuell und mehrheitlich sexuell aktiv sein können (vgl. der Beitrag von Voß in diesem Band). Insbesondere vor dem Hintergrund der Empfehlung der KMK, das Angebot an und von Ganztageschulen (insbesondere in der Sekundarstufe 1, also von der 5. bis zur 10. Klasse) perspektivisch weiterzuentwickeln und auszubauen (vgl. KMK 2020), werden Kinder und Jugendliche zukünftig tendenziell noch mehr Zeit in Bildungseinrichtungen verbringen als bereits bisher. Die Vermutung, dass damit auch die Bedeutsamkeit des Lebensraums Schule im Hinblick auf das Ausleben nichtschulischer Bedürfnisse zunimmt, liegt entsprechend nah. Wenngleich Schulen sicherlich nicht vordergründig dem Ausleben von Sexualität dienen, müssen beide Themen dennoch auch im Zusammenspiel mitgedacht werden.

2. Rechtliche Ausgangslage in Deutschland: Auch Kinder und Jugendliche haben (sexuelle) Rechte

Der vorherige Gedanke schließt unmittelbar an die Debatten rund um sexuelle und reproduktive Rechte einerseits und Kinderrechte andererseits an. Zweitere lassen sich historisch bereits im „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen (UN) vom 20.11.1989 verorten. In der Präambel des Übereinkommens finden sich Festschreibungen zu Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten von Kindern und die deutliche Aufforderung dazu, Kinder als eigenständige (Rechts-)Subjekte und damit Träger*innen von Menschenrechten anzuerkennen bzw. wahrzunehmen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022). Obwohl Deutschland das Übereinkommen bereits vier Monate später unterzeichnete, ließ die vollumfängliche Anerkennung der Kinderrechtskonvention in Verbindung mit der Rücknahme von Vorbehalten durch die Bundesrepublik noch 20 Jahre auf sich warten (vgl. Simon 2015, S. 198). Zwar ergeben sich aus dem Übereinkommen konkrete Anforderungen an Aktivitäten rund um den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt, dennoch gibt es diesbezüglich – und möglicherweise ursächlich in der Zurückhaltung Deutschlands, die Kinderrechtskonvention vorbehaltlos anzuerkennen und umzusetzen – nach wie vor deutliche Leerstellen in der Bundesrepublik. So wurde in Folge einer Anhörung vor dem UN-Kinderrechteausschuss im September 2022 zwar das Engagement der BRD gewürdigt, jedoch auch die dringende Verbesserung bisheriger Initiativen und die notwendige Installation zusätzlicher Maßnahmen betont (vgl. Unicef Büro Berlin 2022). Eine konkrete Empfehlung des Gremiums war neben der Entwicklung einer nationalen Strategie zur Prävention von (auch sexualisierter) Gewalt gegen Kinder und Jugendliche die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz (ebd.).

Daraus könnte auch eine größere Sichtbarkeit dafür resultieren, dass Kinder auch sogenannte sexuelle Rechte innehaben, die als solche zwar nicht explizit, aber als Recht eines jeden Menschen auf Unantastbarkeit seiner Würde implizit ebenfalls im Grundgesetz geregelt sind (vgl. Artikel 1 im Grundgesetz). Als sexuelle Rechte sind an dieser Stelle diejenigen Rechte zu verstehen, die Sexualität als wesentlichen Teil der Persönlichkeit anerkennen und allen Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Alter, Rasse etc. ein Recht auf sexuelle Freiheit respektive sexuelle Selbstbestimmung zusprechen. Entsprechende Orientierungsgrundlagen für die Ausgestaltung und Umsetzung sexueller Rechte finden sich in der „Declaration of Sexual Rights“ der Generalversammlung der World Association for Sexual Health (WAS) aus dem Jahr 1999 und in einer IPPF-Erklärung, also einer ausführlichen Positionierung der International Planned Parenthood Federation (IPPF) als Ergebnis einer über zweijährigen weltweiten Zusammenarbeit verschiedenster sexualitätsbezogener Professionen (vgl. WAS 1999; IPPF 2009).

Insgesamt sind sexuelle Rechte als Menschenrechte und damit auch als Kinderrechte zu identifizieren und es ergibt sich der logische Schluss, dass es zur Wahrung dieser Rechte durch den Staat und Dritte und zur Wahrnehmung der Rechte

durch die Rechtsträger*innen zwangsläufig auch einer angeleiteten Auseinandersetzung mit sexuellen Themen bedarf. Notwendigerweise sollte das dort passieren, wo nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können: Kein Ort bietet sich dafür mehr an als die Schule. Aufgrund der in Deutschland geltenden Schulpflicht besuchen fast alle Heranwachsenden mehrere schulische Institutionen, sodass die systematische strukturelle Verankerung von Sexueller Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt in Schulen zur Folge hätte, dass früher oder später jedes Kind entsprechende Angebote wahrnehmen kann.

3. Defizite in der Lehrkräftebildung

Den gesetzlichen Bestimmungen, bildungspolitischen Forderungen² und schulpädagogischen Erfordernissen stehen Defizite in der Lehrkräftebildung gegenüber: So werden Lehrveranstaltungen zu Sexueller Bildung trotz einer erkennbaren Zunahme z.B. an Wahlfächern immer noch unregelmäßig und nicht flächendeckend angeboten – beispielhaft von Kollender am Beispiel Nordrhein-Westfalen herausgearbeitet (vgl. Kollender 2015). „[I]nsgesamt bleiben vermutlich bis heute Lehrveranstaltungen zum Thema Sexualität die Ausnahme und vom ‚Zufall‘ abhängig – also davon, ob es an den Hochschulen Lehrende gibt, die sich des Themas annehmen wollen“ (Hopf 2013, S. 783; vgl. auch Kollender 2015). In der Einschätzung der eigenen sexualpädagogischen Kompetenzen gaben sich 87% der Befragten Studierenden mit Studiengang Lehramt Grundschule der Universität Flensburg die Schulnote 3 und schlechter, wohingegen die Bewertungen von Studierenden, die Veranstaltungen mit sexualpädagogischen Inhalten besuchten, signifikant besser ausfielen (Sielert 2011, S. 50ff.). In der Konsequenz sind Lehrende in Schulen durch mögliche Unsicherheiten oder Unkenntnis mitunter nur bedingt in der Lage, den facettenreichen Anforderungen an schulischer sexueller Bildung nachzukommen (vgl. auch Kallweit & Simon in diesem Band).

Mit Blick auf die Professionalisierung schulischer Fachkräfte im Kontext Sexueller Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt wurden im vom BMBF geförderten Verbundprojekt „SeBiLe“ (Sexuelle Bildung für das Lehramt) der Universität Leipzig und der Hochschule Merseburg die Qualifizierungsstände von (angehenden) Lehrpersonen erforscht (vgl. Urban, Wienholz & Khamis 2022). In einer breit angelegten und in Art und Umfang bisher einzigartigen quantitativen Befragung wurden mithilfe eines Online-Fragebogens sowie qualitativer Interviews aktuelle Bedarfe an themenspezifischer Aus- und Fortbildung von Lehramtsstudierenden und tätigen Lehrkräften erhoben und ausgewertet. An der quantitativen Befragung haben insgesamt 2.771 Lehramtsstudierende und tätige Lehrkräfte, vorwiegend aus Sachsen und Sachsen-Anhalt, teilgenommen. Insgesamt wurden 1.886 Fragebögen vollständig ausgefüllt. Für einzelne

² In Sachsen wurden beispielsweise laut Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an Schulen Klassenlehrer*innen und Fachlehrpersonen zur Fortbildung in Familien- und Sexualerziehung verpflichtet (§ 40 Abs. 2 SchulG) (vgl. SMK 2016, S. 10).

Items konnten weitere Antworten in die Analyse einbezogen werden. Deshalb – sowie aufgrund des Einsatzes von Filterfragen – variiert die fragespezifisch angegebene Stichprobengröße mitunter deutlich. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse sowie ein Auszug aus dem im SeBiLe-Projekt entwickelten Curriculum vorgestellt.

Die im Fragebogen formulierten Aussagen zur Relevanz von Sexueller Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt im schulischen Kontext erfahren sowohl unter den Studierenden als auch unter den Lehrkräften eine sehr hohe Zustimmung. 89 %³ der Befragten (absolute Häufigkeit (h) = 1.914) stimmen (eher) zu, dass sich Lehrkräfte intensiv mit Themen der Sexuellen Bildung/Sexualpädagogik auseinandersetzen sollten. Weitere 93 % (h = 1.964) sprechen sich dafür aus, dass sich Lehrkräfte intensiv mit Themen der Prävention sexualisierter Gewalt auseinandersetzen sollten. 97% der Befragten (h = 1.805) wünschen sich zudem eine intensive Auseinandersetzung im Studium mit der Thematik Prävention sexualisierter Gewalt.

Ebenso wird deutlich, dass sich angehende und bereits im Dienst stehende Lehrkräfte selbst als wichtige Akteur*innen im Bereich der (schulischen) Sexuellen Bildung verstehen. 88% der befragten Lehrkräfte (h = 942) und 92% (h = 854) der befragten Lehramtsstudierenden geben an, dass die Schule als Bildungsinstitution für die Vermittlung von Inhalten Sexueller Bildung zuständig sei. In nahezu gleichem Maß sehen 87 % der Lehrer*innen (h = 755) und 91 % der Studierenden (h = 743) es als ihre Aufgabe, selbst Inhalte von Sexueller Bildung zu vermitteln.

Die Voraussetzungen, qualitativ hochwertige und entwicklungsangemessene Inhalte vermitteln zu können, sind aktuell in der deutschen Aus- und Fortbildungslandschaft noch sehr defizitär. So zeigen die Ergebnisse der SeBiLe-Studie, dass sowohl bei Studierenden als auch bei tätigen Lehrkräften ein großer Bedarf hinsichtlich der Angebote zu Sexueller Bildung und zur Prävention sexualisierter Gewalt besteht. Lediglich rund 20 % der Lehramtsstudierenden (h = 254) wurden im Studium von Inhalten Sexueller Bildung erreicht, bezüglich Themen zur Prävention sexualisierter Gewalt waren es sogar weniger als 10 % (h = 82). Insgesamt 21 % der befragten Lehrkräfte (h = 192) verfügen über Fortbildungserfahrungen im Bereich der Sexuellen Bildung. Mit 47 % (h = 90) lag der Schwerpunkt am häufigsten im Bereich Prävention sexualisierter Gewalt.

Auch die Ergebnisse zu den Wissensbeständen und den subjektiven Kompetenzeinschätzungen verweisen auf deutliche Defizite. Es überrascht nicht, dass sich sowohl Lehramtsstudierende als auch im Schuldienst tätige Lehrkräfte als nicht hinreichend kompetent in Fragen der Sexuellen Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt einschätzten. So zeigt die Gegenüberstellung von vorhandenen Angeboten und von den Befragten genannten Bedarfen eine deutliche Lücke. Es gibt erhebliche Wissenslücken aufseiten der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte, die sich zwangsläufig auf den Umgang mit der Thematik im Schulalltag auswirken müssen. Bis zu 90 % der Umfrageteilnehmenden beantworten

³ Die Prozentangaben sind hier und nachfolgend gerundet.

Wissensfragen zu den verschiedenen Themenbereichen falsch. Auch Schulleitungen können dabei als Gruppe von Personen mit Nachholbedarf identifiziert werden. Und Personen, die während des Studiums Angebote zur Prävention sexualisierter Gewalt erhalten sowie Personen, die an Fortbildungen im Themenfeld teilgenommen hatten, schätzen ihre Kompetenzen im Umgang und in der Vermittlung sexualitätsrelevanter Themen durchschnittlich höher ein als Personen ohne diese Aus- und Fortbildungserfahrungen.

Zusammenfassend lässt sich auf Basis der Daten der SeBiLe-Studie nicht nur ein Mangel an Aus- und Fortbildungsangeboten resümieren, sondern auch, dass Inhalte Sexueller Bildung nach wie vor priorisiert im Biologieunterricht vermittelt werden sowie noch immer auf wesentliche Aspekte der körperlichen Entwicklung, Empfängnisverhütung und dem Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten zielen. Nichtsdestotrotz verweist die hohe Zustimmung der Befragten zur Relevanz der im Fragebogen angesprochenen Themen als auch die subjektive Verantwortungszuschreibung auf ein progressives Selbstverständnis der (angehenden) Lehrkräfte sowie – mit Blick auf die der mittels qualitativer Interviews gewonnenen Daten – auf eine allgemein sexualitätsbejahende Haltung im Schulalltag.

4. Ein umfassendes Curriculum zur Implementierung von Inhalten Sexueller Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt im Lehramtsstudium als Perspektive

Neben der Verantwortungszuschreibung an Schulen bzw. Lehrkräfte, Kindern und Jugendlichen Angebote zur Prävention sexualisierter Gewalt zu unterbreiten und damit einen Beitrag zu ihrem Schutz zu leisten, gelten schulische Institutionen wie Regelschulen, Internate, Horte u.a. als zentrale Instanz der sexuellen Sozialisation. Die empirische Erhebung von SeBiLe zeigt hier nun eine erhebliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit (siehe Kap. 3), die in die zweite Phase des Projektes SeBiLe mündete: die Entwicklung bedarfsge-rechter Angebote im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Auf Grundlage der in der ersten Projektphase eruierten Bedarfe und Wünsche hinsichtlich der Angebote zu Sexueller Bildung und zur Prävention sexualisierter Gewalt sowie aufbauend auf einem bereits existierenden „Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas „Sexuelle Gewalt in Institutionen“ in universitärer und hochschulischer Lehre“ (Retkowski et al. 2019) wurde ein umfassendes und spezifisches Curriculum zur Sexuellen Bildung im Lehramt entwickelt. Dieses Curriculum besteht aus 15 adaptierbaren Einzelmodulen und ist in einer umfangreichen, kostenfrei zugänglichen Handreichung (Lache & Khamis 2022) so aufgearbeitet worden, dass sowohl einzelne Module wie auch das gesamte Curriculum für die (Hochschul-)Lehre sowie für Fort- und Weiterbildungsangebote für (angehende) Lehrkräfte genutzt werden können. Es ermöglicht durch seine bedarfsorientierte Aufbereitung hinsichtlich Inhalten und Umsetzbarkeit in uni-

versitären, aber auch außeruniversitären Kontexten eine nachhaltige Verstetigung von theoretischem Wissen und damit verbunden die notwendige Erweiterung von Handlungs- und Reflexionskompetenzen bei Lehr- und Führungskräften im Themenfeld Sexuelle Bildung in inklusiven Schulsystemen.

Die konkret entwickelten Module des SeBiLe-Curriculums lauten wie folgt:

1. Einführung: Was ist Sexualität?
2. Sexuelle Bildung und sexuelle Sozialisation
3. Sexuelle Selbstbestimmung, sexuelle und reproduktive Rechte
4. Sexualität und Sexuelle Bildung in schulischen Kontexten
5. Soziale und kulturelle Dimensionen von Sexualität
6. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt
7. Grundlagen der körperlich geschlechtlichen Entwicklung
8. Kindliche Sexualität
9. Jugendsexualität
10. Sexualität und Beeinträchtigung
11. Jugendsexualität und Medien
12. Elternarbeit
13. Sexualisierte Gewalt
14. Prävention und Intervention
15. Disclosure und institutionelle Aufarbeitung

Mithilfe der entwickelten Lernziele, vorgeschlagener Möglichkeiten zur Umsetzung des Lehrangebots sowie des Bereitstellens ausführlicher Literaturverweise ist das Curriculum prinzipiell von Hochschullehrenden für Lehramtsstudierende aller Schulformen und Fachrichtungen adaptierbar. Ebenso sind die Verstetigung und strukturelle Implementierung in die Studiengänge denkbar und wünschenswert.

Mit seinen auf 15 Veranstaltungen ausgerichteten Seminarinhalten, die je nach verfügbarer Anzahl an Lehreinheiten im Semester auch Optionen der Komprimierung oder Ausweitung offenlassen, stellt das Curriculum grundsätzlich eine geeignete Ausgangsbasis zur Implementierung entsprechender Inhalte in grundständige Lehramtsstudiengänge dar. Gerade eine strukturelle Verankerung und damit verpflichtend umzusetzende Einbindung von neuen Inhalten in bereits bestehende Studiengänge kann jedoch nur über Reakkreditierungsverfahren erfolgen, was aus verschiedenen Gründen als mit großen Hürden verbunden gesehen werden muss. Zum einen würde die Umsetzung eines solchen Vorhabens bedeuten, dass ausgewählte, bisher gelehrt Inhalte zukünftig nicht oder nur noch in geringerem Umfang Berücksichtigung finden können – eine solche Entscheidung beinhaltet immanent Konfliktpotenzial. Des Weiteren weisen Erfahrungen aus dem SeBiLe-Projekt darauf hin, dass auch hier Entscheidungsträger*innen in der Funktion von Fürsprecher*innen die Einbeziehung von Inhalten Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt forcieren müssen, da die Themen nach wie vor weder gesetzlich verankert in der Lehrkräftebildung repräsentiert sein müssen noch andere richtungsweisende Kriterien (wie z.B. eine

öffentliche Erwartungshaltung) eine Beachtung entsprechender Inhalte in den Studiengängen garantieren. Bis dato ist nicht festzustellen, dass Entscheidungsträger*innen an derartigen Schnittstellen mehrheitlich Initiative ergreifen. Ein Grund dafür könnte sein, dass im Rahmen des SeBiLe-Projektes keine zielgerichtete Forschung dazu stattfand, empirisch und oder evidenzbasiert zu eruierten, zu welchem Zeitpunkt der Lehrkräftebildung idealerweise derartige Aus- bzw. Fortbildungsinhalte zu platzieren sind, um einen größtmöglichen Ertrag für die angehenden oder bereits im Schuldienst tätigen Lehrkräfte zu gewährleisten. Sowohl für die erste Phase der Lehrkräftebildung als auch die zweite Phase, also das Referendariat und selbstverständlich auch für die dritte Phase der Lehrkräftebildung, welche vorrangig in Form von Fortbildungen neben der Diensttätigkeit stattfindet, lassen sich jedoch Für und Wider identifizieren. So kann ein Vorteil der Vermittlung von Lehrinhalten zu Sexueller Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt im universitären Grundstudium sein, dass zukünftige Lehrer*innen frühzeitig diesbezügliche Informationen erhalten und sich mit den in diesem Kontext auf sie zukommenden Herausforderungen in einem sicheren Rahmen vertraut machen können. Gleichzeitig kann es ebenso vielversprechend sein, Lehramtsanwärter*innen, die bereits direkten Kontakt zu Schüler*innen und deren alltäglichen Bedarfen und Belangen haben und Erlerntes direkt im Schulalltag erproben können, Austausch- und Informationsräume in z.B. referendariatsgebundenen Begleitveranstaltungen zu ermöglichen. Und auch die Vermittlung von Wissen in Fortbildungen, die Lehrkräfte im Dienst in aller Regel inhaltlich frei wählen können und bei denen deshalb davon ausgegangen werden kann, dass es in jedem Falle einen entsprechenden Fortbildungsbedarf und auch -wunsch gibt, muss als mindestens gleichermaßen wertvoll eingeschätzt werden.

Für eine mögliche Umsetzung in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung müsste dabei zunächst eine Adaption des Curriculums, verbunden mit einer mehr oder weniger umfangreichen Anpassung an die jeweiligen Formate, vorgenommen werden, was insbesondere für themenfremde oder zumindest nicht vollumfänglich im Themenfeld orientierte Dozierende oder Referent*innen potenziell herausfordernd sein kann.

Nichtdestotrotz: Nur durch ein flächendeckendes Angebot zu Inhalten Sexueller Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt kann die bestehende Lücke zwischen den Bedarfen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Dienst zu den bisherigen universitären und außeruniversitären Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten geschlossen werden. Eine damit verbundene Umstrukturierung der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften ist die maßgebliche Grundlage für mehr Handlungssicherheit der schulischen Fachkräfte zur Vermittlung von Wissen über selbstbestimmte Sexualität und eigene Grenzen sowie bei Verdachtsfällen oder der Aufdeckung von sexualisierter Gewalt und der Begleitung Betroffener. Sie sollte deshalb vordergründiges Ziel in der Optimierung von Lehramtsstudiengängen und Fortbildungsangeboten sein und bundesweit Umsetzung finden.

Literatur

- Bauer, Ullrich, Kolip, Petra, Finne, Emily & Körner, Wilhelm (2018): Prävention von sexualisierter Gewalt in der Schule. Erste Erfahrungen mit einem niedrigschwelligen Ansatz für Lehrkräfte und Kinder im Grundschulalter. In: Martin Wazlawik, Heinz-Jürgen Voß, Alexandra Retkowski, Anja Henningsen & Arne Dekker (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-193.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffd83345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [Zugriff am 20.03.2023].
- Glammeier, Sandra (2018): Sexuelle Gewalt und Schule. In: Martin Wazlawik, Heinz-Jürgen Voß, Alexandra Retkowski, Anja Henningsen & Arne Dekker (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 197-209.
- 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. Köln: BZgA.
- Hopf, Arnulf (2013): Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 779-786.
- International Planned Parenthood Federation (IPPF) (2009): Sexuelle Rechte: Eine IPPF-Erklärung. https://www.profamilia.de/fileadmin/profamilia/verband/IPPF_Deklaration_Sexuelle_Rechte.pdf [01.06.023].
- Kollender, Pia (2015): Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in NRW – eine quantitative Analyse der Vermittlung von Kompetenzen sexueller Bildung. Unveröff. Masterarbeit. Merseburg: Hochschule Merseburg.
- Lache, Lena & Khamis, Celina (2022): Das SeBiLe-Curriculum. Anliegen, Module und Evaluation. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.) (2022): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 115-168.
- Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig (2017): SPEAK! Die Studie. „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. Öffentlicher Kurzbericht“. https://www.bke.de/sites/default/files/migrated/newsletter/2017/201706_kurzbericht-speak.pdf [22.04.2022].
- Milhoffer, Petra (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule. In: Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 582–592.
- Retkowski, Alexandra, Dekker, Arne, Henningsen, Anja, Voß, Heinz-Jürgen & Wazlawik, Martin (2019): Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas „Sexuelle Gewalt in Institutionen“ in universitärer und hochschulischer Lehre. In: Martin Wazlawik, Heinz-Jürgen Voß, Alexandra Retkowski, Anja Henningsen & Arne Dekker (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-289.
- Schmidt, Renate-Berenike (2014): Schule als Ort sexueller Sozialisation. In: Jörg Hagedorn (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-264.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2020): Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020_2020_06_18-KMK-JFMK-Ganztag-Sek-I.pdf [01.06.2023].
- Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. 2. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Sielert, Uwe (2011): Expertise zum Thema ‚Sexualerziehung in Grundschulen. www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/dateien-sielert/expertise-langfassung-1_2015 [23.08.2020].
- Simon, Toni (2015): Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik-Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule. In: Irmtraud Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-203.

- Staatsministerium für Kultus des Freistaates Sachsen (SMK) (2016): Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen. https://www.schule.sachsen.de/download/OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf [20.03.2023].
- Unabhängige Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (2017): Zahlen und Fakten. Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/220810_UBSKM_Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_zu_sexuellem_Kindesmissbrauch_.pdf [20.03.2023].
- UNICEF Büro Berlin (2022): Die abschließenden Bemerkungen des UN-Kinderrechtsausschusses für Deutschland 2022. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/319594/2c9be96e471c447dbf71814f1b9b6be1/abschliessende-bemerkung-un-ausschuss-download-data.pdf [20.03.2023].
- Urban, Maria (2019): Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Urban, Maria, Wienholz, Sabine & Khamis, Celina (Hrsg.) (2022): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Voß, Heinz-Jürgen (2022): Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Voß, Heinz-Jürgen (2019): Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In: Dietlinde Rumpf & Stephanie Winter (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-90.
- Wienholz, Sabine, Urban, Maria & Voß, Heinz-Jürgen (2022): SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt. Ausgangslage, Erkenntnisgewinn und Ertrag des BMBF-Forschungsprojekts. In: THEMA JUGEND. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung 2/2022, S. 10-12.
- World Association for Sexual Health (WAS) (1999): Declaration of Sexual Rights. <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/Declaration-of-Sexual-Rights-2014-plain-text.pdf> [01.06.2023].

Grundschule als (geschlechts)prägender Ort, wie dieser gestaltet werden sollte und welchen Beitrag der Medienkoffer „Geschlechtervielfalt“ dazu leisten kann

1. Zur Bedeutung von Schule im Kontext geschlechtlicher Prägung

Bereits um 1960 definierte Talcott Parsons Schule als ein Subsystem in der Gesellschaft und schrieb der Institution somit eine hohe Bedeutung für die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen zu. Ebenso bezog sich Parsons auf die Bedeutung der Geschlechterrolle und das ausdifferenzieren dieser im Setting. Nach Parsons kommen Kinder bereits mit einer geschlechtlichen Vorprägung in die Schule, die sich vorrangig auf determinierte und psychologisch eingeprägte Rollen durch die Familie bezieht: „Das nach-ödipale Kind tritt eindeutig als Junge oder Mädchen kategorisiert in das System der formalen Erziehung ein, aber weiter ist seine Rolle noch nicht differenziert.“ (Parsons 1971, S. 157) Innerhalb der Institution werden diese Rollenerwartungen dann segmentiert und selektiert. Abgeleitet aus Parsons Ansätzen wird dem System Schule somit ein hoher Einfluss auf die geschlechtliche Prägung der Schüler*innen zugeschrieben. An dieser Stelle ist jedoch eine aktualisierende Ergänzung notwendig. In der heutigen Zeit, in der Kinder vor dem Eintritt in die Schule einen Großteil ihrer Zeit in Kindertageseinrichtungen verbringen, darf die Bedeutung dieser Sozialisationsinstanz als Erweiterung der Familie nicht vernachlässigt werden. Bereits im frühen Kindesalter entwickeln Kinder ein Verständnis von Geschlechtern und deren Rollen (vgl. Elsen 2020, S. 103) entsprechend der (Vor)Bilder, die ihnen entgegengebracht werden, seien es die Familien, die Fachkräfte oder gleichaltrige Kinder. Nicht zuletzt prägen auch Darstellungen beispielsweise in Kinderbüchern oder pädagogischen Materialien Kinder in der Entwicklung von Geschlechtervorstellungen (vgl. Focks 2016, S. 16). Daher muss Grundschule ein Ort sein, an dem Geschlecht kritisch reflektiert wird, sowohl auf der institutionell-strukturellen als auch auf der methodisch-inhaltlichen Ebene.

2. Geschlechterkonstruktion im Setting Schule

Während Kindertageseinrichtungen in ihren Strukturen relativ geschlechterneutral sein können, zeigt sich ab der Primarstufe des Schulsystems bereits räumlich oft eine binäre Geschlechtertrennung, zum Beispiel durch getrennte Toiletten, getrennte Umkleiden oder getrennte Schlafräume bei Klassenfahrten. Auch im Unterricht wird die zweigeschlechtliche Ordnung alltäglich reproduziert, was dazu beiträgt, dass Rollenbilder und Klischees gefestigt werden (vgl. Burger 2020, S. 18). Diese binäre Trennung beruht auf der Vorstellung, dass es nur zwei stereotype Geschlechter gibt, die sich zueinander hingezogen fühlen und verleugnet die Lebensrealitäten von beispielsweise trans*, inter*, nicht-binären, homosexuellen oder panromantischen Menschen.

Insbesondere im Kontext von sich wandelnden Geschlechtervorstellungen und -verhältnissen lohnt sich ein Blick in die Vergangenheit. In ihrem Buch „Geschlechtersensibler Unterricht in der Grundschule“ gibt Hanna Burger (2020) hierzu einen kurzen historischen Abriss. Im 18./19. Jahrhundert waren Männer und Frauen aufgrund der Zuteilung unterschiedlicher Aufgaben in ihren Rollen klar voneinander getrennt. Als Frauen und Mädchen Ende des 19. Jahrhunderts erstmalig Bildung erfuhren, lag dies klar unter dem Blick, was für Frauen qua ihres Geschlechts als angemessen galt (vgl. a.a.O., S. 11f.). Die Unterscheidung von Unterrichtsformen und Lehrinhalten zeigte sich insbesondere im Konzept der Monoedukation, welches sich bis zur Bildungsreform 1960 durchsetzte (vgl. Rendtorff 2016, S. 67ff.). Ein inhaltliches Ziel der Bildungsreform war unter anderem die stärkere Teilhabe von Mädchen an Bildungsprozessen. In den Debatten ab 1970 zur schulischen Benachteiligung von Mädchen, bis zum geringen Schulerfolg von Jungen um 1990, wurde das Bildungssystem für die Festigung von Geschlechterunterschieden mitverantwortlich gemacht (vgl. Burger 2020, S. 12f.). Diese Unterschiede wurden in unzähligen Studien erforscht, welche sich unter anderem auf unterschiedliche Leistungen und das Sozialverhalten bei Jungen und Mädchen beziehen (ebd.). Entscheidend ist, dass mit den Ergebnissen keine angeborenen kognitiven Fähigkeiten nachgewiesen werden konnten. Ihren Ursprung finden diese Unterschiede in Sozialisationsprozessen, die mit geschlechtlichen Erwartungen an das Individuum einhergehen (vgl. ebd., S. 18). Als Subsystem der Gesellschaft muss daher auch Grundschule bzw. die Primarstufe in ihrer sozialisierenden Funktion kritisch reflektiert werden. Kinder erlernen bereits im Kindergartenalter die Unterscheidung zwischen männlich und weiblich. „Soziale Bedingungen für geschlechtstypisches Handeln [werden jedoch erst] in der Grundschule gefestigt und ausgebaut“ (Jantz & Brandes 2006, S. 13), was noch einmal die besondere Hinwendung zu dieser Lebensphase begründet.

Die Betrachtung von Geschlechterunterschieden, nicht zuletzt im Kontext von Schule, ist schon lange Gegenstand von Forschung. Monika Stürzer, Henrike Roisch, Annette Hunze und Waltraud Cornelißen (2003) tragen in ihrem Buch „Geschlechterverhältnisse in der Schule“ einen Teil der Ergebnisse aus relevan-

ten Untersuchungen bis zum Anfang der 2000er Jahre zusammen. Vorwegzunehmen ist, dass die Mehrheit der Studien sich auf den weiterführenden Schulbereich konzentriert, das Grundschulalter ist nur selten Gegenstand der Erhebungen. Dennoch gibt das Buch einen umfassenden Einblick, auf welchen Ebenen Geschlechterunterschiede bis dahin beleuchtet wurden, und die zusammengetragenen Erkenntnisse sind noch heute aktuell. In den letzten 20 Jahren hat die Intersektionalitätsforschung im Allgemeinen (exempl. hierzu Emmerich & Hormel 2013; Walgenbach 2014) sowie die mit Blick auf die Differenzlinie Geschlecht im Speziellen im deutschsprachigen Raum zugenommen (exempl. hierzu Budde 2022; Leiprecht & Lutz 2013; Walgenbach et al. 2012).

Im Zuge der Schulbuchforschung – erwachsen aus der Schulbuchkritik Anfang der 70er-Jahre – wurde und wird sich unter anderem mit Geschlechterdarstellungen in Lehrmaterialien auseinandergesetzt (siehe hierzu der Beitrag von Schrumpf & Simon in diesem Band). Gegenstand der Analyse waren und sind zum Beispiel die zahlenmäßige Repräsentanz der Geschlechter im Schulbuch, Präsentation der Geschlechter in den Handlungsfeldern Beruf, Familie und Freizeit oder inszenierte Eigenschaften, Verhaltensweisen und Leistungen von Jungen und Mädchen (vgl. Stürzer et al. 2003, S. 53ff.). Im Kontext pädagogischer Arbeit bedarf es demnach einer *kritischen Auseinandersetzung mit angebotenen Medien* im Kontext Geschlechterdarstellungen.

Ein weiterer Gegenstand von Untersuchungen war und ist die Betrachtung von Schulleistung unter dem Aspekt einer Geschlechterspezifika. Aus diversen Erhebungen können Rückschlüsse gezogen werden, wie Geschlechterunterschiede in der Bildung sichtbar werden: „nämlich einerseits in Bezug auf Kompetenzen und andererseits in Bezug auf Noten und auf diesen basierenden Abschlüssen, in die neben den Kompetenzen auch Bewertungen des Sozialverhaltens oder Einschätzungen des Potentials des Kindes oder Jugendlichen durch die Lehrkraft mit eingehen“ (Hannover & Ollrogge 2021). Diese themenbezogene Forschung betont unter anderem Unterschiede bezüglich des Kompetenzerwerbs und der Entwicklung von Selbstkonzepten bei Jungen und Mädchen und fragt nach dessen Ursachen. (exempl. hierzu Duckworth & Seligman 2006; Faulstich-Wieland 2008; Hadjar, Backes & Gysin 2015; Han et al. 2017; Kuhl & Hannover 2012) Hierbei scheint der Raum, in dem Geschlechtervorstellungen und daran geknüpfte Fähigkeiten vermittelt werden, prägend. In der Praxis gilt es daher zu *prüfen, inwiefern Leistungen und Kompetenzen geschlechtlich eingeordnet und begründet werden*. Und dass dies geschieht, belegen diverse Studien, die zeigen, dass unabhängig von Leistungen Mädchen und Jungen teilweise unterschiedlich bewertet werden (exempl. hierzu Budde 2008; Kiss 2013; Kuhn 2008; Lievore & Triventi 2023).

Nach Stürzer et al. (2003) erleichtert ein Unterricht, der sich am Interesse der Lernenden orientiert, die Aneignung von Wissen. Ähnlich wie bei Schulleistungen beziehen sich diverse Untersuchungen im Kontext von Interessen auf die Kategorie Geschlecht als Differenzlinie. Die Autor*innen beziehen sich beispielhaft auf die Erhebung von Maria Fölling-Albers und Andres Hartinger (1998) als eine der wenigen Studien, welche das Grundschulalter in den Fokus

nahm. Obwohl Eltern einen hohen Einfluss auf die Interessen ihrer Kinder haben, kann Schule einen Beitrag zur Förderung von Interessen leisten und auf tatsächlich existierende Differenzen eingehen sowie Vorurteil abbauen, so die Autor*innen (vgl. Stürzer et al. 2003, S. 124). Demnach gilt es zu *prüfen, inwiefern Unterricht und Angebote geschlechtsbezogen gestaltet werden* und wer Zugang zu diesen hat.

Schule ist ein Ort der Kommunikation und der Interaktionen, sowohl zwischen Lernenden und Lehrenden als auch zwischen den Schüler*innen untereinander. „In diesen Interaktionen wird – teils explizit, teils implizit – auch immer Geschlecht situativ konstruiert. In diese Konstruktionen fließen Einstellung und Erwartung – bis hin zu Stereotypen“ (ebd., S. 152). Sprache und nonverbale Kommunikation bilden hierbei die Interaktionsmedien (vgl. ebd., S. 151ff.). Im pädagogischen Kontext sollte sich daher sehr bewusst mit *Sprache und deren Effekt auf die (Re)Produktion von Geschlechtervorstellungen* (exempl. hierzu Günthner, Hüpper & Spieß 2012) auseinandergesetzt werden.

Entsprechend der vorhergehenden Ausführung gestaltet sich Schule auf unterschiedlichen Ebenen als ein Ort, an dem Geschlechterordnungen beziehungsweise Geschlechterrollen sowie die Vorstellung dichotomer Geschlechter reproduziert werden. Inhalt einer machtkritischen Perspektive sollte es sein, diese Verhältnisse in den Blick zu nehmen und zu dekonstruieren. Deshalb ist es wichtig, sich im Folgenden mit den unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen im Kontext von Sexualität und Geschlecht auseinanderzusetzen.

3. Pädagogische Ansätze, die sich mit Geschlecht und Sexualität auseinandersetzen

Geschlecht und Sexualität sind Themen, die uns ab der Geburt beschäftigen – beziehungsweise sind es Kategorien, zu denen wir schon sehr früh in ein Verhältnis gesetzt werden. Geschlechtliche und sexuelle Identität sind Teil des eigenen Selbst. Vorstellungen dazu werden aufgrund gesellschaftlicher Prägungen stark beeinflusst. Pädagogische Arbeit kann einen Raum bieten, in dem die Prägungen und die darin enthaltenen Vorstellungen reflektiert und gegebenenfalls verändert werden können.

3.1 Betrachtungen zu „Sexualpädagogik“

In dem Buch „Einführung in die Sexualpädagogik und sexuelle Bildung – Basisbuch für Studium und Weiterbildung“ unterscheidet Heinz-Jürgen Voß (2023) die Begriffe Sexualpädagogik, Sexualerziehung und sexuelle Bildung. Diese unterscheiden sich wie folgt: Als eine Fachrichtung in der Pädagogik definiert Voß Sexualpädagogik als eine Theorie und Praxis, welche sich mit der Bildung und Erziehung im Themenfeld des Sexuellen auseinandersetzt (vgl. ebd., S. 32). Sexualerziehung meint dagegen den institutionell organisierten Ein-

fluss auf sexuelle Umgangs- und Verhaltensweisen (vgl. ebd., S. 34). Die sexuelle Bildung wird darüber hinaus als ein lebenslanger Prozess verstanden. Im Zentrum steht die individuelle Selbstaneignung von Wissen und Kompetenzen im sexuellen Bereich, welche durch pädagogische Angebote begleitet werden kann (vgl. ebd., S. 35; siehe auch Voß oder Urban in diesem Band).

Wird die Entwicklung der Sexualpädagogik im Laufe der Zeit betrachtet, spiegelt diese die zeitlich bedingten Annahmen der Gesellschaft zu Körper, Geschlecht und Sexualität wider (siehe Elberfeld in diesem Band). Bereits 1930 legten Magnus Hirschfeld und Ewald Bohm mit ihrem Werk „Sexualerziehung – der Weg durch Natürlichkeit zur neuen Moral“ den Fokus in der sexuellen Erziehung auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und nicht auf die Interessen der Erwachsenen (vgl. ebd., S. 74ff.). Doch scheint dieses Werk aufgrund des nationalsozialistischen Verbotes der formulierten Ansätze einer geschlechterkritischen und geschlechtervielfaltsoffenen Erziehung vergessen. Die Verwischung von Geschlechtergrenzen galt zur Zeit von Hirschfeld und Bohm als abnormal (vgl. ebd., S. 80ff.). Der Ort Schule wurde missbraucht, um die Vorstellungen von einer „reinen Gesellschaft“ an die nächste Generation weiter zu geben. Auch heute sind diese Perspektiven in Teilen der Gesellschaft noch beziehungsweise wieder spürbar.

Sexualaufklärung und sexuelle Bildung sind nach Jörg Maywald (2018) Bestandteil der allgemeinen Bildung und fördern die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Bezugnehmend auf die psychosexuelle Entwicklung sollen Kinder bereits in den ersten Lebensjahren im Erleben ihrer Sinnes- und Körperwahrnehmung und ihres Körperbildes unterstützt werden. Entscheidend ist hierbei, sexualitätsbezogene Themen positiv zu besetzen, damit Kinder eine gesunde Körpereinstellung entwickeln. Gleichzeitig sollen den Kindern in diesem Zusammenhang individuelle Grenzen und soziale Regeln vermittelt werden, damit sie diese klar erkennen und benennen können (vgl. ebd., S. 55f.). Ziel ist es, die Kinder in ihrer sexuellen Identität und ihrer Selbstbestimmung zu stärken (vgl. ebd., S. 54). Eine ganzheitliche Sexualpädagogik beinhaltet nach Maywald neben Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Schutz vor sexuellen Übergriffen und Grenzverletzungen eine geschlechterbewusste und geschlechtergerechte Pädagogik. Darin wird die Bedeutung von Geschlechtszugehörigkeiten, -unterschieden und -stereotypen berücksichtigt (vgl. ebd., S. 52f.).

Grundlegend geregelt sind die Inhalte für eine Sexualerziehung an Schulen durch unterschiedliche Runderlasse, Rahmenlehrpläne und Fachempfehlungen, – doch unterscheiden sich diese in ihren Ausführungen. Der Runderlass „Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen des Landes Sachsen-Anhalt“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2015) hält beispielsweise unter dem Abschnitt „Inhalte und Themen schulischer Sexualerziehung“ ausdrücklich fest, dass „sexuelle Identität [...] Thema schulischer Sexualerziehung“ (ebd., S. 2) sei. Der Runderlass listet auf, dass „die verschiedenen Formen des Zusammenlebens“ (ebd.) thematisiert werden sollten, gleichwohl wie auch „die verschiedenen sexuellen Identitäten“ (ebd.). Er empfiehlt, Geschlechterrollenbilder kritisch zu reflektieren: „Die schulische Sexualerziehung

dient der Ausbildung und Förderung von Toleranz, Offenheit und Respekt vor den Lebensentwürfen aller Menschen, unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung. Es ist wichtig, verschieden- und gleichgeschlechtliche Lebensentwürfe in ihrer Vielzahl darzustellen und altersgemäß zu vermitteln. Schulische Sexualerziehung leistet damit einen Beitrag zum Abbau von Homo- und Transphobie und zur Beseitigung der Diskriminierung von homo- und bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen“ (ebd., S. 2f.).

Moderne Ansätze der Sexualpädagogik sollten sich nach Anja Buchholtz (2021) neben den typischen Veränderungen in der Pubertät auch mit Familienformen, dem respektvollen Umgang miteinander und der Gleichberechtigung der Geschlechter beschäftigen – und das bereits in der Primarstufe. Veröffentlichungen wie zum Beispiel „Alles divers“ von Ursula und Ingeborg Rosen (2021) schaffen eine praxisnahe und methodische Verbindung aus Sexualkunde und Demokratieerziehung im Kontext von geschlechtlicher Vielfalt.

3.2 Ansätze in der „geschlechterreflektierenden“ Arbeit

Allen Ansätzen, die sich im Bereich der geschlechterreflektierenden Arbeit bewegen, geht voraus, dass Kinder als Jungen und Mädchen sozialisiert werden. Basierend auf Theorien wie beispielsweise „Das Unbehagen der Geschlechter“ von Judith Butler (1991), „Das andere Geschlecht“ von Simone de Beauvoir (2000) oder „Der gemachte Mann“ von Raewyn Connell (2014) wird die gesellschaftliche Konstruktion der Kategorie Geschlecht deutlich. Gemein ist diesen Ansätzen die soziale (Re)Produktion von geschlechtlichen (Macht)Verhältnissen. Die Fragen und auch Aufgaben, die sich für ein pädagogisches Handeln ergeben, schließen dort an. Eine zentrale Frage, die sich ergibt, lautet: Wie kann diesen bestehenden Verhältnissen im pädagogischen Alltag begegnet werden? Die nachfolgenden Ansätze versuchen darauf Antwort zu geben.

3.2.1 Genderbezogene Pädagogik

Eingeführt wurde der Begriff der geschlechtsbezogenen Pädagogik 1994 von Glücks und Ottemeier-Glücks (1994). Der Gedanke hinter diesem Konzept war die explizite Hinwendung zum Geschlecht in der pädagogischen Arbeit, ohne die damit verbundenen Vorstellungen verstärken zu wollen. Jantz und Brandes (2006) unterscheiden in diesem Kontext die Begriffe „spezifisch“, „typisch“ und „bezogen“. Während ein Spezifikum sich beispielsweise im Kontext dichotomer Geschlechtervorstellungen auf eine eindeutige Anatomie bezieht, meint geschlechtstypisch gesellschaftlich und kulturell gewachsene Vorstellungen hinsichtlich der sozialen Kategorie Geschlecht. Geschlechtsbezogen bezieht sich dagegen lediglich auf das Berücksichtigen von Geschlecht im eigenen Handeln. Den häufig verwendeten Begriff einer „geschlechtsspezifischen“ Arbeit lehnen Jantz und Brandes ab, „da wir Jungen und Mädchen eher in ihren Möglichkeiten fördern, als in ihren gelernten Defiziten stigmatisieren möchten“ (ebd., S. 14). In der pädagogischen Praxis sollte darauf geachtet werden, dass sowohl getrennte Räume in Form von Jungen*- und Mädchen*arbeit organisiert werden,

als auch geschlechtsheterogene Angebote geschlechtsbewusst, koedukativ gestaltet werden. Die Verwendung des Asterisks (Sternchen) im Kontext von Jungen* und Mädchen*arbeit weist dabei auf ein Verständnis von vielfältigen Formen von Männlichkeit und Junge*-sein bzw. Weiblichkeit und Mädchen*sein hin.

Als *Jungen*arbeit* wird eine unter (Qualitäts)Kriterien erfolgende geschlechtshomogene Begegnung zwischen Männern und Jungen verstanden. Inhalt dieser Begegnungen ist die kritische Auseinandersetzung mit Männlichkeiten. Entscheidend ist dabei, Kinder und Jugendliche nicht als geschichtslos zu betrachten, sondern als heranwachsende Männer mit spezifischen Bedürfnissen (vgl. Jantz & Brandes 2006, S. 157). Entsprechend des Verständnisses von Jantz und Brandes hat Jungen*arbeit zum Ziel, „Handlungsspielräume von Jungen zu vergrößern (Dimension der Emanzipation) und gleichzeitig sexistisches, heterosexistisches, raumgreifendes, verletzendes Verhalten zu begrenzen (Dimension der Grenzachtung)“ (ebd.). Nach dem Verständnis des Kompetenzzentrums geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (2013) liegt die Basis von Jungen*arbeit in der Entwicklung von Genderkompetenz. Dazu zählen „Fähigkeiten zur (Selbst-)Reflexion, zum Perspektivenwechsel, zur Teamarbeit, zur Wahrnehmung von vielfältigen Lebenswelten der Jungen* und junger Männer* und die Sensibilisierung gegenüber Geschlechterverhältnissen“ (ebd., S. 6).

Als Pendant zur Jungen*arbeit erfolgt in der *Mädchen*arbeit* eine geschlechtshomogene Begegnung zwischen Frauen und Mädchen ebenfalls unter bestimmten (Qualitäts-)Kriterien. Im Kontext von Partizipation setzt sich Mädchen*arbeit mit der Frage auseinander, wie bestehende Vorstellungen von Weiblichkeit Handlungsräume von Mädchen* und jungen Frauen* ausdehnen oder beschneiden. Im Fokus von Mädchen*arbeit stehen die spezifischen Lebenslagen von Mädchen*. Um Mädchen* in der Entwicklung von Selbständigkeit und Selbstbewusstsein zu fördern, liegt ein Augenmerk auf den potentiellen Benachteiligungen durch Gesellschaft, ohne diese reproduzieren zu wollen (vgl. Jantz & Brandes 2006, S. 157f.). Nach Jantz und Brandes folgt Mädchen*arbeit den Prinzipien „Parteilichkeit; Ganzheitlichkeit; Räume (Ort, Raum, Zeit) bieten, in denen sich Mädchen entfalten können; eintreten für Mädcheninteressen und die Belange von Mädchen öffentlich machen, Konfrontation mit dysfunktionalem Handeln“ (ebd., S. 158). Konkretisiert werden diese Prinzipien beispielsweise in den Leitlinien für die Mädchen*arbeit in Sachsen-Anhalt (vgl. Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (KgKJH) 2018).

3.2.2 Gendersensible Pädagogik

Bezugnehmend auf das Verständnis von Geschlecht als sozialer Konstruktion ist das Ziel geschlechter- bzw. genderbewusster Pädagogik, dass Kinder jenseits von vorgegebenen Rollen und Klischees in ihren persönlichen Interessen, Stärken und Fähigkeiten gefördert werden. Nach Petra Focks (2016) ist jedes Kind in seiner Geschlechtsidentität individuell und soll sich unabhängig von jeweils

herrschenden Vorstellungen entwickeln dürfen. Vielfältige Lebensweisen anzuerkennen sowie Chancengerechtigkeit und Inklusion zu betonen, sind Kern einer geschlechterbewussten Haltung (vgl. ebd., S. 12). Geschlechterstereotype und Vorurteile behindern Kinder in ihren Bildungsprozessen und führen zu sozialer Ungleichheit, so die Autorin. Auf der Handlungsebene bedeutet dies, eine Lernumgebung zu schaffen, die möglichst frei von Stereotypen ist und vorurteilsbewusst gestaltet wird. Weiterhin sollen geschlechterstereotype Materialien bewusst thematisiert und durch geschlechtsuntypische Symbole ergänzt werden (vgl. ebd., S. 23). Ebenso sind strukturelle und teamdynamische Veränderungen anzustreben (vgl. ebd., S. 34, 48ff.).

3.2.3 Geschlechtervielfaltsbewusste Pädagogik (Queere Pädagogik)

Schon früh werden Kindern in unterschiedlichen Kontexten, bewusst oder unbewusst, Konzepte über ein geschlechtliches und sexuelles Selbstempfinden vermittelt. Dabei steht meist die Konstruktion einer heteronormativen und geschlechtlich binären Dominanz im Vordergrund und Kinder erfahren nur selten etwas über vorhandene vielfältige Lebensweisen (vgl. Hartmann 2019, S. 44). Nach Jutta Hartmann setzt eine queere genderreflektierte Pädagogik genau hier kritisch an. Sie hinterfragt das vermittelte System einer heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit und die darin enthaltenen Machtstrukturen. „Mit Blick auf die konkrete Bildungspraxis, die sich dem Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ widmet, heißt dies, dass dies aus heteronormativitätskritischer Perspektive betrachtet nur dann gelingen kann, wenn sie nicht zugleich die vorherrschende Naturalisierung, Normalitätsvorstellungen, Dualitäten und Hierarchien reproduziert, sondern diese selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht“ (ebd., S. 45).

3.2.4 Geschlechterreflexion als ganzheitlicher Ansatz

Insbesondere in sexualpädagogischen und sexualwissenschaftlichen Diskursen werden Aspekte der Geschlechtervielfalt meist unter dem Begriff der sexuellen Identität subsumiert, was wiederum eine Trennung von Geschlecht und Sexualität als unterschiedliche Strukturkategorien erschwert. Dass Aspekte der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt und Sexualpädagogik schon lange in einem Zusammenhang stehen, verdeutlicht Uwe Sielert (2015) in seinem Beitrag „Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik“, in dem er sich mit dominanten Diskursen auseinandersetzt. Insbesondere im aktuellen sexualpädagogischen Kontext ist eine Betrachtung von geschlechtlicher und sexueller Pluralität unabdingbar. Die meisten Veröffentlichungen und Ansätze beziehen sich hierbei jedoch auf das Jugendalter. Inwiefern ihre Übertragung auf den Primarbereich möglich ist, bleibt zu klären. Vermutet werden kann jedoch, dass es primärpädagogischer und –didaktischer Adaptionen bedarf. Es wäre eine Aufgabe der Primärpädagogik zu prüfen, was (nicht) anschlussfähig ist und wo Konzepte angepasst werden müssen. Dazu bedarf es auch einer Intensivierung empirischer Forschung.

Andersherum kann sich im Kontext geschlechterreflektierter Arbeit mit sexualpädagogischen Themen auseinandergesetzt werden. Gabrielle Bültmann (2008) beschreibt beispielsweise sexualpädagogische Mädchen*arbeit als „beste Prävention gegen sexuellen Missbrauch“ (ebd., S. 329). Parallel dazu soll sexualpädagogische Jungen*arbeit nach Reinhold Munding (2008) „die Jungen befähigen, sozial, sexuell und emotional kompetent ihre eigene (sexuelle) Identität zu entfalten“ (ebd., S. 334).

Es wird sichtbar, dass eine klare Unterscheidung der Ansätze nicht immer möglich ist. In einem ganzheitlichen geschlechterreflektierenden Konzept, in dem die selbstbestimmte sexuelle und geschlechtliche Identität der Kinder im Vordergrund steht, stereotype Geschlechtervorstellungen aufgebrochen werden, unterschiedliche geschlechtsbezogene Bedürfnisse zum Ausdruck gebracht werden können, geschlechtliche Machtstrukturen berücksichtigt werden und ein demokratisches Miteinander vermittelt wird, bedingen sich die unterschiedlichen und hier aufgeführten Ansätze gegenseitig.

4. Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht in der Primarstufe

Eine geschlechterreflektierende Praxis reicht von der Haltung der Lehrkräfte, dem Klima an der Schule, der Sprachkultur, der didaktisch-methodischen Vielfalt, dem Lernsetting und der Lernumgebung bis hin zu der Medienauswahl (vgl. Burger 2020, S. 22ff.). In allen Bereichen sollte hinterfragt werden, ob hier geschlechtliche Unterschiede bewusst oder unbewusst gemacht werden, Kinder aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt oder ausgegrenzt werden und ob Geschlecht in den unterschiedlichen Facetten dargestellt wird. In ihrem Buch „Gendersensibler Unterricht in der Grundschule“ gibt Hanna Burger (2020), entlang ausgewählter Handlungsfelder und Aspekte, einen Einblick zur Umsetzung einer gendersensiblen Pädagogik im Unterricht der Grundschule Primarstufe.

Bezugnehmend auf Glockentöger und Adelt (2017) schreibt Burger (2020) der *Förderung der individuellen Vielfalt* im Zusammenhang mit der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, des Ich-Konzeptes, der Interessen und der Kompetenzen eine hohe Bedeutung zu. Dies bietet den Kindern die Möglichkeit, sich jenseits von Geschlechternormierungen oder Normierungen im Kontext sexueller Orientierung entfalten zu können (vgl. ebd., S. 23f.).

Insbesondere im Hinblick auf zu *verwendende Materialien und Medien* sind zwei Aspekte zu unterscheiden. Zum einen können diversitätsbewusste Materialien aufgegriffen werden, um explizit die vielfältigen Aspekte von Gesellschaft zu thematisieren. Zum anderen ist zu prüfen, welches Bild von Geschlecht die genutzten Unterrichtsmaterialien vermitteln und ob in den Darstellungen die Vielfalt der Gesellschaft oder nur ein einseitiges Bild abgebildet wird. Im Kontext von Medienerziehung sollten stereotype Darstellungen in Medien aufgegriffen und kritisch betrachtet werden (vgl. ebd., S. 25; siehe auch die Beiträge von

Moritz und Schreiber, von Simon oder von Schrumpf und Simon in diesem Band). Hier liegt die Chance und die Verantwortung in der bewussten Auswahl von Materialien und Medien (vgl. Trepanier-Street & Romatowski 1999; Brunner et al. 2019). Eine Darstellung von Geschlecht jenseits der heteronormativen Vorstellung erlaubt es Kindern, sich mit unterschiedlichen und vor allem vielfältigen Facetten von Geschlecht wertschätzend auseinanderzusetzen. Wie Heike von Orde (2020) postuliert, sind gerade Bilderbücher „ein wichtiger Indikator für soziale Normen und liefern den Rezipient*innen Anhaltspunkte für akzeptiertes soziales Verhalten“ (ebd., S. 11; siehe auch die Beiträge von Drogi et al. sowie von Wildenauer in diesem Band).

Wie bereits beschrieben, ist Sprache ein Medium, über welches Geschlechterverhältnisse (re)produziert werden können. Im Kontext einer geschlechterbewussten Haltung bringt eine *sensible Sprache* das Bewusstsein für die Gleichwertigkeit aller Geschlechter zum Ausdruck (vgl. Burger 2020, S. 27).

Bei der Unterrichtsgestaltung ist zu bedenken, dass Kinder unterschiedliche Lernwege und Lernstile haben. Diese sollten unabhängig vom Geschlecht berücksichtigt werden. Eine große Auswahl an *unterschiedlichen Methoden und Materialien* eröffnet hierbei verschiedene Zugänge und Lösungswege, sodass allen Kindern ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungsräumen und Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen könnte (vgl. ebd., S. 28ff.).

Kinder verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule. Im Kontext einer *guten Lernumgebung* bedarf es einer Betrachtung der räumlichen Gegebenheiten. Insbesondere das Verständnis dichotomer aufeinander bezogener Geschlechter wird beispielsweise durch Trennungen im Schulgebäude, in Sportstätten und auf Schulhöfen sichtbar. Ein gutes Lernklima kann jedoch nur ermöglicht werden, wenn auf die vielfältigen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingegangen wird (vgl. ebd., S. 30f.).

In einer Zeit, in der die Debatten um Geschlecht und Geschlechtervielfalt politisch stark aufgeladen sind, stehen insbesondere Lehrkräfte vor der Herausforderung, eine offene Haltung zu bewahren. Das *eigene Handeln zu reflektieren und zu hinterfragen*, spielt dabei eine entscheidende Rolle.

5. Impulse für eine geschlechterreflektierende, vielfaltsbewusste Praxis am Beispiel des Medienkoffers „Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung in Grundschule und Horten“

Seit 2018 ist das Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (KgKJH) Träger des Projektes Medienkoffer „Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung in Grundschule und Horten“. Entwickelt wurde das Projekt im Zuge des Aktionsprogramms „für die Akzeptanz von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgendern, Transsexuellen und intergeschlechtlichen Menschen (LSBTTI) in Sachsen-Anhalt“ (Ministerium für Justiz und Gleichstellung Sachsen-Anhalt 2015). Im Handlungsfeld

Bildung und Aufklärung wurde mit dem Projekt das Ziel verfolgt, einen geschlechter- und familienreflektierenden Ansatz in Kindertageseinrichtungen, Horte und Grundschulen zu tragen (vgl. ebd., S. 10ff.). Entsprechend altersbedingter unterschiedlicher Bedarfe und Zugänge wurde ein Materialkoffer für die Arbeit mit Kindern bis 6 Jahren und ein weiterer für die Arbeit mit Kindern von 6 bis 10 Jahren zusammengestellt. Nach Auslaufen des Aktionsprogramms wurden die Koffer als wichtige Maßnahme im Bereich der geschlechtervielfaltsbewussten Arbeit über den Haushalt des Landes Sachsen-Anhalt weiter gefördert. Konzipiert wurden die Medienkoffer als eine Sammlung von geschlechtersensiblen und -vielfaltsbewussten Materialien, die kostenfrei von Einrichtungen in Sachsen-Anhalt ausgeliehen werden können. Ausgewählt wurden die Inhalte entlang der Themen „Geschlechterzuschreibungen“, „Geschlechtervielfalt“ und „Familienvielfalt“. Neben einer Vielzahl an Kinderbüchern enthalten die Koffer Spiele sowie Puzzle im Bereich familiäre Diversität, Hautfarbenstifte und ein entsprechendes Malbuch, eine Regenbogenflagge, Filme, zu Büchern gehörende Plüschtiere beziehungsweise Handpuppen und ein eigens für die Koffer entwickeltes Methodenbuch. Neben einer theoretischen Einführung werden in dem Methodenbuch alle Materialien in den beiden Koffern vorgestellt. Weiter bietet das Methodenbuch eine Vielzahl an Methoden, um sich mit Kindern zu Geschlechterrollen, Diversität und Familie auszutauschen. Ergänzt wird das Methodenbuch durch einen Abschnitt für die Elternarbeit – beispielsweise mit einem Elternbrief, der die Eltern zum Stöbern in dem ausgeliehenen Koffer einlädt. Das Methodenbuch steht allen interessierten Menschen über die Homepage des KgKJH kostenfrei zum Download zur Verfügung.

Ein wichtiger Bestandteil der Arbeit mit den Koffern ist die Sensibilisierung und Qualifizierung von Fachkräften für Aspekte von Geschlecht(ervielfalt). Als Multiplikator*innen tragen sie diese Ansätze in ihre Praxis und ermöglichen den Kindern somit einen Zugang zu diesen Themen, der ihnen mitunter verwehrt bleiben würde. Kinder sollen dadurch die Chance bekommen, geschlechtliche Vielfalt wertschätzend kennenzulernen. Gleichzeitig sollen Kinder durch die Fachkräfte in der Entwicklung ihrer geschlechtlichen Identität vielfaltsbejahend begleitet werden; nur so können sie sich zu selbstbestimmten Persönlichkeiten, losgelöst von geschlechtsstereotypen Erwartungen, entwickeln.

Entsprechend der vorhergehenden Ausführung hinsichtlich eines geschlechterreflektierten Umgangs in der Primarstufe, lädt der Koffer Fachkräfte dazu ein, sich (selbst)kritisch mit angebotenen Materialien und Medien auseinanderzusetzen. Die enthaltenen Materialien verdeutlichen, wie niedrigschwellig und altersgerecht beispielsweise Kinderbücher Aspekte von Geschlechtervielfalt darstellen können. Zusätzlich bieten die Begleitveranstaltungen einen Raum, in dem Fachkräfte einerseits fachlich sensibilisiert und andererseits Herausforderungen und Chancen sowie existierende Barrieren miteinander diskutiert werden können.

Weitere theoretische und methodische Impulse finden Fachkräfte auf der projektbegleitenden Webseite www.medienkoffer-kgkjh.de. Dieses projektbeglei-

tende Informationsportal schafft eine Kombination aus theoretischer Wissensvermittlung und praktischen Impulsen für die Arbeit mit Kindern. Einen Überblick über die unterschiedlichen Ebenen von Geschlecht und wie wichtig die Auseinandersetzung mit verknüpften Themen bereits in der frühen Kindheit ist, bekommen Besuchende der Webseite mit einem Erklärfilm geboten. Über themenspezifische Wissenskarten kann sich dann mit einzelnen Geschlechterfragen und Aspekten von Geschlechtervielfalt auseinandergesetzt werden. Glossar, Lesetipps, Argumentationshilfen und Fragen aus der Praxis geben weitere hilfreiche Tipps. Der zweite Hauptstrang der Webseite gibt insbesondere Fachkräften praktische Impulse und Methoden für den pädagogischen Alltag in die Hand. Aufgeteilt in die Bereiche Kita und Grundschule/Hort werden altersgerechte und praxisnahe Bausteine für die Arbeit mit den Kindern, mit dem Team und den Eltern/Familien vorgestellt. Unter anderem sind dort Filme zu finden, die einen Einblick in ausgewählte Bücher aus dem Medienkoffer zu den Themen Familienvielfalt, Geschlechtervielfalt und Geschlechterrollen gewähren. Noch mehr hilfreiche Anregungen zu aktueller Kinder- und Jugendliteratur in Themenfeldern rund um Geschlecht(er)vielfalt bekommen Interessierte über die Plattform www.vielfalt-erfahrenswert.de.

Literatur

- Brunner, Katharina, Ebitsch, Sabrina, Hildebrand, Kathleen & Schories, Martina (2019): Blaue Bücher, rosa Bücher - Federleichte Feen und starke Piraten: Eine SZ-Datenrecherche zeigt, dass Kinderbücher immer noch voller Geschlechterklischees stecken. <https://www.sueddeutsche.de/20projekte/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/> [06.02.2023].
- Buchholtz, Anja (2021): Einmal Aufklärung, bitte! Sexualerziehung: in der Grundschule. Eine Lernwerkstatt für Klasse 3–4. Lernbiene. <https://www.lernbiene.de/Unterrichtsmaterial-grundschule/Sachunterricht/Mensch-und-Soziales/Einmal-Aufklaerung-bitte-Sexualerziehung-in-der-Grundschule.html> [06.02.2023].
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen in der Schule?! In: Angelika Henschel, Rolf Krüger, Christof Schmitt & Waldemar Stange (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 394-408.
- Budde, Jürgen (2022): Die Schule in intersektionaler Perspektive. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 761-780.
- Burger, Hanna (2020): Gendersensibler Unterricht in der Grundschule – mehr Chancengleichheit jenseits von Geschlechterrollen. München: Science Factory.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bültmann, Gabriele (2008): Sexualpädagogische Mädchenarbeit. In: Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim & München: Juventa, S. 321-330.
- Connell, Raewyn (2014): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- de Beauvoir, Simone (2000): Das andere Geschlecht. Hamburg: Rowohlt.
- Duckworth, Angela & Seligman, Martin E. P. (2006): Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. In: Journal of Educational Psychology, 98(1), S. 198-208.
- Elsen, Hilke (2020): Gender – Sprache – Stereotype. Tübingen: Narr Francke.

- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich-Wieland (2008): *Schule und Geschlecht*. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 673-659.
- Focks, Petra (2016): *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Föltinger-Albers Maria & Hartinger, Andreas (1998): *Interest of Girls and Boys in Elementary School*. In: Lore Hoffmann, Andreas Krapp, K. Ann Renninger & Jürgen Baumert (Hrsg.): *Interest and Learning*. Kiel: IPN, S. 175-183.
- Glockentöger, Ilke & Adelt, Eva (2017): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Münster: Waxmann.
- Glücks, Elisabeth & Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.) (1994): *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit*. Münster: Votum.
- Günthner, Susanne, Hüpper, Dagmar & Spieß, Constanze (2012): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktion von Geschlechtsidentität*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Hadjar, Andreas, Backes, Susanne & Gysin, Stefanie (2015): *School alienation, patriarchal gender-role orientations and the lower educational success of boys. A mixed-method study*. In: *Masculinities and Social Change*, 4(1), S. 85-116.
- Han, Meike, Elsässer, Sibylle Lang, Volker & Ditton, Hartmut (2017): *Geschlechtsspezifische Benotung? Der Einfluss der von Lehrkräften eingeschätzten Verhaltensmerkmale auf die Notengebung*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37(2), S. 174-194.
- Hannover, Bettina & Ollrogge, Karin (2021): *Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/315992/bildungsungleichheiten-zwischen-den-geschlechtern> [10.05.2023].
- Hartmann, Jutta (2019): *Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik*. In: Annika Spahn, Juliette Wedl (Hrsg.): *Schule lehrt/lernt Vielfalt – Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Tran-, und Inter*freundlichkeit in der Schule*. Göttingen: Waldschlösschen Verlag.
- Hirschfeld, Magnus & Bohm, Ewald (1930): *Sexualerziehung. Der Weg durch Natürlichkeit zur neuen Moral*. Berlin: Universitas.
- Jantz, Olaf & Brandes, Susanne (2006): *Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschule – Basiswissen und Modelle zur Förderung soziale Kompetenzen bei Jungen und Mädchen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kiss, David (2013): *Are immigrants and girls graded worse? Results of a matching approach*. In: *Education Economics*, 21(5), S. 447-463.
- Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (KgKJH) (2018): *Perspektiven der Mädchen*arbeit in Sachsen-Anhalt*. In: https://www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/wp-content/uploads/2019/03/Statement-Leitlinien_final.pdf [17.02.2023].
- Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (KgKJH) (2013): *Positionen und Verortung*. In: https://www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/wp-content/uploads/2020/04/2020_kgkjh_Selbstverst%C3%A4ndnis.pdf [17.02.2023].
- Kuhl, Poldi & Hannover, Bettina (2012): *Differentielle Benotungen von Mädchen und Jungen. Der Einfluss der von der Lehrkraft eingeschätzten Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(3), S. 153-162.
- Kuhn, Hans-Peter (2008): *Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien*. In: Barbara Rendtorff & Annedore Prengel (Hrsg.): *Kinder und ihr Geschlecht*. Opladen: Budrich, S. 49-71.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2015): *Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen*. RdErl. des MK vom 15.04.2015 – 26-82113. <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/perma?j=VVST-223113-MK-20150415-SF> [17.02.2023].

- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2013): Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 218-234.
- Lievore, Ilaria & Triventi, Moris (2023): Do teacher and classroom characteristics affect the way in which girls and boys are graded? In: British Journal of Sociology of Education, 44(1), S. 97-122.
- Maywald, Jörg (2018): Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten. Freiburg: Herder.
- Ministerium für Justiz und Gleichstellung Sachsen-Anhalt (2015): AKTIONSPROGRAMM. Für die Akzeptanz von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgendern, Transsexuellen und intergeschlechtlichen Menschen (LSBTI) in Sachsen-Anhalt. https://leitstelle-frauen-geschlechtergleichstellung.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/LFGG_-_Leitstelle_Frauen/Lsbtti/Lsbtti_aktionsprogramm.pdf [17.02.2023].
- Munding, Reinhold (2008): Sexualpädagogische Jungenarbeit. In: Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim & München: Juventa, S. 331-340.
- Orde, Heike von (2020): Geschlechterdarstellungen in den Medien: eine unendliche (Klischee-)Geschichte. In: BPJMAKTUELL 2/2020, S. 9-14.
- Parsons, Talcott (1971): Die Schulklassse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Hermann Röhrs (Hrsg.): Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 154-179.
- Rendtorff, Barbara (2016): Bildung – Geschlecht – Gesellschaft: Eine Einführung, Weinheim/Basel: Beltz.
- Rosen, Ursula & Rosen, Ingeborg (2021): Alles divers!: Sexualkunde und Demokratieerziehung – Unterrichtseinheiten für verschiedene Schulformen und Fächer. Lingen: Salmo Verlag.
- Sielert, Uwe (2015): Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In: Sarah Huch & Martin Lücke (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S. 93-109.
- Stürzer, Monika, Roisch, Henrike, Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Budrich.
- Trepanier-Street, Mary L. & Romatowski, Jane A. (1999): The Influence of Children's Literature on Gender Role Perceptions: A Reexamination. In: Early Childhood Education Journal, 26(3), S. 155-159.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): Einführung in die Sexualpädagogik und sexuelle Bildung – Basisbuch für Studium und Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Walgenbach, Katharina, Dietze, Gabriele, Hornscheidt, Lann & Pal, Kerstin (2012): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: udrich.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.

Schulische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Grundlage einer diversitätssensiblen Sexuellen Bildung

Im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist es erklärtes Ziel, mit den Familien auf gleicher Augenhöhe wechselseitig an optimalen Entwicklungsbedingungen für das Kind zu arbeiten. Dazu gehört auch die individuelle Sexuelle Bildung. Eine solche muss nach BVerfGE § 47 Abs. 46 (47) „für die verschiedenen Wertvorstellungen auf diesem Gebiet offen sein und allgemein Rücksicht nehmen auf das natürliche Erziehungsrecht der Eltern und auf deren religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen, soweit diese für das Gebiet der Sexualität von Bedeutung sind.“ Thematisiert wird damit die Notwendigkeit einer diversitätssensiblen pädagogischen Praxis, die Gegenstand des Workshops war, der die Grundlage dieses Beitrages ist.

Ausgehend von einer allgemeinen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft soll der Fokus auf der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Familien mit schulpflichtigen Kindern und Migrationshintergrund liegen. Da bestimmte Migrationserfahrungen damit einhergehen können, dass Eltern und ihre Kinder „keine vergleichbaren gesellschaftlichen Liberalisierungsprozesse durchlaufen haben“ (Sielert 2015, S. 130) sowie die Selbstverwirklichungs- und Freiheitswerte hinter „Werte[n] wie Autorität und familiärer Zusammenhalt“ (Sacher, Berger & Guerrini 2019, S. 110) zurücktreten, gilt es mit solchen Erfahrungen reflexiv umzugehen. Ansprüche und Möglichkeiten einer entsprechend notwendigen diversitätssensiblen Sexuellen Bildung mit Blick auf bestimmte Migrationserfahrungen sollen nachfolgend diskutiert werden.

1. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Primarstufe

1.1 Gründe für Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Gemäß nationaler (Tietze et al. 2013) sowie internationaler Forschung (OECD 2001, S. 356f.) gilt das Elternhaus als wichtigster Faktor gelingender schulischer Bildung. Darüber hinaus verlangen die individualisierten Lebensentwürfe heutiger pluralisierter Gesellschaften nach einer Kooperation von Elternhaus und Schule, denn je „größer die kulturellen Unterschiede zwischen dem erzieherischen Wirken im öffentlichen Kontext und im Elternhaus sind, desto mehr gewinnt auch die Abstimmung zwischen diesen Partnern an Bedeutung“ (Europäische Union – Eurydice 1997, S. 5). Dabei ist wohlweislich im Blick zu behalten,

dass kulturelle Zugehörigkeit als eine „plurale, multiple Angelegenheit“ (Straub 2007, S. 22) zu verstehen ist. Bronfenbrenner bündelt diese Zusammenhänge in der Aussage, dass die „außerfamiliale Erziehung die Entwicklung von Kindern nur dann wirksam zu fördern [vermag; d.A.], wenn Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen bestehen“ (Bronfenbrenner 1974, S. 22). Zudem regelt das Grundgesetz in Artikel 6 und 7 die Rechte und Pflichten der Eltern sowie des Staates gegenüber der Erziehung der Kinder. Darin wird ein gleichgeordnetes Erziehungsrecht bezogen auf Eltern und Staat sowie ein „sinnvoll aufeinander bezogenes Zusammenwirken“ (BVerfGE 1972) entfaltet. Dieses Zusammenwirken nimmt in einer schulischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit dem Ziel der Bildung der *einen* Persönlichkeit des Kindes Gestalt an.

1.2 Begriffsbestimmung

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird als ein ressourcenorientierter Ansatz verstanden, der Eltern als Expert*innen der kindlichen Bildung und Erziehung sieht. Dies impliziert eine symmetrische Kommunikation auf Augenhöhe innerhalb eines mutualen Austauschs. Eltern sollen selbst Ideen und Lösungsvorschläge mit einbringen, um diese in gemeinsamen Vereinbarungen wirksam werden zu lassen. Medvedev stärkt darüber hinaus nochmals die Rolle der Schüler*innen, indem er ausführt, dass der „Auftrag [...] sich am besten als Dreieck Kind-Eltern-Schule darstellen“ lässt (Medvedev 2020, S. 29; siehe Abb. 1). Denn erklärtes Ziel einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist es, die besten Voraussetzungen dafür zu schaffen, die „Leistungen und [...] Persönlichkeitsentwicklung“ (Sacher 2012, S. 302) der Schüler*innen zu optimieren.

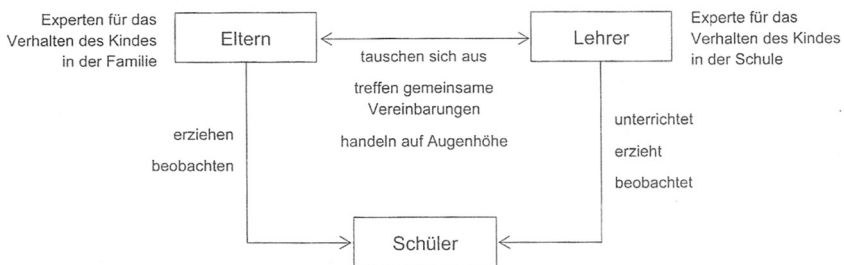


Abb. 1: Vorstellung von Erziehungspartnerschaft (Roggenkamp, Rother & Schneider 2018, S. 8)

1.3 Grundlegende Aufgabenbereiche

Um sich diesem Auftrag anzunähern, erschließen sich für alle Familien, wie das Schaubild (Abb. 2) zeigt, zunächst dieselben interdependenten Aufgabenbereiche (Sacher, Berger & Guerrini 2019, S. 19ff.). Davon bilden u.a. die „Entwicklung und Pflege einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur“ sowie ein „[i]ntensiver und regelmäßiger Informationsaustausch“ (ebd., S. 17) die Grundlagen jeglicher Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Da sie insbesondere für eine diversitätssensible Perspektive von hervorgehobener Bedeutung sind, sollen sie im Anschluss näher expliziert werden.

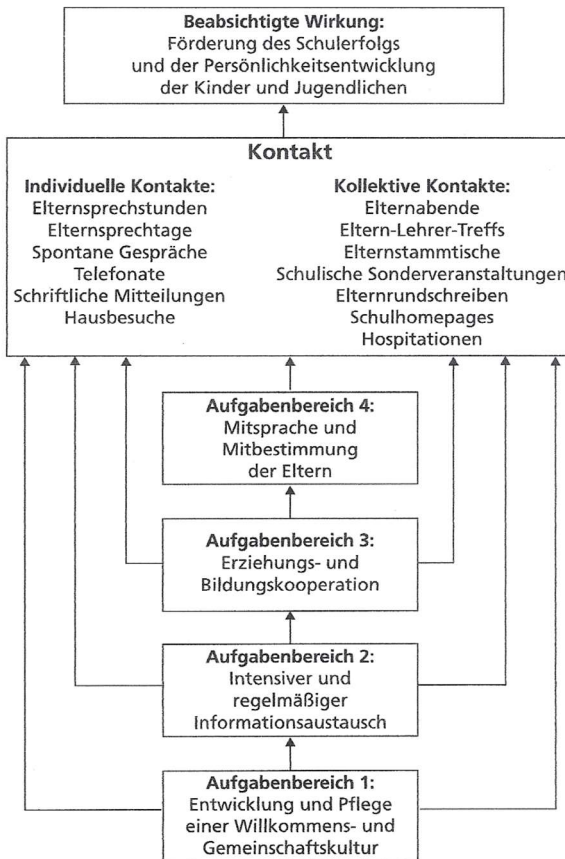


Abb. 2: Das Modell einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Sacher, Berger & Guerrini 2019, S. 17)

1.3.1 Willkommens- und Gemeinschaftskultur

Wertschätzende Beziehungen beginnen „in den Köpfen und Herzen der Einzelnen, bei ihren Einstellungen, Gedanken und Gefühlen gegenüber den jeweiligen Anderen“ (Sacher 2014, S. 37) und nehmen in wechselseitigem Respekt, Freundlichkeit und einer offenen Informationskultur Gestalt an. Sie bilden „eine wichtige Hintergrundfolie für alle anderen methodischen Interventionen“ (Möhle 2012, S. 415), insbesondere auf individueller Ebene, denn der „Schwerpunkt [...] muss auf der Pflege von Kontakten zu den e i n z e l n e n Eltern liegen“ (Sacher 2008, S. 75; Hervorhebung im Original). Darüber hinaus bedürfen aber auch die Beziehungen zwischen den Familien der Gestaltung (vgl. Sacher, Berger & Guerrini 2019, S. 19ff.), die über Aufgabenbereiche wie z.B. Elternmentor*innen oder Elternlots*innen hinausgehen.

1.3.2 Informationsaustausch

Eine lebendige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft lebt von einer „aktive[n] Informationshaltung“ (ebd., S. 23), die auf den anderen zugeht und in einem kontinuierlichen und regelmäßigen Austausch wichtige Informationen transparent weitergibt. Eine besondere Bedeutung kommt dabei Formen des informellen Kontaktes (vgl. Sacher 2008, S. 135) wie z.B. Tür- und Angel-Gespräche oder kurze analoge oder digitale Formate zu, in denen positive Impulse gesetzt werden können. Doch obwohl formelle Kontakte, wie der Besuch von Elternabenden oder Elternsprechstunden, sich durch eher wenig Kontaktnutzen (vgl. Sacher 2008, S. 41f.) charakterisieren, prägen diese maßgeblich die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule.

2. Sexuelle Bildung und Erziehung in der Primarstufe

2.1 Rechtliche Grundlagen

Aus den gesetzlichen Direktiven geht unmissverständlich hervor, dass die fächerübergreifend intendierte sexualpädagogische Bildung „in erster Linie zu dem natürlichen Erziehungsrecht der Eltern im Sinne des Art. 6 Abs. 2 GG [gehört]; der Staat ist jedoch aufgrund seines Erziehungsauftrages und Bildungsauftrages (Art. 7 Abs. 1 GG) berechtigt, Sexualerziehung in der Schule durchzuführen“ (BVerfGE § 47 Abs. 46). Obwohl sie nicht von der Zustimmung der Eltern abhängig ist, soll sie dennoch „für die verschiedenen Wertvorstellungen auf diesem Gebiet offen sein und allgemein Rücksicht nehmen auf das natürliche Erziehungsrecht der Eltern und auf deren religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen, soweit diese für das Gebiet der Sexualität von Bedeutung sind“ (BVerfGE § 47 Abs. 46). Damit lässt sich schlussfolgern, dass Sexuelle Bildung und Erziehung als „Teil der Gesamterziehung“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009, S. 4) die Schüler*innen „nicht nur mit den biologischen, sondern auch mit den ethischen, sozialen und kulturellen Fragen der Sexualität vertraut zu machen“ (Ministerium

für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, S. 3) hat.

2.2 Interkulturalität, Diversität und Sexuelle Bildung

„Sexuelle Bildung wird [...] als lebenslanger Prozess verstanden, der auf eine selbstbestimmte Lebensführung im Bereich Sexualität zielt und damit unmittelbar mit der individuellen Identitätsentwicklung verbunden ist (vgl. Sielert, 2015, S. 12)“ (Simon & Kallweit 2022, S. 55). Dieser Prozess bedarf der Unterstützung durch die „Aktivierung der menschlichen Reflexionsfähigkeit“ (Spies & Stecklina 2015, S. 23) im Bildungsraum Schule, welcher „eigene Fragen von Kindern zulassen und (die Reflexion von) Erfahrungen ermöglichen“ (Simon & Kallweit 2022, S. 56) sollte. Konsequenterweise kommt damit z.B. der Begriff der Diversität in den Blick, der „den einzelnen Menschen in seiner Einzigartigkeit in den Mittelpunkt [stellt] und versucht, diesen gegenüber der Vielfalt seiner Mitmenschen in seinen Unterschieden zu erfassen“ (Altuntas 2014, S. 44). Wie aus dem Schaubild (Abb. 3) beispielhaft hervorgeht, lassen sich verschiedene Diversitätsdimensionen unterscheiden.

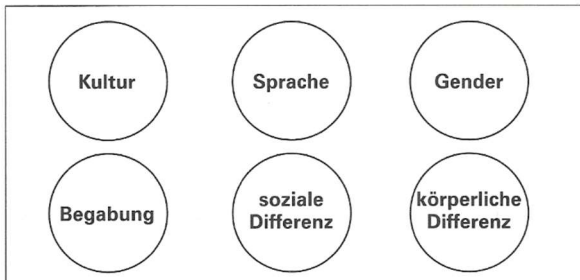


Abb. 3: Mögliche Diversitätsdimensionen (Altuntas 2014, S. 45)

Manche Diversitätsdimensionen treten in Abhängigkeit voneinander auf und kennzeichnen sich häufig durch eine enge Koppelung. Konkret weist Altuntas auf die hohe Kombinationsdichte der Merkmale Kultur-Sprache-Gender hin (siehe Abb. 4). Ein sensibler Umgang mit diesen Diversitätsdimensionen in Form von einer „Wertschätzung der kulturellen, sozialen und individuellen Vielfalt“ (Leipold, Karrenberg & Gerdes, 2020, S. 4) lässt sich mit dem Begriff der „Diversitätssensibilität“ umschreiben.

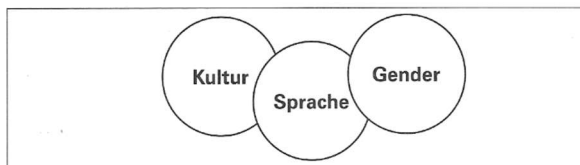


Abb. 4: Häufig auftretende Kombination von Diversitätsdimensionen (Altuntas 2014, S. 45)

Mit der Diversitätsdimension „Gender“ gehören zur Diversitätssensibilität auch Aspekte Sexueller Bildung und Erziehung, wobei sich von der Diversitätsdimension „Kultur“ auch Perspektiven der Interkulturalität bzw. Transkulturalität ableiten lassen. Letztere umfasst ein Verständnis von Kultur, dessen Betonung „grenzüberschreitende Konturen“ (Welsch 1995, S. 42) zugrunde legt. Jedoch bedürfen die eigenen kulturellen ‚Standards‘ oft einer interkulturellen bzw. transkulturellen Ergänzung, welche die „Rekonstruktion und die Erklärung von Weltbildern, Moralmäßigkeiten und Handlungslogiken“ (Altuntas 2014, S. 48) außerhalb eigener kultureller Kontexte ermöglicht. Zugrunde liegt der Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ (vgl. z.B. Göbel & Buchwald 2017, S. 74) als Fähigkeit, „angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren“ (Hinz-Rommel 1996, S. 20f.). Dies ist insbesondere wichtig für die pädagogische Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, worunter „immer individuelle Subjekte [...], die individuelle Persönlichkeiten, Bedürfnisse, Wünsche, Träume und Hoffnungen haben“ (Hierholzer 2021, S. 107), verstanden werden. Deshalb inkludiert eine interkulturell sensible Sexuelle Bildung und Erziehung innerhalb einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Diversitätsdimensionen.

3. Weltbilder, Moralmäßigkeiten und Handlungslogiken traditioneller muslimischer Familien bezüglich Sexueller Bildung und Erziehung

In den Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamt (2022, o.S.) werden Personen, die „selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde[n]“, als „Menschen mit Migrationshintergrund“ beschrieben. Sie weisen einen sehr heterogenen sozialen und wirtschaftlichen, aber auch einen sehr unterschiedlichen Bildungsstatus auf (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Statistik machen die muslimischen Einwanderer*innen aus der Türkei, Kasachstan und Syrien den größten Teil der Familien mit Migrationshintergrund aus, weshalb der Fokus nachfolgend auf dieser Personengruppe liegen soll. Dabei ist jedoch „immer im Hinterkopf zu behalten, dass damit keine klar umrissene, homogene und nach außen scharf abgrenzbare gesellschaftliche Personengruppe mit festen Eigenschaften bezeichnet wird, sondern eine analytische Kategorie, die sich durch eine interne Heterogenität und Diversität auszeichnet“ (Aslan, Kolb & Yıldız 2017, 8). Aus dieser sehr facettenreichen Personengruppe soll die nähere Betrachtung Familien aus einem traditionell-muslimischen Milieu (vgl. El-Mafaalani & Toprak 2017, S. 9) gelten. „Von zentraler Bedeutung für das Verständnis der Funktionslogik traditioneller muslimischer Familien sind die Zusammenhänge zwischen den wirksamen Werten und den damit verbundenen Rollen von Mann und Frau“ (El-Mafaalani

& Toprak 2017, S. 65). Aus ihnen lassen sich maßgeblich die Denkmuster Sexueller Bildung rekonstruieren, welche eine ausgeprägte Familienhierarchie, die sich auf „Ehre, Ansehen, Respekt und Autorität“ (ebd., S. 67) gründet, antizipieren. Ausgehend von einem klaren binären Geschlechterverständnis ist die Frau, deren Hauptaufenthaltort der häusliche Kontext darstellt, maßgeblich für die Erziehung der Kinder und die Versorgung des Mannes zuständig. Dieser wacht als Familienoberhaupt (vgl. ebd., S. 69) über der Einhaltung des Rollenverhaltens, da dieses unmittelbar an den Ehrenkodex gebunden ist. Die Söhne sollen selbstbewusst auftreten und dürfen mit dem Vater das Haus verlassen. Hingegen wird von den Mädchen eher ein stilles Verhalten erwartet, das sich hauptsächlich in Haus und Familie abspielt (vgl. ebd., S. 69). Für beide Geschlechter gilt jedoch, dass sie nicht in erster Linie zur Unabhängigkeit und Individualität erzogen werden, sondern diese Werte stets der Familie sowie kollektiven Interessen unterordnen (vgl. ebd., S. 84) sollten.

Sexualität gilt insbesondere für die Eltern als schambesetztes Thema, das hoch tabuisiert ist und zumeist älteren Geschwistern, Freunden oder den Medien überlassen bleibt. Es wird als „respektlos empfunden, wenn intime Anliegen in Anwesenheit von Autoritätspersonen thematisiert werden“ (ebd., S. 75). Ein solches Vorgehen würde als Infragestellung der Autorität verstanden werden. Inhaltlich wird Sexualität meist als reine Information auf den Geschlechtsverkehr und die Genitalien beschränkt, was auch immer wieder fälschlicherweise vom schulischen Sexualunterricht angenommen wird (vgl. ebd., S. 74).

4. Konsequenzen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Blick auf Interkulturalität, Diversität und Sexuelle Bildung

Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Bereich der Sexuellen Bildung bzw. Erziehung, die auch Fragen der Interkulturalität berücksichtigt, sollte grundsätzlich interkulturell-diversitätssensibel gestaltet werden. Das heißt, es bedarf der Implementation der vier interdependenten Aufgabenbereiche (siehe Abb. 2), wobei der Bereich der Willkommens- und Gemeinschaftskultur eine Schlüsselfunktion einnimmt. Nur dort, wo Familien in ihrer Diversität, gerade bezüglich ihres kulturellen Hintergrunds, von Anfang an vorbehaltlos signalisiert wird, dass sie willkommen und wertgeschätzt sind, kann sich Akzeptanz und Vertrauen entwickeln. Hierbei handelt es sich jedoch um einen oft zeitintensiven Prozess, der bereits vor der Einschulung beginnt und durch transparente Information und offene sowie regelmäßige Begegnungen einen Rahmen des Vertrauens schafft. „Besonders beim Schuleintritt und am Beginn eines neuen Schuljahrs ist es wichtig, solche positiven Beziehungen zu entwickeln und Angebote zu machen, welche die Eingewöhnung und das gegenseitige Kennenlernen erleichtern“ (Sacher, Berger & Guerrini 2019, S. 20).

Als empfehlenswert erweist es sich zudem, von Anfang an mit migrationsspezifischen Einrichtungen (z.B. Toleranz Leben und Lernen TOLL e.V., Flüchtlingsrat Sachsen-Anhalt e.V.) zu kooperieren, um sprachliche und kulturelle Herausforderungen positiv zu gestalten. „Diese Einrichtungen kennen sich mit der Zielgruppe und ihren Bedürfnissen sehr gut aus und helfen, viele Stolpersteine aus dem Weg zu räumen“ (El-Mafaalani & Toprak 2017, S. 189). Denn es ist wichtig, „dass Eltern sowohl auf der sachlichen Ebene, durch Transparenz und die Weitergabe von aktuellen Informationen, als auch auf der emotionalen Ebene, zum Beispiel durch das Schaffen von Gesprächsräumen, erreicht werden und ihnen zudem genügend Möglichkeiten der Partizipation geboten werden“ (Urban, Khamis & Meyer 2022, S. 77).

4.1 Bedeutung einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur als Grundlage Sexueller Bildung und Erziehung

Ergebnisse der Forschung belegen, dass deutsche „Lehrkräfte [...] sich im Großen und Ganzen nach Kräften um Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund“ (Sacher 2012, S. 309) bemühen. Jedoch scheint die Beziehung der Eltern untereinander nicht selten optimierungsbedürftig. Hier fühlen sich „Migrant/innen häufig ausgegrenzt“ und ca. die „Hälfte vermisst, dass Eltern [...] sich gegenseitig informieren und gut zwei Drittel haben den Eindruck, dass sich die Eltern [...] nur für ihre eigenen Kinder interessieren“ (ebd., S. 303). In orientalischen Kulturen jedoch kommt gerade dem Gemeinschaftsaspekt eine hervorgehobene Rolle zu. Dabei scheint es nicht wenige deutsche Familien zu geben, „die scheinbar offen sind für fremde Kulturen [...], und doch fehlt ihnen die eigene Erfahrung [...]. Ohne die tatsächliche Begegnung aber bleibt ihre Offenheit eine intellektuelle Attitüde, die die eigene Lebenswirklichkeit nicht verändert.“ (Altuntas 2014, S. 49) So konstatiert Sacher, dass das Herstellen eines Kontaktes zwischen „Migrant/innen und autochthonen Deutschen“ (Sacher 2012, S. 309) problematisch und es dringend notwendig ist, „die Beziehungen der Migrant/innen zu den übrigen Eltern der Klasse und der Schule zu intensivieren“ (ebd., S. 309). Nur ein gastfreundschaftlicher Dialog des Einladens und Eingeladen Werdens „kann einen grenzüberschreitenden und transformativen Lernvorgang anstoßen, aus dem beide nicht so hervorgehen, wie sie hineingegangen sind“ (Altuntas 2014, S. 49).

Dass die Forderung nach mehr Dialog nicht ohne Hürden ist, darauf verweisen z.B. El-Mafaalani und Toprak, wenn sie ausführen, dass es in der Türkei, wie auch in Syrien z.B. üblich ist, „dass die Eltern sich sehr selten in die schulischen Angelegenheiten einmischen. Dort herrscht die allgemeine Meinung, dass die Schule und die Lehrer das einzig Richtige und Angemessene tun werden [...]. Ein Widersprechen [...] wird als Kompetenzüberschreitung der Eltern interpretiert“ (El-Mafaalani & Toprak 2017, S. 142). El-Mafaalani und Toprak sehen darin auch den „Hauptgrund für die Abstinenz in den Elternsprechstunden“ (ebd., S. 143). Hier kann nicht von einem Desinteresse ausgegangen wer-

den, sondern die kommunikative Hürde besteht hier in womöglich unterschiedlichen Vorstellungen vom Grad des Austausches über schulische Angelegenheiten.

4.2 Mögliche Implikationen für die Praxis

Wie die oben zusammengetragenen groben Ausführungen zur Funktionslogik traditioneller muslimischer Familien es deutlich machen, gehört die Sexuelle Bildung und Erziehung aus Gründen des Ehrenkodex nicht zu einem Themenbereich, über den vorbehaltlos gesprochen und schon gar nicht öffentlich verhandelt werden sollte. Aus dieser Perspektive scheint es konsequent, wenn Familien Elternabenden fernbleiben, die Sexuelle Bildung und Erziehung zum Thema machen oder wenn sie Vorbehalte gegenüber Sexueller Bildung in Schule und Unterricht äußern. Mit Blick auf die Praxis gibt es verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit einer solchen Situation. Befinden sich in einer Klasse nur ein bis zwei Familien mit einem eher traditionell muslimischen Migrationshintergrund, könnte es ein möglicher Weg sein, in Absprache mit den Eltern, ältere Geschwister oder die von den Eltern benannten Ansprechpartner*innen zu einem Informationselternabend einzuladen. „Wenn ältere Geschwister einen Elternabend oder einen Informationsabend besuchen, ist das ein Zeichen für die gemeinschaftliche Verantwortung der gesamten Familie“ (El-Mafaalani & Toprak 2017, S. 189). Hierbei ist jedoch sicherzustellen, dass eine einwandfreie Kommunikation gewährleistet oder ein Übersetzer bzw. eine Übersetzerin anwesend ist.

Bei mehreren Familien empfiehlt es sich zu versuchen, diese zu einem gesonderten Elternabend einzuladen, vielleicht sogar in unterschiedlichen, nach Geschlecht getrennten Räumen. Dieses Vorgehen wird auch in manchen Lehrplänen (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen 2022) als koedukative Maßnahmen vorschlagen, um gezielte Themen mit den Schüler*innen getrennt zu besprechen. Die Veranstaltung sollte vorzugsweise in Kooperation mit außerschulischen Partner*innen geplant werden (vgl. Sacher, Berger & Guerrini 2019, S. 18), welche sich in der Muttersprache und mit entsprechender kultureller Sensibilität vorsichtig an das Thema herantasten können. „Auch, wenn die Eltern gut Deutsch sprechen, fühlen sie sich in ihrer Muttersprache [oftmals; d.A.] wohler. Der Einsatz interkultureller Referenten vermittelt den Eltern das Gefühl, dass auf ihre Bedürfnisse und Wünsche eingegangen wird.“ (El-Mafaalani & Toprak 2017, S. 187) Um dies zu unterstützen, sollten Informationsmaterialien stets in den entsprechenden Sprachen vorhanden und auf den kulturellen Kontext diversitätssensibel abgestimmt sein, d.h. einfache Übersetzungen reichen für einen wirklichen Zugang meist nicht aus. Solche Maßnahmen bewegen sich dabei im klassischen Spannungsfeld, welches auch die gendersensible Pädagogik bestimmt: jenes der Dramatisierung und Entdramatisierung.

5. Schlussbemerkung

In der Auseinandersetzung mit dem Thema einer diversitätssensiblen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wurde im Rahmen dieses Beitrages der Schwerpunkt auf Familien aus einem eher traditionell muslimischen Milieu gelegt. Explizit ist nochmals darauf hinzuweisen, dass „die Lebensentwürfe und der Alltag der Mitglieder einer Kultur“ (Ebert & Pastoors 2018, S. 212) sehr unterschiedlich sein können. Dies betrifft in gleicher Weise jeglichen kulturellen Kontext, sei er migrationsspezifisch oder autochthon deutsch. Wie bei so vielen pädagogischen Handlungsfeldern, so auch bei diesem, erlaubt es die pädagogische Praxis oft nicht, „klare Anweisungen oder gar Handlungsrezepte zu erhalten“ (Hierholzer 2021, S. 108). Es wurde versucht, ein breiteres diversitätssensibles Spektrum zu bearbeiten, das insbesondere eine Zielgruppe im Fokus hatte, für die der Zugang zum Thema *Sexuelle Bildung und Erziehung* kulturell potenziell eine große Herausforderung bedeuten kann. Als Grundlage einer ersten praxisorientierten Annäherung war es unser Ziel, Hintergründe aufzudecken, Denkweisen verständlich zu machen und grundlegende „Haltungs- und Handlungsempfehlungen metatheoretisch“ (ebd., S. 108) zu bearbeiten. Denn es ist wichtig, dass sexualpädagogische Themen „Raum und Sprache bekommen – ganz besonders in institutionellen Kontexten, in denen derartige Inhalte entsprechend pädagogisch aufbereitet werden können“ (Urban, Khamis & Meyer 2022, S. 79).

Literatur

- Altuntas, Nurgül (2014): Menschen sind nicht gleich, aber gleich wert! Geschlechtergerechtigkeit und interkulturelle Kompetenz. In: Verona Eisenbraun & Siegfried Uhl (Hrsg.): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster & New York: Waxmann, S. 43-58.
- Aslan, Ednan, Kolb, Jonas & Yıldız, Erol (2017): *Muslimische Diversität: Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bronfenbrenner, Urie (1974): *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung*. Stuttgart: Klett.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfGE) (1977): Beschluss des Ersten Senates vom 21. Dezember 1977. 1 BvL 1/75, 1 BvR 147/75. <https://www.servat.unibe.ch/dfr/bv047046.html> [29.09.2022].
- Bundesverfassungsgericht (BVerfGE) (1972): Urteil des Ersten Senats vom 6. Dezember 1972 auf die mündliche Verhandlung vom 26. September 1972. 1 BvR 230/70 und 95/71. <https://www.servat.unibe.ch/dfr/bv034165.html> [29.09.2022].
- Ebert, Helmut & Pastoors, Sven (2018): *Kulturelle Identität*. In: Joachim H. Becker, Helmut Ebert & Sven Pastoors (2018): *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen*. Berlin: Springer, S. 211-218.
- El-Mafaalani, Aladin & Toprak, Ahmet (2017): *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen*. 3. überarb. Aufl. Sankt Augustin & Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Europäische Union – Eurydice (1997): *Elternmitwirkung in den Bildungssystemen der Europäischen Union*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/19d16c4b-940e-4830-b246-fla62b490c5c> [29.09.2022].
- Göbel, Kerstin & Buchwald, Petra (2017): *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Hierholzer, Stefan (2021): *Basiswissen Sexualpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.

- Hinz-Rommel, Wolfgang (1996): Interkulturelle Kompetenz und Qualität. Zwei Dimensionen von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit (1996) 3–4, S. 20-24.
- Leipold, Jana, Karrenberg, Elke & Gerdes, Ursula (Gastbeitrag) (2020): Gendergerechte und diversitätssensible Führungskultur. Eine Handreichung für Führungskräfte und Hochschulleitungen. In: Landeskonzferenz der hessischen Hochschulfrauenbeauftragten (LaKoF) (Hrsg.): Gendergerechte und diversitätssensible Führungskultur. Eine Handreichung für Führungskräfte und Hochschulleitungen. Kassel: Wir machen Druck. https://www.uni-frankfurt.de/91843300/20lakof_handreichung_gendergerechte-und-diversitaetssensible-fuehrungskultur.pdf [28.04.23].
- Medvedev, Alexei (2020): Heterogene Eltern. Die Kooperation von Eltern und Schule neu denken und umsetzen. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2009): Richtlinien zur Sexualerziehung für Schulen in Rheinland-Pfalz. https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Richtlinien_zur_Sexualerziehung_2010.pdf [29.09.2022].
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Richtlinien-fuer-die-Sexualerziehung-in-NRW.pdf> [29.09.2022].
- Möhle, Heinz-Roland (2012): Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima. In: Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 415-418.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. https://www.oecd-ilibrary.org/education/lernen-fuer-das-leben_9789264595903-de [29.09.2022].
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen ((QUA-LiS NRW) (2022): Geschlechtersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Richtlinien für die Sexualerziehung. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung-und-erziehung/grundlagen/rechtliche-grundlagen/richtlinien-fuer-die-sexualerziehung/index.html> [29.09.2022].
- Roggenkamp, Alexander, Rother, Torsten & Schneider, Jost (Hrsg.) (2018): Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern. 3. Aufl. Augsburg: Auer Verlag.
- Sacher, Werner (2008): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, Werner (2012): Elternarbeit mit Migranten. In: Michael Matzner (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 301-314.
- Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, Werner, Berger, Fred & Guerrini, Flavia (2019): Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Simon, Toni & Kallweit, Nina (2022): Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule? Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 55-64.
- Spies, Anke & Stecklina, Gerd (Hrsg.) (2015): Pädagogik. Studienbuch für pädagogische und soziale Berufe. München & Basel: Ernst Reinhardt.
- Statistisches Bundesamt (2022): Migration und Integration. Migrationshintergrund. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> [10.12.2022].
- Straub, Jürgen (2007): Kultur. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weisemann (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: Metzler, S. 7-24.

- Tietze, Wolfgang, Becker-Stoll, Fabienne, Bense, Joachim, Eckhard, Andrea G., Haug-Schnabel, Gabriele, Kalicki, Bernhard, Keller, Heidi & Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar & Berlin: Verlag das Netz.
- Urban, Maria, Khamis, Celina & Meyer, Anna (2022): Eltern als bedeutsame Akteur*innen der Prävention von sexualisierter Gewalt. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psycho-sozial-Verlag, S. 75-83.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 42 (1), S. 39-44.

Rekonstruktion geschlechtsbezogener Praxiserfahrungen im Rahmen Schulpraktischer Studien

1. Einleitung

Schulpraktische Studien sind ein wesentliches Studienelement in den Lehramtsstudiengängen (vgl. z.B. Becker, Waldis & Staub 2019, S. 1) und ihre universitäre Verortung liegt sowohl im Bereich der akademischen Lehre als auch im Bereich schulischer und unterrichtlicher Praxis. In bzw. mit ihnen soll eine Vermittlung zwischen diesen Bereichen ermöglicht werden. Praktika bieten dabei die Chance, stellvertretende sowie eigene situative Erfahrungen in Schule und Unterricht zu sammeln, das an der Universität erworbene theoretische und empirische Wissen weiterzuentwickeln (vgl. Keller-Schneider 2016, S. 155) und dieses mit dem erfahrungsbasierten Lernen in Schule und Unterricht zu verbinden (Becker, Waldis & Staub 2019, S. 1). Solche Erfahrungen können auch aus Erlebnissen mit Geschlechterstereotypen entstehen. Zur Herausbildung einer reflexiven Haltung diesen gegenüber kommt auch den Schulpraktischen Studien eine bedeutende Rolle zu.

2. Professionalisierung durch Schulpraktische Studien

Eine zentrale Frage in der Forschung zur Lehrer*innenprofessionalisierung besteht darin, wie die akademischen und praxisbezogenen schulpraktischen Anteile aufeinander bezogen werden können, um die Herausbildung beruflichen Wissens und Könnens, kritisches Reflektieren sowie das Anbahnen erster Handlungsmuster künftiger Lehrkräfte zu unterstützen. Im deutschsprachigen Raum haben sich hierfür drei theoretische Zugänge etabliert: der *strukturtheoretische*, der *kompetenztheoretische* und der *berufsbiografische Professionalisierungsansatz* (vgl. z.B. Bauer, Kopka & Brindt 1996).

Nach dem *strukturtheoretischen* Ansatz sei das Lehrer*innenhandeln von Ungewissheit (vgl. Liesner & Wimmer 2003), Handlungsunsicherheit (vgl. Luhmann & Schorr 1982), durch Komplexität und Kontingenz geprägt, die auf nicht auflösbare Paradoxien und Antinomien (vgl. Helsper 2002) auf verschiedenen Ebenen des unterrichtlichen und schulischen Bereiches bestehen. Bezogen auf die Lehrer*innenprofessionalisierung ist die Förderung einer Reflexivität gegenüber den Antinomien und der daraus resultierenden Handlungsunsicherheit notwendig, mit dem Ziel, einen spezifischen Fallbezug herzustellen und dadurch

vorschnelle Verallgemeinerungen sowie einen einseitigen Umgang mit den Unsicherheiten zu vermeiden (vgl. Helsper 2004, S. 22 sowie 30). Im Rahmen Schulpraktischer Studien können die Rekonstruktion und die theorie- und empiriebezogene Reflexion unterschiedlicher Praxis aus einer handlungsentlastenden Distanz ermöglicht werden, in der fremde, materialisierte (z.B. Lehrmittel) und eigene Praktiken zum Fall gemacht werden. „In der alltäglichen Praxis wird von Fällen gesprochen, wenn etwas auf-fällt“ (Hummrich 2016, S. 14; Herv. i.O.), d.h. bei einem Fall geht es „um Anordnungsstrukturen, die durch Wahrnehmungen und Interpretationen aus Ereignissen Fälle machen“ (ebd.), sodass ein Fall „erst dann als solcher erkannt werden [kann], wenn er als Fall von Etwas erkennbar wird“ (ebd., S. 13).

In der Perspektive des *kompetenzorientierten* Professionalisierungsansatzes werden Kompetenzen definiert, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderung in Schule und Unterricht erforderlich sind. In Anlehnung an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011, S. 31ff.) zählen hierzu Professionswissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen), Überzeugungen, Werthaltungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation. Diesem Ansatz folgend sind Erfahrungen in der Praxis notwendig, um das erworbene Professionswissen in konkreten Situationen anwenden und damit die professionelle Handlungskompetenz weiterentwickeln zu können (z.B. ebd.). Konkret für Schulpraktische Studien bedeutet dies, dass Studierende Schule und Unterricht und die dort spezifischen Strukturen, Kulturen und Praktiken erleben und eigene praktische Erfahrungen machen müssen. Beides kann zur Herausbildung didaktisch-methodischer, kommunikativ-interaktionsbezogener Handlungen bzw. Handlungsmuster bei den Studierenden beitragen (z.B. Rauh et al. 2019, S. 134). Im *berufsbiografischen* Professionalisierungsansatz wird Professionalität und damit professionelles Handeln als individueller, sich über die gesamte berufliche Zeit erstreckender Entwicklungsprozess gesehen (Terhart 2011, S. 208f.). Prozesse der Kompetenzentwicklung, die Verknüpfung von privatem und beruflichem Lebenslauf und damit auch Belastungserfahrung und -bewältigung sind wichtige Themen dieses Ansatzes (vgl. ebd.). In Schulpraktischen Studien gilt es somit, auch Arbeit an der eigenen Biografie zu ermöglichen.

Unabhängig von den genannten Ansätzen bzw. Modellen und den Diskursen um deren jeweilige Vor- und Nachteile bedarf es aus Perspektive der gegenwärtigen Professionalisierungsforschung sowohl des akademischen Lernens, dem Erleben von Situationen in Schule und Unterricht und der distanzierten Reflexion dieser, der Konfrontation mit praktischem Handlungswissen anderer sowie des selbstwirksamen Tätigseins in Praxis (z.B. Neuweg 2007; Alexi, Heinzl & Marini 2014; Combe 2015; Forneck 2015; Reusser & Fraefel 2017; Rauh et al. 2019). Praxiserfahrungen können dafür vielfältige Zugänge aufweisen: z.B. Fallarbeit, Unterrichtsbeobachtungen, Durchführung von eigenem Unterricht, Reflexion gemachter Erfahrungen als Schüler*in und/oder angehende*r Lehrer*in. Im Rahmen Schulpraktischer Studien können erlebte Situationen in

Schule und Unterricht zum Fall gemacht und in spezifischen hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements thematisiert werden: In diesen werden die Rekonstruktion und Reflexion unterschiedlicher Praktiken aus einer handlungsentlastenden Distanz ermöglicht und dabei auf fremde, materialisierte und eigene Praktiken bezogen. Die dabei situationsbezogene Anwendung des universitär vermittelten Wissens in theorie- und empiriegestützten Reflexionen stellvertretender und eigener praktischer Erfahrungen – auch mit Blick auf die Frage eines konstruktiven künftigen Umgangs mit diesen – ermöglicht u.a. eine individuelle Auseinandersetzung mit subjektiven, handlungsleitend wirkenden (z.B. Kramer & Pallesen 2019, S. 93) Vorstellungen von Schule, Unterricht und den Anforderungen des Lehrer*innenberufs und kann mit studentischen Orientierungen in Beziehung gesetzt werden, diese ggf. irritieren und sich wirksam weiter entwickeln lassen (vgl. Neuweg 2007, S. 3).

In allen drei oben genannten Professionalisierungsansätzen sind die im Lehramtsstudium vermittelten Theorien für „das Sehen und Verstehen schulisch organisierter Lehr-Lernprozesse sowie für das Gestalten und Reflektieren derselben“ (Denner 2013, S. 19) bedeutend. Offen bleibt allerdings, *welche* Theorien dafür als fundamental gelten (ebd.). Denner (2013) betont hierbei in Anlehnung an Nölle (2011, S. 131ff.) die Relevanz von Theorien zur Bereitstellung von Wissen zu Lehr-Lern-Prozessen sowie für die individuelle Praxis (vgl. ebd., S. 136). So werden im Kontext Schulpraktischer Studien *einerseits* Theorien und Wissensbestände als relevant angesehen, die sich aus schul- bzw. vor allem unterrichtstheoretischer Perspektive „durch eine multiple Situationsrelevanz auszeichnen“ (Denner 2013, S. 20). Hierzu gehören z.B. Klassenführung, Unterrichtseinstiege, Umgang mit ‚Unterrichtsstörungen‘ oder noch allgemeiner Gedächtnisprozesse (Informationsverarbeitung, -speicherung und -abrufung; vgl. ebd.). Solche Theorien und Wissensbestände werden auch als Kerncurriculum (Nölle 2011) bezeichnet, von dem wiederum Kernpraktiken („core practice“; z.B. Fraefel 2019, S. 2) abgeleitet werden können, mit denen man sich in den Schulpraktischen Studien auseinandersetzen kann. Da sich das Kerncurriculum stark an der Struktur von Unterricht orientiert und sich Praktiken wieder stark an diesen Strukturen ausrichten, müssen beispielsweise Fragen der Differenz(re)produktion noch nicht im Fokus sein. Das bedeutet *andererseits*, es bedarf eines „Spezialwissens“ neben einem solchen Kerncurriculum, um sich reflexiv z.B. mit Fragen des Umgangs mit Geschlechterdifferenzen, -stereotypen sowie Prozessen der (Re)Produktion geschlechtsbezogener Ungleichheiten auseinanderzusetzen. Durch die Kombination von Kerncurriculum und Spezialwissen soll es ermöglicht werden, selbst oder fremd-erlebte Praxis nicht nur unter Bezug auf die subjektiven Theorien, sondern anhand wissenschaftlichen Wissens zu reflektieren.

3. Rekonstruktion und Reflexion von Geschlechterstereotypen im Rahmen Schulpraktischer Studien

Bezogen auf Sachsen und Sachsen-Anhalt zeigt eine aktuelle Studie, „dass die deutliche Mehrheit der Studierenden auf Lehramt nach wie vor hinsichtlich Themen Sexueller Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt nicht ausgebildet wird, da entsprechende Angebote nicht zur Verfügung gestellt werden“ (Wienholz 2022, S. 111). Für einen von der KMK festgelegten Auftrag einer fächerübergreifenden Implementierung und Realisierung Sexueller Bildung (vgl. Deutscher Bundestag 2016)¹ müssten Angebote jedoch bereits im Studium verankert und auch Handlungs- und Reflexionskompetenz gefördert werden (Wienholz 2022, S. 111). Wichtige Bestandteile sind hierbei die Förderung der Wahrnehmung von Bedarfen aus den Lebenswelten der Kinder sowie von diskriminierendem und verletzendem Verhalten und die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen (vgl. ebd., S. 111f.). In den Schulpraktischen Studien besteht bisher ebenfalls keine strukturelle Verankerung Sexueller Bildung. Möglich ist aber ein Beitrag zu deren Realisierung² bspw. dadurch, dass themenbezogene situative Erfahrungen aus der von Studierenden erlebten Praxis im Mentorat zum Fall gemacht werden und zu deren Rekonstruktion der Aufbau von Spezialwissen³ notwendig wird, um die Reflexion der Erfahrung sowie der eigenen Haltungen zu fördern. Bezogen auf die oben beschriebenen Professionalisierungsansätze ist dies mit Blick auf fremde Praktiken (bspw. die der Lehrkräfte), materialisierte Praxis (z.B. Lehrmittel) und eigene Praktiken möglich. Nachfolgend werden zwei konkrete Fälle vorgestellt (materialisierte Praxis und fremde Praktiken), in denen Geschlechterstereotype im Kontext von Unterricht (re)produziert wurden. Diese Fälle dienen im Rahmen Schulpraktischer Studien an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg der Re- und Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen aus schulpraktischer Perspektive. Bezogen auf ein von Lache und Khamis (2022, S. 129ff.) vorgestelltes Curriculum Sexueller Bildung im Lehramtsstudium lassen sich diese in den Bereich der sozialen und kulturellen Dimension von Sexualität einordnen. Bevor die Fälle vorgestellt werden, wird der für die Fälle zentrale Begriff des Stereotyps zunächst kurz erläutert.

„Stereotype basieren auf sozialen Kategorisierungen, d.h. auf der Einteilung von Individuen in Gruppen auf der Grundlage der Wahrnehmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten.“ (Hannover & Wolter 2019, S. 202) Hierbei werden Individuen zu einer Gruppe gezählt, denen bestimmte Attribute zugesprochen werden, wie bspw. Eigenschaften, Verhaltensweisen, Kompetenzen und Einstel-

¹ In der Dokumentation werden die unterschiedlichen Konzepte zur Umsetzung des Themenfeldes Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung der einzelnen Bundesländer bündig dargestellt. Der Begriff Sexuelle Bildung wird in der Veröffentlichung nicht genutzt.

² Eine solche Realisierung ist allerdings stark abhängig von der Motivation und dem persönlichen Interesse der Dozierenden (vgl. Kollender 2015, zit. n. Urban 2019, S. 39f.).

³ „Spezialwissen“ daher, weil Fragen Sexueller Bildung neben anderen (z.B. Rassismus oder Ableismus) bisher nicht zum „Kerncurriculum“ zählen.

lungen (ebd.). Wird dabei eine Verbindung zwischen solchen Attributen und einer Geschlechtskategorie⁴ hergestellt, spricht man von *Geschlechterstereotypen*. Sie liegen in Form zahlreicher kulturell geprägter, geschlechtsbezogener Annahmen über und Erwartungen an Personen, die zur Gruppe weiblicher bzw. männlicher Individuen gezählt werden, vor (ebd.), und auch über abweichende Merkmale und Verhaltensweisen (vgl. Valtin 2011, S. 106). Erfahrungen bezüglich der Selbst- und Fremdzuschreibungen geschlechtsstereotyper Attribute sowie mit Personen in deren jeweiligen sozialen Rollen können bei Kindern die Entwicklung ihrer Geschlechterstereotype sowie -identität⁵ mitbestimmen und damit geschlechtsstereotypes Verhalten begünstigen (vgl. ebd., S. 206): Wenn ein Kind sich nicht so verhält, wie es innerhalb seiner geschlechtstypischen Rolle erwartet wird, kann es zu Sanktionen (z.B. Ablehnung, sozialer Ausschluss), zu Diskriminierung und dazu führen, dass es eingeschränkt wird (bzw. sich selbst einschränkend verhält) in persönlichen und beruflichen Entwicklungsbereichen (dass dies auch auf Fragen unterrichtlicher Ordnung zutrifft, verdeutlicht der Beitrag von Hörnlein in diesem Band). Es ist daher bedeutend, Kinder erfahren zu lassen, dass Personen keine Abbilder von Stereotypen sind, die es über ihre Geschlechtergruppe gibt, und notwendig, dass angehende Lehrkräfte sich der Genese und den Auswirkungen von Geschlechterstereotypen bewusst sind, um Kinder im Kontext einer geschlechterreflektierten Pädagogik und Didaktik darin zu unterstützen, diese zu re- und dekonstruieren.

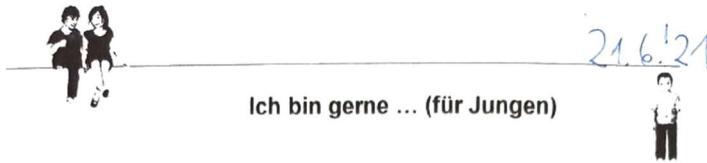
3.1 Geschlechterstereotype im Bereich materialisierter Praxis

Im Bereich materialisierter Praxis können Unterrichtsmaterialien hinsichtlich der Darstellung von Geschlechtstypisierungen und der (Re)Produktion von Geschlechterstereotype analysiert und dahingehend reflektiert werden, welche möglichen Auswirkungen mit dem Material verbunden sein können (siehe auch der Beitrag von Schrumpf & Simon in diesem Band). Beispielhaft wird hier ein Arbeitsblatt (siehe Abb. 1) betrachtet, das z.B. in einer dritten Jahrgangsstufe einer Grundschule in Stuttgart eingesetzt und im Kontext Schulpraktischer Studien analysiert wurde⁶.

⁴ In Anlehnung an die Definition von Geschlechtsstereotypen von Hannover und Wolter (2019, S. 202) bezieht sich der vorliegende Beitrag auf solche zu den Kategorien weiblich und männlich, wohlwissend, dass es sich hierbei um eine gesellschaftlich (re)produzierte Einteilung handelt, die hinterfragt werden kann (z.B. vgl. Voß 2013, S. 89f.). Da der Beitrag Geschlechterstereotype fokussiert, bedarf es der Nutzung solcher Kategorisierungen. Diese werden im weiteren Verlauf natürlich kritisch betrachtet.

⁵ Zur Entstehung von Geschlechtsstereotypen siehe Hannover und Wolter (2019, S. 204ff.).

⁶ Das Arbeitsblatt wird in der abgebildeten Form nicht mehr vom Verlag vertrieben. Es wurde vom Verlag grundlegend verändert und zielt nun auf das Erkennen bestehender Geschlechterstereotypen sowie auf das Bilden eigener Meinungen zu diesen ab (vgl. Buchholtz 2021, S. 49). Dennoch wird die ursprüngliche Version dieses Materials offenkundig noch immer in der Unterrichtspraxis eingesetzt (siehe Kullak 2021).



1. Überlege und schreibe auf, warum du gerne ein Junge bist.



Ich bin gerne ein Junge, weil ...

ich kurze Haare haben kann.

2. Typisch Mädchen, typisch Junge?! Welche Eigenschaften und Fähigkeiten sind typisch für ein Mädchen? Was ist typisch für einen Jungen? Unterstreiche rot, was du Mädchen zuordnest und blau, was du Jungen zuordnest. Welche Wörter magst du rot und blau unterstreichen?

sich gut benehmen petzen aggressiv sein
helfen zusammenhalten zuhören turnen
Fußball spielen sich konzentrieren weinen
Erster sein wollen zeichnen trösten reden
verlieren können stark sein Seil hüpfen

3. Überlege, was du von einem Mädchen lernen könntest:

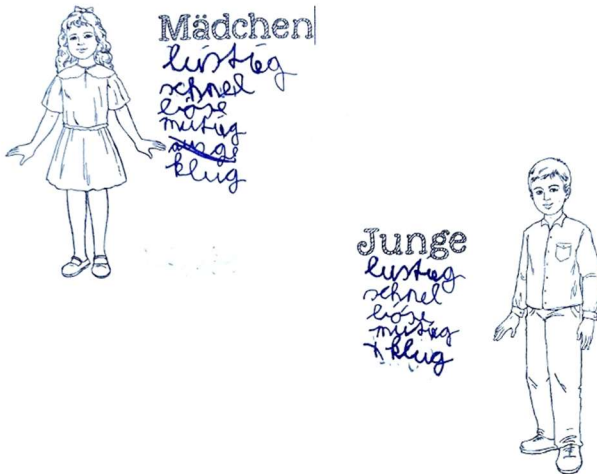
Nichts

Abb. 1: Arbeitsblatt zum Thema „Ich bin gerne... (für Jungen)“ (Kullak 2021; leicht überarbeitet)

Grundsätzlich baut das Arbeitsblatt auf eine binäre Geschlechterlogik auf, die sie damit reproduziert (siehe hierzu auch der Beitrag von Moritz & Schreiber in diesem Band). Die Überschrift lässt vermuten, dass es ein Arbeitsblatt für Mädchen und eins für Jungen gibt („Ich bin gerne... (für Jungen)“) und es ist naheliegend, dass diese sich in der Formulierung der ersten Aufgabenstellung sowie ggf. hinsichtlich grafischer Elemente (hier Abbildung eines Kindes, das vermutlich als Junge gelesen wird) unterscheiden. Mit der ersten Aufgabe wird bei den Schüler*innen nicht nur eine Festlegung auf eine Geschlechteridentität gemäß des binären Modells eingefordert, sondern auch vorausgesetzt/suggestiert, dass die Kinder damit glücklich sind („Ich bin gerne ein Junge, weil...“). Nicht-(gender-)binäre Zugehörigkeiten werden hier per se ausgeschlossen. Darüber hinaus

werden mit der zweiten Aufgabenstellung unmissverständlich Stereotype (re)produziert: Der Gruppe ‚Mädchen‘ bzw. ‚Junge‘ sollen Verhaltensweisen und Eigenschaften zugeordnet werden – und damit zugeschrieben. Die Lernenden rufen wohlmöglich bisherige Erfahrungen mit Personen, die sie den jeweiligen Geschlechtskategorien zuordnen, ab, um die Aufgabe zu bearbeiten. Stark hinterfragt werden muss für beide Aufgabenstellungen, inwiefern sie Lernende in eine aktive (Re)Produktion von heteronormativen Vorstellungen und Geschlechterstereotypen drängen und inwiefern diese sogar manifestierend wirken können.

- ① Ordne den Kindern jeweils fünf Eigenschaften zu!



- ② „Mädchen schreiben schöner als Jungen.“ Was sagst du dazu?

Nein weil Mädchen und Jungs können
gleich schön schreiben.

- ③ Male in den Farben an!

Mädchen = rosa Junge = blau

mutig	Fußball spielen	singen
sich verabreden	lange aufbleiben	fernsehen
schnell Angst haben	lustig	tapfer
malen	sich dreckig machen	Ballett
Süßigkeiten	Quatsch machen	lesen
am Computer spielen	klettern	Fahrrad fahren

Abb. 2: Arbeitsblatt aus einer Lernumgebung zur Reflexion von Geschlechterstereotypen (eigene Abbildung)

Das vorliegende Arbeitsblatt (Abb. 1) könnte zum bewussten Aufdecken von Geschlechterstereotypen und deren Dekonstruktion dienen, wenn Lehrkräfte

sich der Gefahr und des Potenzials dieses Materials bewusst sind und es geschlechterreflektiert einsetzen. Ein Beispiel hierfür kann mit einem ähnlichen Arbeitsblatt gegeben werden, welches von einer Lehrkraft in einer zweiten Klasse einer Halleschen Grundschule zur Reflexion von Geschlechterstereotypen eingesetzt wurde (siehe Abb. 2). Zwar werden die Lernenden in der ersten und dritten Aufgabe ähnlich wie bei dem Arbeitsblatt aus Abbildung 1 zu einer Kategorisierung aufgefordert, allerdings wurden die Aufgaben nach einer Lerneinheit gestellt, in der Geschlechterstereotype rekonstruiert, dekonstruiert und somit grundständig reflektiert wurden. Das heißt, sie zielen in diesem Fall auf die Reflexion von Geschlechterstereotypen.

Anhand der beiden Arbeitsblätter lässt sich die Bedeutung einer Professionalisierung von Lehrkräften für eine geschlechterreflektierte Pädagogik und Didaktik verdeutlichen. Denn mit keinem der beiden Arbeitsblätter wird per se eine kritische Reflexion von Geschlechterstereotypen angeregt. Welche potenzielle Wirkung sie auf die Lernenden haben, ist u.a. abhängig davon, wie pädagogisch-didaktisch reflektiert Lehrkräfte sie in ihrem Unterricht einsetzen. Dies zu verdeutlichen, kann Gegenstand in Schulpraktischen Studien sein. So wäre es bspw. im Bereich eines Kerncurriculums (z.B. in Anlehnung an Nölle 2011; siehe Kapitel 2 in diesem Beitrag) zunächst möglich, mit Studierenden die Bedeutung von Lehrmitteln für Bildungsprozesse zu erarbeiten. So bestimmen Lehrmittel nach Oelkers (2010, S. 8f.) den Inhalt des Unterrichts stark mit, da in ihnen komplexe Themen reduziert und in ihrer Struktur übersichtlich dargestellt sind. Eine Orientierung an Lehrmitteln kann für Lehrkräfte entlastend wirken, da sie nicht jeden Unterrichtsinhalt thematisch und methodisch neu aufarbeiten und strukturieren müssen (ebd., S. 8f.). Des Weiteren ist es in Schulpraktischen Studien denkbar – bezogen auf das abgebildete Beispiel, das stellvertretend für andere Lehrmittel zum Thema Geschlechterstereotype steht – mögliche Wirkungen solcher auf Lernende zu reflektieren. Weiterhin ist es möglich, Studierende in der Erstellung von eigenen geschlechterreflektierten Lehr-Lern-Materialien zu unterstützen, um sie anzuregen, alternative Handlungsoptionen zu entwickeln. Weiterhin können gemeinsam Lernumgebungen geplant werden, die Geschlechterstereotype thematisieren, zum Nachdenken anregen und Diskriminierung vorbeugen. Materialien, die hier unterstützend wirken können, werden z.B. von der UNESCO und dem Georg-Eckert-Institut (GEI) für internationale Schulbuchforschung (2018) und der Europäischen Union (2021) angeboten und können den Studierenden konkrete Anregungen für ihre individuelle Praxis geben.

3.2 Geschlechterstereotype im Bereich fremder Praktiken

Der Einsatz von Lehrmitteln und das Unterrichten konkreter Inhalte sind bewusste didaktisch-methodische Entscheidungen von Lehrkräften. Schüler*innen lernen aber nicht nur das, was im Unterricht behandelt wird, sondern auch, was sie aus ihrem Erleben in Schule und Unterricht ableiten. In den Schulpraktischen Studien sollen auch erlebte Situationen rekonstruiert und analysiert werden, sowie mit ihnen Anregungen zur Selbstreflexion gegeben werden.

Im Folgenden wird exemplarisch eine solche Situation zum Fall gemacht, in der Geschlechterstereotype (re)produziert wurden. Die Szene entstammt einem Beobachtungsprotokoll einer Studierenden, die mit dem Schwerpunkt Geschlechterstereotype Unterricht teilstrukturiert an einer Grundschule beobachtet hat.⁷

Die Lehrkraft fragt die Kinder in der Religionsstunde, vor was sie Angst haben. Ein Junge meldet sich und sagt „Spinnen“. Die Lehrkraft antwortet: „Was? Ich dachte, dass nur Mädchen vor Spinnen Angst haben. Jungen haben doch vor Spinnen keine Angst. Oder?“

Durch die von der Lehrkraft gestellte – und vermutlich vorab geplante – offene Frage ans Plenum erteilt sie den Lernenden das Rederecht und begibt sich in eine Ungewissheit des weiteren Unterrichtsverlaufs. Die Antworten der Kinder können nicht per se vorhergesagt werden, da es sich bei Angst um ein subjektives Erleben einer bestimmten Situation handelt, die als bedrohlich wahrgenommen wird. Die Bedrohung kann dabei real existent oder imaginiert sein (vgl. Hobmair et al. 1983, S. 167). Durch die gewählte Sozialform des Plenums und der Methode des gelenkten Unterrichtsgesprächs entsteht eine klassenöffentliche Situation, in der ein Kind *seine* Angst vor Spinnen freiwillig, durch die Meldung markiert, mitteilt. Anschließend bewertet die Lehrkraft die geäußerte Angst des Kindes sofort ohne wahrnehmbare Bedenk- und Reflexionszeit. Möglicherweise greift sie auf die für die schulische Kommunikation in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen typische Bewertungshandlung zurück (Lüders 2003, zit. in Pallesen & Hörnlein 2019, S. 13). Sie äußert sich überrascht/irritiert (*Was?*), den Wahrheitsgehalt der kindlichen Antwort anzweifeln (*Ich dachte...*) und hebt ihre subjektive Meinung durch Partikel (*nur; doch*) hervor. Es erfolgt kein Versuch der Ergründung der Angst, z.B. hinsichtlich ihrer Entstehung und Bedeutung für das antwortende Kind, der aber einen Beitrag zur Entwicklung von Identität im Rahmen des Religionsunterrichts leisten könnte (vgl. Schmitt 2020, S. 2). Stattdessen wird ein Stereotyp gesetzt und somit (re)produziert, nämlich, dass Mädchen und Jungen jeweils spezifische Ängste haben, die sich bezüglich des jeweils anderen Geschlechts auch ausschließen können (hier die Angst vor Spinnen). Das antwortende Kind wird direkt mit dem Geschlechterstereotyp, Jungen hätten keine Angst vor Spinnen, konfrontiert. In Anlehnung an Schmader, Johns und Forbes (2008, S. 340ff.) kann es hierbei zu einem kognitiven Ungleichgewicht zwischen dem Gruppenkonzept des Kindes (*Ich bin ein Junge.*), dem Konzept der stereotypisierten Domäne (Angst vor Spinnen) und dem Selbstkonzept des Kindes kommen (was auch unter der Stereotype-Threat-Theorie gefasst wird), was in einer künftigen Konfrontation mit einer Spinne als zusätzlicher Stressor wirken und zur Ausrichtung des Selbstkonzepts bzw. des Verhaltens führen kann: *Ich bin ein Junge. Jungen haben keine Angst vor Spinnen, also darf ich keine Angst vor Spinnen haben oder diese*

⁷ Weitere Informationen z.B. zur Klassenstufe, dem Thema der Stunde o.ä. liegen nicht vor, da die Studierende im Rahmen einer anonymen Befragung diese Szene bereit- und zur Diskussion gestellt hat.

Angst zeigen. Durch die öffentliche Bewertung der Angst des Jungen kann der Stereotype-Threat-Effekt auch bei Mädchen aus der Klasse wirken, die keine Angst vor Spinnen haben: *Ich bin ein Mädchen. Mädchen haben Angst vor Spinnen, also muss ich auch Angst vor Spinnen haben (oder so tun als hätte ich welche).* Zusätzlich zu möglichen Stereotype-Threat-Effekten kann eine solche Lehrer*innenbewertung einer Schüler*innenaussage zu einer Beeinträchtigung des pädagogischen Arbeitsbündnisses führen (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019, S. 12) und möglicherweise zur Folge haben, dass dieses Kind (und ggf. die Mitschüler*innen) persönliche Informationen weniger äußern.

Im Rahmen von Schulpraktischen Studien bietet dieser Fall auch die Möglichkeit, Studierende anzuregen, sich *ihrer* Gefühle bewusst zu werden, die bei dem Satz „Jungs haben doch keine Angst vor Spinnen“ bzw. „Nur Mädchen haben Angst vor Spinnen“ entstehen. Hier könnte selbstreflexiv geklärt werden, was eine Aussage, die sich auf die Geschlechtergruppe bezieht, zu der sich die Studierenden zählen, individuell bewirkt. Unterstützende Fragen könnten sein: Gibt es ähnliche Erfahrungen bezüglich zu- oder abgesprochener Eigenschaften, wie z.B. Stärken und Schwächen und oder Kompetenzen? Wie reagieren Sie darauf? Richten Sie Ihr Selbstkonzept neu aus? Identifizieren Sie sich mit der stereotypisierten Gruppe? Passen Sie Ihr Verhalten an, um nicht stereotypisiert zu werden? etc. Relevant wäre es an dieser Stelle, einen Transfer der aus der Selbstreflexion gewonnenen Erkenntnisse auf die protokollierte Situation und antizipierte Reaktionen der beteiligten Kinder zu ermöglichen. Weiterhin kann diese erlebte Situation der Ausgangspunkt für Selbstreflexionen der Studierenden bezüglich ihrer eigenen verinnerlichten Geschlechterstereotype sein. Da die beobachtete Lehrkraft ohne wahrnehmbare Bedenk- und Reflexionszeit die Antwort des Kindes bewertet, kann darauf geschlossen werden, dass sie einen verinnerlichten Glaubenssatz unbewusst abrufen, um ihre Bewertung vorzunehmen: *Jungen haben keine Angst vor Spinnen, Mädchen aber schon.* Studierende können sich ihrer geschlechtsbezogenen Überzeugungen bewusst werden und diese hinsichtlich ihres pädagogischen Handelns reflektieren; denn würden solche unreflektiert bleiben, können sie handlungsleitend wirken (vgl. z.B. Kramer & Pallesen 2019, S. 93) und für spezifische Situationen notwendigen Adaptionen nicht zur Verfügung stehen (Helsper 2002, S. 77), was zu in Kapitel 3 beschriebenen Auswirkungen (z.B. Ablehnung, sozialer Ausschluss) führen könnte.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Praxiserfahrungen nehmen eine bedeutende Position in der Lehrer*innenprofessionalisierung ein und sind unverzichtbar in der ersten Phase der Lehrkräftebildung (vgl. z.B. Becker, Waldis & Staub 2019). Die Betreuung und Unterstützung von Studierenden im Rahmen Schulpraktischer Studien sind jedoch sehr heterogen zwischen und auch innerhalb der Lehramtsstudiengänge (z.B. Martins, Costa & Onofre 2015, S. 263).

Dennoch bieten sie durch ihren Auftrag, u.a. eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis zu ermöglichen, Raum zur Reflexion von Schul- und Unterrichtserfahrungen und deren mögliche Wirkung auf pädagogische Situationen und die Planung und Durchführung von Unterricht. So bestehen vielfältige Möglichkeiten, von erlebten Situationen ausgehend Anfragen an Theorie und Empirie zu stellen, um z.B. auch solche aus dem Bereich der Geschlechterstereotype zu reflektieren. Dabei können verschiedene Abbildungen von Praxis genutzt werden (materialisierte, fremde und eigene). Bezogen auf die Professionalisierungsansätze liegen vielfältig mögliche Zugänge zum Thema vor, die sich in unterschiedlichen, hier *beispielhaft* angeführten Fragen ausdrücken können:

- *Strukturtheoretisch*: Welche spezifischen Schul- und Unterrichtskulturen und Praktiken bezüglich Geschlechterstereotypisierungen erleben oder rekonstruieren Studierende und welche Antinomien stecken in diesen?
- *Kompetenztheoretisch*: Was gilt es bei der Konzeption von didaktischem Material zum Erkennen und Abbau von Geschlechterstereotypen zu beachten?
- *(Berufs)Biografisch*: Wie wirken in der Praxis erlebte Geschlechterstereotypisierungen auf die Studierenden emotional? Auf welche Geschlechterstereotype greifen Studierende selbst zurück, welche reproduzieren sie? Welche persönlichen Entwicklungsaufgaben ziehen sie aus den Erkenntnissen?

Durch die Komplexität von Erfahrungssituationen und vielseitigen Wirkungen auf die Studierenden kann im Rahmen der Schulpraktischen Studien eine Verknüpfung der Professionalisierungsansätze erwogen werden, um vielfältige Reflexionen zu ermöglichen, ohne aber jeweils das spezifische Potenzial des einzelnen Ansatzes zu negieren. In den Reflexionen stellvertretender und eigener Erfahrungen bedarf es einer Theorie-Empirie-Praxis-Vermittlung, in der auch tiefergehende Analysen der Lehr-Lern-, Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie deren Bedeutsamkeit für die Lernenden stattfinden, die eine Überprüfung der studentischen subjektiven Orientierungen und Handlungsmuster ermöglichen und zu Erkenntnissen führen, die handlungsleitend werden können (vgl. Denner 2013, S. 19).

Bezogen auf das Thema des Beitrages bzw. Bandes ist es ein wichtiges Anliegen, Studierende zu unterstützen, zu erfassen, welchen Einfluss Wissen über Geschlechterstereotype und deren Auswirkungen (siehe Kapitel 3) auf ihre Professionalisierung nehmen kann, um die (Re)Produktion von Geschlechterstereotypen selbst wahrzunehmen, zu reflektieren, künftig abzubauen, um als Lehrkraft wiederum Schüler*innen darin zu unterstützen. Eine Berücksichtigung Sexueller Bildung in den Schulpraktischen Studien durch mögliche direkte Konfrontationen der Studierenden mit solchen in den Praxisphasen des Studiums liegt nahe. Es gilt, künftig theoretisch und empirisch zu prüfen, welche Wirkungen eine solche Ausgestaltung der Schulpraktischen Studien auf die Professionalisierung im Bereich Sexueller Bildung haben kann.

Literatur

- Alexi, Sarah, Heinzel, Friederike & Marini, Uta (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In Irene Pieper, Petra Frei, Kathrin Hauenschild & Barbara Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-241.
- Bauer, Karl-Oswald, Kopka, Andreas & Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim: Juventa.
- Baumert, Jürgen, & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29-54.
- Becker, Eva S., Waldis, Monika & Staub, Fritz C. (2019): Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. In: Teaching and Teacher Education, Vol. 83, July 2019, S. 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>.
- Buchholtz, Anja (2021): Einmal Aufklärung, bitte! Sexualerziehung in der Grundschule. https://www.lernbiene.de/out/media/Einmal_Aufklaerung_Gratisseiten.pdf [11.05.2023].
- Combe, Arno (2015): Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-135.
- Denner, Lieselotte (2013): Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen. Lehr-Lernsettings. empirische Befunde. Baltmannsweiler: Schneider.
- Deutscher Bundestag (2016): Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer. <https://www.bundestag.de/resource/blob/485866/978f0a3aeab437dc5209f5a4be9d458d/wd-8-071-16-pdf-data.pdf> [08.05.2023].
- Europäische Union (Hrsg.) (2021): Didaktische Materialsammlung zur Bekämpfung von Geschlechterstereotypen in der Grundschule. Schülerinnen und Schüler entdecken am Beispiel des Verkehrssektors eine Welt voller Möglichkeiten. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/e534f832-3085-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-de> [24.01.2023].
- Forneck, Hermann J. (2015): Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 33(3), S. 345-355.
- Fraefel, Urban (2019): Zentrale Praktiken des Lehrberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. In: R&E-Source. Special Issue 15, July 2019. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/download/690/698/2287> [24.01.2023].
- Hannover, Bettina & Wolter, Ilka (2019): Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf & Katja Sabisch (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-210.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Magret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15-34.
- Hobmair, Hermann, Alenthan, Sophia, Betscher-Ott, Sylvia, Dirrigl, Werner, Gotthardt, Wilfried & Ott, Hermann (1983): Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-37.
- Keller-Schneider, Manuela (2016): Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In: Julia Kosinar, Sabine Leineweber & Emanuel Schmidt (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 155-172.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019): Der Lehrerberuf zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Rolf-Torsten Kramer & Hilke

- Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73-100.
- Kullak, Claus R. [ClausKullak] (2021, 24. Juni): Die #RosaHellblauFalle und ihre Folgen auf einem Blatt aus einer Grundschule in Stuttgart im Jahre 18... äh 2021 [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/clauskullak/status/1407992994079424520> [31.01.2023]
- Lache, Lena & Khamis, Celina (2022): Das SeBiLe-Curriculum. Anliegen, Module und Evaluation. In: Maria Urban, Sabine, Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 115-168.
- Liesner, Andrea & Wimmer, Michael (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Werner Helsper, Reinhard Hörster & Jochen Kade (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 23-49.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Niklas Luhmann & Karl E. Schorr (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 73-111.
- Martins, Maria, Costa, Joao & Onofre, Marcos (2015): Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. In: *European Journal of Teacher Education*, 38 (2) (2015), S. 263-279.
- Neuweg, Georg H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2007(12), S. 1-14. http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf [02.02.2023].
- Nölle, Karin (2011): Bedeutung der internationalen Lehr-Lernforschung für Schulpraktische Studien. In: Franz Hauzenberger & Manfred Rotermund (Hrsg.): *Schulpraktische Studien in Europa*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 128-149.
- Oelkers, Jürgen (2010): Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung. https://sts-ghrf-ruesselsheim.bildung.hessen.de/modul/mathe_hr_modul_b/Rechtliche_Grundlagen/Oelkers_-_Gelingensbedingungen_fuer_komporient_Unterricht.pdf [11.05.2023].
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur UNESCO & Georg-Eckert-Institut - Leibnitz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) (Hrsg.) (2018): *Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus*. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-09/Schulbuchinhalte%20inklusive%20gestalten.pdf> [24.01.2023].
- Pallesen, Hilke & Hörnlein, Miriam (2019): Warum Schüler*innen keine Fragen stellen. Unterricht zwischen Sozialisation zur Fraglosigkeit und Bildungsanspruch. In: Dietlinde Rumpf & Stephanie Winter (Hrsg.): *Kindersperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-22.
- Rauh, Bernhard, Datler, Margit, Weber, Jean-Marie, Griesinger, Tilman & Meißner, Jörg (2019): *Schulpraktika zwischen Meister-Lehre und reflexiver Professionalisierung. Ausgewählte Forschungsbefunde, reflexionsfördernde Formate und zentrale Interaktionsdynamiken*. In: David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich & Katharina Weiland (Hrsg.): *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 132-144.
- Reusser, Kurt & Fraefel, Urban (2017): Die Berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann, S 11-42.
- Schmader, Toni, Johns, Michael & Forbes, Chad (2008): An integrated process model of stereo type threat effects on performance. *Psychological Review*, 115(2), 336-356. doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336.
- Schmitt, Carmen (2020): Angst und Mut – zwei Seiten einer Medaille. In: *Grundschule Religion*, Nr. 72/2020, S. 2-4.
- Terhart, Ewald (2011): *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen*. In: Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 202-224.

- Urban, Maria (2019): Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Valtin, Renate (2011): „Warum ich gern ein Mädchen oder ein Junge bin.“ Selbstbilder und Stereotype von Mädchen und Jungen. In: Bulletin / Texte (2011) 37, S. 102-106. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20160/pdf/Valtin_2011_Warum_ich_gern_ein_Maedchen.pdf [03.02.2023].
- Voß, Heinz-Jürgen (2013): Biologisches Geschlecht ist ein Produkt von Gesellschaft! In: Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren, 6(1), S. 87-91. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-387616> [31.01.2023].
- Wienholz, Sabine (2022): SeBiLe – Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In: Maria Urban, Sabine, Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 85-114.

Mehrfache institutionelle Diskriminierung bzw. strukturelle Gewalt aus der Perspektive von Mädchen in der Grundschule

1. Einleitung

Institutionelle Diskriminierung nach Gomolla und Radtke (2009; vgl. auch Feagin & Feagin 1978) bezeichnet die sich auf benachteiligende Handlungsmechanismen beziehende Gewalt gegenüber Schüler*innen mit einer aus dem Blick der Mehrheitsbevölkerung – in Bezug auf (Mutter-)Sprache, Hautfarbe, Kultur, Werteorientierungen und Religion – „anderen“ oder „fremden“ natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (Mecheril 2003). Sie kann sich auch auf weitere soziale Ungleichheitskategorien wie z.B. Bildungs- oder Gender- und Geschlechtszugehörigkeit beziehen, die in verstärkender und/oder abschwächender Weise aufeinander wirken. Institutionelle Diskriminierung manifestiert sich in struktureller Gewalt wie etwa Marginalisierung (Galtung 1988), wenn sich Alltagspraktiken der Herabsetzung, Demütigung und Benachteiligung verfestigen und zu einer Etablierung einer gesamtgesellschaftlichen (Wissens-)Kultur und Ideologie z.B. der Armut bzw. des Klassismus, des Rassismus und des Sexismus zum Nachteil von Frauen führen (vgl. Webb 2019). Junge Frauen mit einer ihnen als „fremd“ zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, so lässt sich auf diesem Hintergrund vermuten, sind in der Schule von institutioneller Diskriminierung besonders betroffen.

Die aktuelle Forschung gibt fundierte Hinweise auf verschiedene Formen institutioneller Diskriminierung gegenüber Schüler*innen (z.B. Rose 2012; Verkuyten & Gharaei 2019; McWirther, Garcia & Bines 2018). Im spezifischen Diskurs der Grundschulforschung wird ein schmales, sich auf die Problemstellung der Diskriminierung konzentrierendes Spektrum an Studien sichtbar, in dessen Rahmen z.B. die Wechselseitigkeit zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen und Segregation diskutiert (Karakayali & zur Nieden 2019), die (fehlende) Information über Kinderrechte wie etwa das Recht auf Entscheidungsfindung durch Lehrkräfte in der Grundschule (Stamatovic & Zunic Zicvaric 2019) oder rassistisch-diskriminierende und segregierende Praktiken an Schulübergängen untersucht werden (Dean 2020; Nguyen 2013; Schneider 2011). Auffällig ist, dass es bislang nur wenige Studien über institutionelle Diskriminierung junger Frauen bzw. Mädchen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in Schulen gibt. Diese weisen auf subtile, wenig offensichtliche Formen von Diskriminierung innerhalb von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen hin, „such as being ignored,

negative nonverbal interactions, and relegation to caretaking roles rather than leadership roles in the classroom“ (vgl. Leath et al. 2019, S. 1341). Problematisch erscheint auch, dass dem Thema der institutionellen Diskriminierung ähnlich wie dem Thema des Rassismus diffuse Konzepte und Begriffe zugrunde liegen, was einer „Logik der Tabuisierung“ (Karabulut 2020, S. 19) entgegenkommen kann, die der Aufrechterhaltung von Diskriminierung dient.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf erste Ergebnisse einer Studie zur Analyse der Wahrnehmung und Bewältigung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in Schulen. Zu Beginn wird auf das methodische Vorgehen und die hier gewählte Kombination von Biographieanalyse und sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion eingegangen. Im empirischen Teil des Aufsatzes wird die Interpretation eines ausgewählten Fallbeispiels vorgenommen. Die Ergebnisse werden zum Ende zusammengefasst und diskutiert.

2. Methodisches Vorgehen und Fallbeispiel

In der Grundlagenstudie sind insgesamt 20 narrative Interviews mit Lehramtsstudentinnen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg über ihren Habitus bzw. ihre Wahrnehmung und Bewältigungsstrategien im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen in der Schule durchgeführt worden. Die Studentinnen befanden sich am Beginn ihres Studiums. Sie sind entweder in Deutschland geboren und aufgewachsen, wobei ihre Eltern in einem anderen Land geboren oder im Grundschulalter mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen sind, und haben hier ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben. Alle jungen Frauen verfügen über eine inländische Staatszugehörigkeit und sind eingebürgert. In methodischer Hinsicht wird mit dem Verständnis von Habitus in Anlehnung an Bourdieu (1982, 1992) gearbeitet. Dieses umfasst a) die Dimension der Handlungsdisposition bzw. subjektiven Handlungsvoraussetzungen, die sich als „Urteils-, Analyse-, Wahrnehmungs- und Verstehensprinzipien“ (Bourdieu 1992, S. 102) äußern und b) die Dimension der Handlungspraxis im Sinne eines kreativen Problemlösungsverhaltens. Angesichts der interessierenden Frage nach der subjektiven Perspektive der Zielgruppe erscheint eine vorschnelle vergleichende Analyse von Interviews über den Einzelfall hinaus mit dem Ziel der Erhebung zentraler Deutungsmuster, wie sie mitunter innerhalb der Biographieforschung vorkommt (vgl. Krüger 2006, S. 25), problematisch. Aus diesem Grunde wird die Methode der intersektionalen Biographieforschung (Lutz 2021) mit der Methode der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion nach Kramer (2018) verknüpft. Die sequenzanalytische Habitusrekonstruktion fokussiert sich auf die schrittweise Herausarbeitung fallspezifischer Habitusformationen (vgl. ebd. 2018, S. 262). Die intersektionale Biographieforschung ermöglicht die Analyse der Formen und Praktiken institutioneller Diskriminierung und die dahinterliegenden gesellschaftlichen

Macht- und Ungleichheitsstrukturen in Form struktureller Gewalt. Auf der Intersektionsebene wird analysiert, welche Differenzkategorien und Diskriminierungspraktiken von der*dem Erzähler*in bewertet werden. Neben der Subjektperspektive der Befragten wird auch auf die Außenperspektive der*des Interviewerin*Interviewers Wert gelegt. Auf der Ebene der Machtverhältnisse wird die Wahrnehmung der Macht- und Herrschaftsstrukturen bzw. der strukturellen Gewalt rekonstruiert (Lutz 2021, S. 144f.).

Das für diesen Beitrag ausgesuchte Fallbeispiel wird unter den folgenden Fragestellungen interpretiert:

- Inwiefern ist die Wahrnehmung von Formen institutioneller Diskriminierung in der Grundschule erkennbar, die dem Forschungsdiskurs zugeordnet werden können, und auf welche Weise äußern sich ggf. strukturelle Herrschafts- und Machtverhältnisse in Form struktureller Gewalt?
- Weist die Wahrnehmung der jungen Frau auf eine intersektionale Beziehung der erkennbaren Differenzkategorien und den damit einhergehenden institutionellen Diskriminierungspraktiken untereinander hin?
- Sind Beziehungskonstellationen zwischen institutioneller Diskriminierung und struktureller Gewalt erkennbar?

3. Fallbeispiel: Interpretation und Theoretisierung

Biographischer Hintergrund

July wurde in Deutschland geboren, ist 21 Jahre alt und studiert an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Lehramt für Gymnasien mit den Fächern Physik und Chemie. Ihr Vater kommt aus Ghana (Afrika) und ihre Mutter aus Deutschland. Beide Elternteile sind in Deutschland eingebürgert. July selbst ordnet sich zum einen einer deutschen und zum anderen einer afrikanischen nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeit zu. Ihre Mutter verfügt über einen Hauptschulabschluss, ihr Vater besitzt keinen Schulabschluss. In Deutschland ist die Mutter als Bankangestellte tätig, nachdem sie erfolgreich eine Ausbildung als Einzelhandelskauffrau absolvierte. Ihr Vater arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Aushilfe an einem Flughafen. July hat vier (Halb-)Geschwister (drei Brüder und eine Schwester). Ihre Eltern sind geschieden. Auf die Eingangsfragestellung „Erzählen Sie mir doch mal über Ihre Kindheit bzw. Ihre Vorschulzeit, Ihre Schulzeit, also Grundschule und Gymnasium und Ihr Studium!“ beginnt July ihre Narration mit der Schilderung der Erlebnisse in der Grundschule, bei der es sich um eine Regelschule mit Inklusionsklassen handelte. Die Grundschulzeit war für sie „auf eine negative Weise prägend“. July wurde vom Schulamt zwar der Förderschwerpunkt „Hörschädigung“ zugeteilt, sie wurde in der Alltagspraxis der Schule jedoch als Schülerin mit Lernhilfebedarf behandelt. Ihre Mutter vertraute den Lehrkräften zunächst, hat dann aber auf Anreiz ihrer Tochter einen Hörtest durchführen lassen. Infolgedessen besuchte July nach der Grundschule die Hörgeschädigtenrealschule, dann das Hörgeschädigtengymnasium und begann ein Lehramtsstudium. Als Lehrerin, so sagt sie, möchte sie „versuchen, es besser zu machen“ und Schüler*innen individuell fördern.

3.1 Interpretation

Die Interpretation bezieht sich schwerpunktmäßig auf für das Erkenntnisinteresse aussagekräftige Sequenzen, die unterschiedlichen Passagen entnommen sind. Die Passagen sind der Stehgreiferzählung und der immanenten Nachfragephase zugehörig.

Stehgreiferzählung

„Ich bin ja hörgeschädigt auf beiden Seiten. Und ehm, ich hab` das selber witzigerweise herausgefunden in meiner Schulzeit mithilfe von Diktaten. Ich hab` einfach gemerkt, dass ich einzelne Worte gar nicht richtig verstehe, das hab` ich dann auch meiner Mutter gesagt.“ (Sequenz 1)

„Und meine Mutter hat das dann auch den Lehrern gesagt, die Lehrer haben das aber nicht geglaubt. Die meinten, das würden alle behaupten, die in Diktaten auch nicht gut abschneiden.“ (Sequenz 2)

„Aber meine Mutter hat mir aber mehr geglaubt als den Lehrern und hat dann einen Hörtest veranlasst. Und da kam es dann auch wirklich raus, dass ich hörgeschädigt bin.“ (Sequenz 3)

„Und ich hab` ja schon geglaubt, dass ich ein gewisses Potential habe. Aber sie haben halt einfach auch nie an mich geglaubt, sie meinten eher, dass ich niemals lesen und schreiben könnte, dass ich niemals einen Realschulabschluss schaffen könnte, geschweige denn mein Abitur. Hauptschule war auch schon grenzwertig. Also sie haben mich vollkommen anders eingeschätzt, als ich wirklich bin.“ (Sequenz 4)

„Genau, also die Grundschulzeit war also wirklich dahingehend sehr traumatisierend.“ (Sequenz 5)

In *Sequenz 1* erzählt July über ihre Hörschädigung, die sie „witzigerweise“ selbst in der Grundschulzeit im Kontext der Mitschrift von Diktaten entdeckt hat. Mit dem Attribut „witzigerweise“ drückt July ihr Erstaunen aus, dass es nicht erwachsene und erziehungsberechtigte Personen wie Mutter oder Vater oder im schulischen Kontext Lehrer*innen waren, die diese Problematik entdeckt haben. Sie informiert ihre Mutter über die entdeckte Problematik. Die Lehrkräfte nehmen Julys Mutter daraufhin in ihrer Aussage nicht ernst. Stattdessen antworten sie beinahe spöttisch, dass das „alle“ behaupten würden, die Schwierigkeiten mit der Mitschrift von Diktaten hätten (*Sequenz 2*). Nachdem Julys Mutter einen Hörtest veranlasst hat, fühlt sich July in ihrer Selbstdiagnostik bestätigt. Sie betont selbstbewusst, dass ihre Mutter ihr mehr geglaubt hat als den Lehrer*innen und hebt auf diese Weise ihre Glaubwürdigkeit und die zuverlässige Unterstützung der Mutter hervor (*Sequenz 3*). In *Sequenz 4* wiederholt July, dass ihre Lehrer*innen ihr nicht geglaubt haben. Mit dem rhetorischen Mittel der Wiederholung und mit der Wortwahl „halt einfach nie an mich geglaubt“ betont die Lehramtsstudentin ihre Verzweiflung über das in ihren Augen falsche Verhalten der Lehrer*innen. Diese sagen ihr, dass sie „niemals“ schreiben und lesen kön-

nen und auch keine Abschlüsse erreichen würde, noch nicht einmal einen Hauptschulabschluss. July stellt sich die Frage: Das kann doch nicht sein, oder? Als Schülerin hat die Studentin ein anderes Verhalten ihrer Lehrer*innen erwartet, womit sich ein positiver Gegenhorizont in Form der Erwartungshaltung respektvoller und individuell wertschätzender Lehrer*innen auftut. Ihr kritisch-reflexives Unverständnis für das Urteilen und Handeln der Lehrkräfte führt, so wird zum Ende der *Sequenz 4* deutlich, dazu, dass sie sich selbst hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen positiv wahrnimmt. Damit deutet sich eine noch nicht bestätigte *Habitusdisposition* an. Die Lehrer*innen, so beschreibt sie selbstsicher, hätten sie „vollkommen falsch eingeschätzt“. In der aussagekräftigen *Sequenz 5* nimmt die Lehramtsstudentin eine zusammenfassende, aufrüttelnd negative Beurteilung ihrer Erlebnisse vor, indem sie die Grundschulzeit als „sehr traumatisierend“ bezeichnet. Mit dem Attribut „traumatisierend“ möchte July mitteilen, dass die negativen Erfahrungen in der Grundschule, die im Wesentlichen durch ein abwertendes und defizitzuschreibendes Verhalten der Lehrkräfte gekennzeichnet sind, bei ihr gegenwärtig noch sehr präsent sind. Sie zeigt sich nachhaltig verletzt, was darauf hindeutet, dass die Grundschulzeit eine besondere Rolle im Kontext ihrer biographischen Erzählung über ihre Erfahrungen in der Schule einnimmt.

Immanente Nachfragephase

„Das war auch ein Sonderschullehrer, der auch gemeint hat, das ist sie nicht. Sie ist nicht hörgeschädigt. Sicher nicht. Ja, ja! Ein Sonderschullehrer! Ja, der hat mir auch wirklich einreden wollen, dass ich einfach nicht das Intellekt habe, um überhaupt gut zu sein in der Schule. Dass ich niemals richtig lesen oder schreiben könnte.“ (Sequenz 6)

Als die Interviewerin July auffordert, ob sie die geschilderte Situation über das ignorierende Verhalten der Lehrkräfte im Zusammenhang mit ihrer Hörschädigung noch einmal konkretisieren könne, kommt die Lehramtsstudentin in *Sequenz 6* auf das Verhalten ihres Sonderschullehrers, der auch ihr Deutschlehrer war, zu sprechen. Dieser sei bei ihr von einem fehlenden Intellekt ausgegangen, weshalb sie den schulischen Leistungsanforderungen nicht entsprechen könne. Die offensive und spöttische Beschreibung „Ja, ja! Ein Sonderschullehrer!“ weist darauf hin, dass die Studentin sich offensichtlich über die Tatsache wundert, dass diese negative und in ihren Augen falsche „Diagnose“ gerade von einem Sonderschullehrer getroffen wurde. Mit der Aussage, ihr Lehrer habe ihr dieses vermeintliche intellektuelle Defizit „wirklich einreden wollen“, betont July ihre Empörung und ihr Erstaunen über sein Verhalten. Sie glaubt dem Lehrer nicht, hält sein Verhalten für falsch. Dieses negative Urteil über den Sonderschullehrer weist mit Blick auf Julys *Habitus* wie bereits in der vorherigen *Sequenz 4* auf die *Disposition zum kritischen Hinterfragen des in der Schule deutlich werdenden Lehrer*innenhabitus und eine positive Selbstwahrnehmung ihres schulischen Könnens* hin. Von den anderen Lehrkräften wird die Zuschreibung fehlenden Intellekts durch den Sonderschullehrer anscheinend fraglos hingenommen. Denn hätte Julys Mutter nicht eigeninitiativ den Hörtest durchfüh-

ren lassen, hätte die Diagnose der Lehrkräfte höchst wahrscheinlich dazu geführt, dass July der Besuch einer Hauptschule empfohlen worden wäre. Eine positive Lesart wäre, dass das relevante Ungleichheitsmerkmal der von außen zugeschriebenen defizitären körperbezogenen Zugehörigkeit für die Lehrkräfte auf den ersten Blick keine Rolle zu spielen scheint. Womöglich haben sie, wie am Beispiel des Sonderschullehrers deutlich wird, aus einer medizinisch-fachlichen Unkenntnis heraus schlichtweg eine falsche Diagnose gestellt? Eine zweite, negative Lesart des Handelns der Lehrkräfte wäre, dass sie die von ihnen wahrgenommene Hörbehinderung von July einfach ignoriert und übergangen haben.

Bildung der zentralen Habitushypothese

Für die Bildung der zentralen Habitushypothese als relevant erweisen sich *Sequenz 4* aus der Passage innerhalb der Stehgreiferzählung und *Sequenz 6* aus der Passage innerhalb der immanenten Nachfragephase. Beide Sequenzen weisen auf dieselbe Habitusdisposition hin, andere Habitusdispositionen sind nicht erkennbar. Im Zuge des Zusammenführens der ausgewählten Sequenzen bestätigt sich demnach die Hypothese der *Habitusdisposition zur positiven Selbstwahrnehmung in Bezug auf schulische Leistungen auf Basis einer kritischen Reflexion des schulischen Umfelds und des Lehrer*innenhandelns*.

3.2 Theoretisierung

Aus einer strukturtheoretischen Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass July während ihres Grundschulbesuchs im Zuge ihrer Diskriminierungserfahrungen in eine habituelle Krise geraten ist, in welcher sie damit begann, sich selbst, ihre Erlebnisse und ihr Handeln kritisch zu hinterfragen und nach neuen Antworten und Lösungen für ihre Probleme zu suchen (vgl. Helsper 2014, S. 133f.). Bezugnehmend auf die Sequenzanalyse bildete sich infolgedessen eine Habitusdisposition heraus, in deren Rahmen sie sich selbst auf der Grundlage eines in ihren Augen fehlerhaften Lehrer*innenhandelns als eine gute Schülerin wahrnimmt. Auch wenn sich im Interview zeigt, dass ihr ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit präsent ist, bringt sie diese trotz ihrer kritischen Reflexivität nicht mit ihren Diskriminierungserfahrungen in Verbindung („Ich glaube aber nicht, dass es mit meiner Hautfarbe zu tun hat. Das ist es auch nicht“). Ihre gender- und geschlechtsspezifische Zugehörigkeit als Frau bleibt im gesamten Interview *dethematisiert*. Das Differenzmerkmal der Bildungszugehörigkeit ist ihr bewusst, trifft ihres Erachtens aufgrund der Berufstätigkeit ihrer Mutter jedoch nicht auf sie zu. Deutlich wird ihre Selbstzuschreibung des Differenzmerkmals der „Hörbehinderung“. Aus der Perspektive der Forscherin ist eine Beziehung zwischen insgesamt vier Differenzkategorien bzw. Intersektionalität denkbar (Budde 2013; Crenshaw 1989; De Terra 2020; Knapp 2008). Zentral erscheint, dass die mit Julys natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und ihrer aufgrund dessen womöglich zugeschriebenen niedrigen Bildungszugehörigkeit in Verbindung stehende Abwertung ihrer schulischen Leistungen durch ihr Frau-sein bzw. durch die gender- und geschlechtsbezogene Diskriminierung ihres In-

tellekts *verstärkt* werden könnte. Aus der Perspektive der beteiligten schulischen Handlungsakteur*innen könnte sich die Beziehungskonstellation folgendermaßen verhalten: Julys Hörschädigung als körperbezogenes Differenzmerkmal wird durch die Lehrkräfte aufgrund ihrer Fokussierung auf die auf den ersten Blick erkennbare Hautfarbe, die die Annahme einer niedrigen Bildungsposition begünstigt, und die ihr von außen zugeschriebene Gender- und Geschlechtsidentität als Frau zunächst entweder nicht erkannt oder ignoriert. Nach der Aufdeckung dieses womöglich vorliegenden diagnostischen Fehlers wird ihre körperliche Beeinträchtigung in der Grundschule einfach weiterhin ignoriert.

Mit Blick auf den Diskurs arbeiten Mansel und Spaiser (2010) die natio-ethno-kulturell begründete Diskriminierungspraxis der „Unterstellung unzureichender Kompetenzen“ heraus (ebd., S. 218). Die Stereotypenforschung hebt zwar hervor, dass Schüler*innen of Colour mit körperlichen, kognitiven oder verhaltensbedingten Beeinträchtigungen von herabgesetzten Leistungserwartungen durch Lehrkräfte betroffen sind. Ergebnisse mehrerer Studien unterstreichen jedoch, dass sich Lehrkräfte Schüler*innen mit einer körperbezogenen Beeinträchtigung „im Allgemeinen relativ positiv“ gegenüber der Inklusion dieser Schüler*innen äußern (vgl. Pit-ten Cate & Krischler, 2020, S. 201). Julys Erfahrungen zeugen davon, dass die Lehrkräfte ihr fälschlicherweise keine körperbezogene Beeinträchtigung attestieren, sondern ihr fehlenden Intellekt zuschreiben. Zudem stehen sie einer möglichen Inklusion von July, wie am Beispiel des Sonderschullehrers deutlich wird, auch nach der Bestätigung ihrer Hörschädigung *nicht* positiv gegenüber. Diese zum Diskurs widersprüchliche Ergebnislage könnte auf die Relevanz des Differenzmerkmals der Gender- und Geschlechtszugehörigkeit hinweisen.

Der breite Diskurs über „microaggressions“ belegt, dass Mädchen und Frauen im Alltag mit der Zuschreibung von Minderwertigkeit in Kontrast zu vermeintlicher männlicher Überlegenheit konfrontiert werden (Sue & Spanierman 2020, S. 16). Weber (2003) zeigt, dass türkische Mädchen, die ein Kopftuch tragen und angepasst und zurückhaltend seien, von Lehrkräften „geringere geistige Fähigkeiten“ attestiert bekämen (ebd., S. 131f.). Einen Zusammenhang zwischen der Zuschreibung fehlender geistig-intellektueller Fähigkeiten bei Schülerinnen und ihrer „fremden“ natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit beweist auch die Studie von Joseph, Hailu und Matthews (2019). Des Weiteren stärken die Ergebnisse von Leath et al. (2019) über die von Schüler*innen of Colour erlebten, vornehmlich subtilen Formen schulischer Diskriminierung wie etwa das „Ignoriertwerden“ von Lehrkräften die Vermutung, dass es sich im Falle von July um eine auf Frauen bezogene gender- und geschlechtsbezogene Benachteiligung handelt (vgl. ebd., S. 1341). Über die hier durch den Diskurs gestützte und sich formierende Annahme eines vorliegenden intersektionalen Zusammenspiels natio-ethno-kultureller und gender- und geschlechtsbezogener Diskriminierungsproblematiken hinaus könnte auch eine Diskriminierung aufgrund der Bildungszugehörigkeit in Betracht gezogen werden (vgl. Butler-Barnes & Innis-Thompson 2020; Kemper & Weinbach 2009), obgleich Julys Mutter als Bankangestellte arbeitet. Diesbezüglich ist auf die Ergebnisse der intersektionalen Migra-

tionsforschung zu verweisen, dass Schüler*innen mit einer als fremd wahrgenommenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit gleichermaßen eine niedrige Bildungsposition zugeschrieben wird. Zudem ist von einem Zusammenhang zwischen Gender- und Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsposition auszugehen. Von dieser Problematik sind insbesondere Schülerinnen of Colour betroffen (Joseph, Hailu & Matthews 2019; Weber 2003, 2005).

Schülerinnen of Colour werden auch mit weiteren Zuschreibungen wie „deviant“ oder „störend“ konfrontiert (Joseph, Hailu & Matthews 2019). Die Zuschreibung negativer Persönlichkeitsmerkmale gegenüber Menschen, die einer bestimmten sozialen Gruppe zugehörig sind, ist als Diskriminierungspraxis der strukturellen Gewaltform „Marginalisierung“ zuzuordnen (Grant-Hayford & Scheyer 2016, S. 6). Lehrer*innen setzen gegenüber July einen Exklusionsprozess in Gang und verstoßen gegen menschliche Grundbedürfnisse, die nach Galtung (1988) u.a. „Wohlbefinden“, „Freiheit“ und „Identität“ (ebd., S. 344) umfassen. Hinsichtlich der Differenzkategorie der „Behinderung“ deutet die oben präsentierte zweite (negative) Lesart des im Verhalten der Lehrer*innen evtl. deutlich werdenden Nicht-Kümmerns um die mögliche Hörschädigung von July nach Mansel und Spaiser (2010) auf die Diskriminierungspraxis der „Ausbleibenden Unterstützung“ (ebd., S. 217) hin. Diese steht in intersektionalem Zusammenhang mit der strukturellen Gewaltform der „Unterlassenen Hilfestellung“, einer Praxis, die sich gegen die individuelle psychische und physische Entfaltung von July richtet (vgl. Grant-Hayford & Scheyer 2016, S. 7). Die strukturelle Gewaltform der Unterlassenen Hilfestellung und die damit einhergehende Diskriminierungspraxis der Ausbleibenden Unterstützung werden durch die strukturelle Gewaltform der Marginalisierung und damit einhergehender Unterstellungen negativer Eigenschaften begünstigt bzw. basieren auf ihr. Gomolla und Radtke (2009) zufolge kann das Ignorieren einer bestimmten Problematik einer Schülerin mit als „fremd“ wahrgenommener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit auf dem Wunsch von Lehrkräften basieren, homogene Lerngruppen zu unterrichten und einen unproblematischen Unterricht durchzuführen. July ist insofern ein „Störfaktor“, der der Anwendung standardisierter Regeln im Wege steht (ebd., S. 281).

4. Fazit

Schlussfolgernd ergeben sich vor dem Hintergrund der aufgeführten Analysen die folgenden Problematiken: Erstens gerät die fehlende Wahrnehmung der Differenzmerkmale der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und der Gender- und Geschlechtszugehörigkeit im Zusammenhang mit schulischer Diskriminierung durch die junge Frau in den Blick. Zweitens weisen sowohl die Sicht der Forscherin auf das Geschehen als auch die Sicht und das Handeln der Lehrkräfte auf eine Abwertung des Differenzmerkmals der körperbezogenen Beeinträchtigung bzw. Behinderung im intersektionalen Zusammenspiel hin. Damit geht einher, dass der Blick außenstehender Personen in offensichtlichem Kontrast zu demjenigen des im Mittelpunkt des interpretierten Geschehens stehenden betroffenen Handlungssubjekts July steht. Ungleichheitslagen können jedoch

„nicht allein an objektiven Parametern festgemacht werden“ (Dederich 2014, S. 50). Stattdessen ist auch die Perspektive der Subjekte zu berücksichtigen, welche Bedeutung sie ihrer Situation zuschreiben (vgl. hierzu auch Thielen 2011). In forschungspraktischer Hinsicht deutet sich insofern die Notwendigkeit an, die Bedeutung und Rolle der sich zeigenden unterschiedlichen Differenz- und Ungleichheitsmerkmale innerhalb der fallspezifisch sichtbar werdenden Intersektionalitätskonstellation immer wieder neu zu betrachten und zu reflektieren (vgl. hierzu auch Waldschmidt 2010; Walgenbach 2016, S. 21). Außerdem stellt sich die Frage: Woran liegt es, dass July ihre damalige Benachteiligung als Frau mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in der Grundschule nicht wahrnimmt und welche Rückschlüsse lassen sich diesbezüglich mit Blick auf Lehrer*innenprofessionalisierung ziehen?

In Anlehnung an Helsper (2019) war die Grundschule für die Studentin auf der Grundlage ihrer Diskriminierungserfahrungen und damit einhergehender emotionaler Belastungen ein Möglichkeitsraum „des Erwerbs kritisch-reflexiver Haltungen“ (vgl. ebd., S. 54-56). Dies führte dazu, dass sie als zukünftige Lehrerin entgegengesetzt zum damals von ihr als falsch erlebten Lehrer*innenhabitus Schüler*innen individuell fördern möchte. Im Stadium ihres Student*innenhabitus fehlt ihr für dieses Vorhaben jedoch offenbar das Wissen über Diskriminierung in Schulen, wobei insbesondere Benachteiligungsformen aufgrund der Zugehörigkeit als Frau nicht bewusst zu sein scheinen. Diese Erkenntnisse weisen zum einen auf die Notwendigkeit einer Sexuellen Bildung in Schulen hin, die hilft, mithilfe der Aufklärung über die Konstruktion von gender- und geschlechtsbezogener Differenz und damit einhergehender Diskriminierung Handlungsunsicherheiten von Lehrer*innen und der damit einhergehenden Einschränkung von Kinder- und Menschenrechten „wie jene auf Bildung, sexuelle Selbstbestimmung, Identität, oder auf Gesundheit und Schutz“ vorzubeugen und entgegenzutreten. Und zum anderen erscheint eine diesbezüglich empirisch abgesicherte Professionalisierung von Lehrkräften in Hochschulen erforderlich (vgl. Simon & Kallweit 2022, S. 55). Diese kann z.B. mithilfe einer auf Diskriminierungssensibilisierung ausgerichteten kasuistischen Fallarbeit in Seminaren zur Bildung eines reflexiven Lehrer*innenhabitus geleistet werden (vgl. Schmidt & Wittek 2019).

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2013): Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In: Susanne Siebholz, Edina Schneider, Anne Schippling, Susann Busse & Sabine Sandring (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 245-285.
- Butler-Barnes, Sheretta T. & Innis-Thompson, Misha N. (2020): “My Teacher Doesn’t Like Me”: Perceptions of Teacher Discrimination and School Discipline among African-American and Caribbean Black Adolescent Girls. In: Education Sciences, 44, S. 1-14.

- Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. In: *The University of Chicago Legal Forum*, 140, S. 139–167.
- Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, Markus (2014): Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss. In: *Behinderte Menschen*, 1, S. 47–53.
- De Terra, Wilhelm (2020): Intersektionalitätsforschung und Theorie der Geschichten und Diskurse – Versuch einer gemeinsamen Perspektive am Beispiel von Gatekeeping-Prozessen im Falle von Behinderung. In: *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 3, S. 42–56.
- Feagin, Joe R. & Feagin, Clairece (1978): *Discrimination American style – Institutional racism and sexism*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Galtung, Johan (1988): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gomolla, Mechthild. & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grant-Hayford, Naakow. & Scheyer, Vitoria (2016): Strukturelle Gewalt verstehen. Eine Anleitung zur Operationalisierung. Galtung-Institut Working Paper. <https://www.galtung-institut.de/papers/G-I-W-P-2016-06-SG.pdf> [19.05.2021].
- Helsper, Werner (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In: Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch & Werner Helsper (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–158.
- Helsper, Werner (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–72.
- Joseph, Nicole, Hailu, Meseret & Matthews, Jamaal (2019): Normalizing black girls' humanity in mathematics classrooms. In: *Harvard Educational Review*, 89, S. 132–155.
- Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakayali, Juliane & Zur Nieden, Birgit (2019): Segregation als Diskriminierungserfahrung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65, S. 888–903.
- Kemper, Andreas & Weinbach, Heike (2009): *Klassismus. Eine Einführung*. Münster: Unrast Verlag.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2008): Verhältnisbestimmungen. Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In: Cornelia Klinger & Gudrun-Axeli Knapp (Hrsg.): *Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 138–170.
- Kramer, Rolf-Torsten (2018): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methodik der Habitushermeneutik. In: Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–268.
- Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13–34.
- Leath, Seanna, Mathews, Channing, Harrison, Asya & Chavous, Tabbye (2019): Racial Identity, Racial Discrimination, and Classroom Engagement Outcomes among Black Girls in Predominantly Black and Predominantly White School Districts. In: *American Educational Research Journal*, 56, S. 1318–1352.
- Lutz, Helma (2021): Intersektionelle Biographieforschung. In: Helma Lutz, Martina Schiebel & Elisabeth Tuider (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–150.

- Mansel, Jürgen & Spaier, Viktoria (2010): Hintergründe von Bildungserfolgen und Misserfolgen junger Migrant/innen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5, S. 209-225.
- McWirth, Ellen Hawley, Garcia, Eric H. & Bines, Derrick (2018): Discrimination and Other Education Barriers, School Connectedness, and Thoughts of Dropping out among Latina/o Students. In: *Journal of Career Development*, 4, S. 330-344.
- Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Nguyen, Toan Quoc (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettäter.“ Schulisch institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 36, 2, S. 20-24.
- Pit-ten Cate, Ineke M. & Krischler, Mireille (2020): Stereotype hinsichtlich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Lehrkraftüberzeugungen, -erwartungen und -gefühle. In: Sabine Glock & Hannah Kleen (Hrsg.): *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-224.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2019): Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimensionen der Reflexion. In: *HLZ*, 3 (2), S. 29-44.
- Schneider, Thorsten (2011): Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 3, S. 371-396.
- Simon, Toni & Kallweit, Nina (2022): Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule. Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 55-64.
- Stamatovic, Jelena & Zunic Cicvaric, Jelena (2019): Child rights in primary schools. The situation and expectations. In: *CEPS Journal* 9, 1, S. 83-102.
- Sue, Derald Wing & Spanierman, Lisa (2020): *Microaggressions in everyday life*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Thielen, Marc (2011): „Bist du behindert Mann?“ – Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1) 2011. <https://www.inklusion-online/index/inclusion/article/view/100/102> [07.02.2023].
- Verkuyten, M., Thijs, J. & Gharaci, N. (2019): Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: a social identity threat perspective. In: *Social Psychology of Education*, 22, Heft 2, S. 267-290.
- Waldschmidt, Anne (2010): Das Mädchen Ashley oder Inersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In: Jutta Jacob (Hrsg.): *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: transcript, S. 35-60.
- Walgenbach, Katharina (2016): Intersektionalität als Paradigma von Ungleichheits-, Macht- und Normierungsverhältnissen. In: *VHN*, 65, S. 211-224.
- Webb, Raymond J. (2019): Addressing structural violence. Reforming our perspectives. In: *Reforming practical theology*, 1, S. 53-60.
- Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weber, Martina (2005): „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von Schüler*innen in der Perspektive von Lehrkräften. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-79.

„Oder weißt du nicht, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist?“ – Geschlechtsspezifische Passung als Bedingung für Bildungserfolg in der Grundschule?

1. Einleitung

Am Anfang der im Folgenden verhandelten Fragestellung stand ein Fall aus dem Musikunterricht einer zweiten Klasse, der in erster Linie, ob seiner expliziten Aufforderung Geschlechterstereotype zu reproduzieren, irritiert. Im Zuge der Analyse wurde jedoch deutlich, dass es sich hier lediglich um eine besonders lautstark verhandelte Ausprägung eines allgegenwärtigen schulischen Dilemmas handelt. Geschlecht¹ wird immer wieder beiläufig Thema unterrichtlicher Interaktion, häufig aber ohne ausdrückliche Nennung. Spannend am analysierten Fall ist die explizite Verknüpfung von Geschlechterrollenhandeln und der Bewertung des Schüler*innenhandelns. Diese Einbindung in das Unterrichtsgeschehen macht es zu einem Teil der schulischen und unterrichtlichen Ordnung und in den zugehörigen Praktiken zu einem Teil des, für Bildungserfolg erforderlichen, Schüler*innenhabitus (Thiersch 2022). Der rekonstruierte Fall wirft somit die Frage auf, ob und wie das Realisieren von Bildungserfolg geschlechtsstereotypes Handeln regelrecht erzwingt. Dazu muss geklärt werden, in welcher Beziehung die geschlechtliche Performance von Schüler*innen zu deren Bildungserfolg steht und wie diese im Verhältnis zur Reproduktion von Geschlechterrollen und -ungleichheit durch die Institution Schule zu betrachten ist. Dabei stehen die Erwartungen an ein anerkennungswürdiges Schüler*innenhandeln, im Kontext der ihnen zugeschriebenen Geschlechterkategorie, als Praktiken der Erzeugung und Reproduktion von Geschlecht im Fokus.

Um sich der Frage nach dem Zwang einer genderstereotypen Rollendarstellung als Bedingung für Bildungserfolg zu nähern, muss zunächst geklärt werden, was unter der Konstruktion von Geschlecht und den zugrundeliegenden Praktiken und Zwängen zu verstehen ist und wie sich diese scheinbar problemlos und unsichtbar reproduzieren. Da es sich bei Geschlecht um eine zentrale Differenzkategorie handelt (Winker & Degele 2009, S. 37), ist es zudem wichtig, zu erläutern, wie aus den unterrichtlichen Praktiken Ungleichheit entsteht. Als Folie zur Verdeutlichung der Verbindung von Habitus und Praktiken wird der Begriff der

¹ Unter Geschlecht wird im vorliegenden Text ausschließlich das soziale, interaktiv hergestellte, Geschlecht (Gender) in den Blick genommen. Dieser Zugang ermöglicht eine Erklärung von Ungleichheit und Benachteiligung aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit, die sich anhand (vermeintlicher) biologischer Unterschiedlichkeit (Sex) weder erklären, noch begründen lässt.

schulischen und unterrichtlichen Ordnung als Praxis der habituellen Einprägung eingeführt. Abschließend wird die (Re-)Produktion eines geschlechtsbezogenen Habitus im Rahmen des Schüler*innenhabitus und dessen Passung zu schulkulturellen Handlungsanforderungen beleuchtet. Zur empirischen Erschließung des Phänomens wird mittels des qualitativen Auswertungsverfahrens der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000) ein Fallbeispiel aus dem Musikunterricht einer zweiten Klasse rekonstruiert. Hieran kann nachvollzogen werden, wie weit die geschlechtsbezogenen habituellen Orientierungen von Lehrpersonen in die geschlechtlichen Selbstentwürfe von Schüler*innen hineinragen. Mit Blick auf die geschlechtsbezogene Reproduktion von Ungleichheit werden auch die anerkennenden bzw. abwertenden Bezüge sowohl auf heteronormative Geschlechterrollen als auch geschlechtliche Selbstentwürfe jenseits einer binären Logik relevant, die im Kontext der schulischen und unterrichtlichen Ordnung durch die Schüler*innen anerkannt und reproduziert werden. In der Betrachtung des Datenmaterials als Abbild unterrichtlicher Praktiken versucht der Beitrag zudem der von Thiersch (2022) formulierten Forderung zu folgen, nachzuvollziehen „wie kulturelle Passungen und der Bildungserfolg in Abhängigkeit der sozialen Herkunft konkret in der Unterrichtinteraktion und im Unterrichtsvollzug hergestellt werden“ (ebd., S. 75).

2. Theoretische Vorüberlegungen

Im Fall, auf dem dieser Beitrag basiert, werden durch die Lehrperson eine eindeutige Geschlechterrollenzuordnung sowie dem Geschlecht angemessene Handlungspraktiken eingefordert. Diese Praxis lässt sich analytisch unter dem Begriff des *Doing Gender*, also der interaktiven Produktion und Reproduktion von Geschlechteradäquatheit, fassen (West & Zimmermann 2009 sowie 1987). Individuen orientieren sich an, zumeist binären, *sex-categories*² (West & Zimmermann 1987), die eine Grundlage für Kriterien anerkennungswürdigen Verhaltens bieten, an denen die eigene und fremde Gender Performance³ gemessen werden kann. Diese Maßstäbe der Adäquatheit werden mit Konsequenzen, also dem Gewähren oder Versagen von Accountability⁴ durchgesetzt (Hollander 2013, S. 10). Angemessenes Verhalten im Rahmen des dargestellten Geschlechtes sorgt für eine Anerkennung der repräsentierten Geschlechterrolle und damit des repräsentierenden Individuums. Bei Verhalten, dass als nichtangemessen wahrgenommen wird, kann Anerkennung auch verweigert werden. Prozesse des *Doing Gender* laufen zumeist beiläufig, routinisiert und unbewusst ab. Sie können aber auch als Dramatisierung, also Betonung von Differenz, in den Blick rücken, die zu durchaus materialen Sanktionierungen fehlender Adäquatheit

² Sex-category meint die sozial eingeforderte erkennbare Zuordnung und Darstellung eines (binären) Geschlechtes.

³ Geschlechterrollendarstellung

⁴ Accountability ist ein komplexes Konstrukt, welches man am ehesten als eine Mischung aus Selbst- und Fremdkontrolle, Anerkennung sowie Zugehörigkeit beschreiben kann (Hollander 2013).

führen können – etwa verbale oder körperlichen Übergriffe auf non-binäre Menschen.

Doing gender ist ein Phänomen, das in Institutionen mit machtvолlem Einfluss auf die Teilhabe an Lebenschancen, wie etwa Schule, besondere Tragweite entwickelt. Dies zeigen zum Beispiel Studien, die Zusammenhänge von Doing Gender und Leistungsbewertung in den Blick nehmen (vgl. u.a. Budde 2015; Budde, Scholand & Faulstich-Wieland 2008). Bildungsinstitutionen sind zudem immer auch Sachwalter *symbolischer Gewalt* (Bourdieu & Passeron 1971). Sie reproduzieren und legitimieren die herrschende Sicht der sozialen Welt und fördern deren Verankerung im Habitus der Akteur*innen. Kramer (2013, S. 18) bezeichnet diese unsichtbare Ausübung von Herrschaft und Ausbeutung als „beste“ aller Reproduktionsstrategien“, mit der die gesellschaftliche Ordnung, zum Beispiel die der Geschlechter, als sinnhaft herzustellen ist (Garfinkel 1967). Selbst in Situationen der Dramatisierung von Geschlecht bleiben diese Mechanismen für die Akteur*innen unverfügbar, auch wenn Momente der Irritation das Potential haben, vermeintlich Selbstverständliches bewusst zu machen (Bourdieu 1997). Dass Abweichungen von der heterosexuellen Matrix (Butler 1991) als Abweichungen von adäquatem Schüler*innenhandeln sanktioniert werden, macht es notwendig, Geschlecht als eine zentrale Dimension von Ungleichheit in den Blick zu nehmen. In diesem Diskurs erweist sich das Konzept des Habitus als „die symbolische Ordnung der sozialen Welt“ (Engler 2008, S. 252) anschlussfähig. In den dieser Ordnung zugrundeliegenden Klassifikationssystemen wird *Geschlecht* als duales Gegensatzkonstrukt sichtbar. Doing Gender ist also nicht beliebig, sondern Bestandteil des Habitus (Bourdieu 1987), einer strukturierenden Struktur also, die eine binäre Ordnung anlegt. Die sich in diesen Strukturen vollziehenden Praktiken erzeugen Geschlecht und legitimieren mittels symbolischer Gewalt Geschlechtseffekte (Engler 2008, S. 256) – etwa die Gender-Pay-Gap. Das machtvolle Aufzwingen einer Zuordnung in eine duale Geschlechterlogik reproduziert somit Ungleichheit in besonderem Maße. Ebenso wie Geschlecht, wird auch die soziale Wirklichkeit von Schule und Unterricht interaktiv hergestellt. Es wird eine schulische und unterrichtliche Ordnung hervorgebracht und stabilisiert (Bräu 2015, S. 25). Kinder und Jugendliche werden in schulischen Settings als Schüler*innen adressiert und bringen sich als Antwort auf diese Adressierung als Schüler*innen hervor. Sie werden also erst im Unterricht als solche erzeugt und erzeugen sich selbst (Reh & Rabenstein 2012, S. 243). Das erwartungskonforme Doing Student wird durch Anerkennung belohnt. Die schulischen und unterrichtlichen Ordnungen bringen als Normalitätsfolien zwangsweise auch Erfahrungen der (Nicht-)Zugehörigkeit hervor (Geier 2012). Die durch interaktive Praktiken produzierten Ordnungen sind aber insofern fragil, als dass die lehrer*innenseitigen Erwartungen an adäquates Handeln durchaus in Konflikt zu den Identitätskonzepten der Schüler*innen stehen können. So kann auch eine uneindeutige Geschlechtsdarstellung zu einem Risiko werden, dass durch die Akteur*innen bearbeitet werden muss. Die interaktive Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung kann Schüler*innen so auch eine geschlechtliche Selbstpositionierung verwehren. Rabenstein et al.

(2013, S. 683f.) können zudem zeigen, dass Passung zu und Abweichung von den Normen des Doing Student von den Lehrpersonen unter anderem auch als Indikator für schulische Leistungen gelesen werden. Die Verknüpfung von Geschlechternormen und Leistungszuschreibungen stellt eine durchaus machtvolle und somit stark begrenzende Rahmung dar. Auch ist Schule selbst eine Institution, in der Lernende im hohen Maße Fremdbestimmung erfahren. Die häufig verschleierte Asymmetrie, die Ausgangspunkt für pädagogische Beziehungen ist (Helsper 2004), wird in Schule für alle Akteur*innen deutlich sichtbar und mit Durchsetzungsmacht ausgestattet. So können zum Beispiel Machtansprüche der Lehrpersonen durch Instrumente der Sanktionierung, etwa Einträge, Noten oder auch Ordnungsmaßnahmen geltend gemacht werden. Wie diese Machtverhältnisse ausgestaltet und durchgesetzt werden, hängt allerdings von den jeweiligen Schulkulturen und Akteur*innen ab. Ursächlich für dieses Dilemma sind strukturellen Zwänge, die unter anderem auf den Widerspruchsverhältnissen der gesellschaftlichen Schulorganisation⁵ beruhen und die sich nicht vollständig auflösen lassen (ebd.). Es muss jedoch auch klar sein, dass schulische Strukturen „die Konstitution der Subjekte weder ganz determinieren [...] noch andererseits den Individuen Wege offen stünden, ihre Subjektkonstitution autonom zu betreiben“ (Decke-Cornill & Kleiner 2015, S. 219).

Die interaktive Produktion und Reproduktion der schulischen und unterrichtlichen Ordnung ist auch ein Ort der „Einprägearbeit“ (Helsper 2014) eines schulischen Habitus. Im schulischen Kontext treffen der primäre Habitus von Kindern und Jugendlichen auf schulkulturelle Erwartungen. Schulkultur ist dabei das Ergebnis von „Anerkennungskämpfen der schulischen Akteure“ (Budde 2015), aus denen sich schulische Ordnungen ergeben, die Schüler*innenpraktiken in Anerkennungswürdige und Zurückzuweisende aufteilen (Kramer & Helsper 2010). Bourdieus (1982) Habituskonzept ermöglicht es, die schüler*innenseitigen, mehr oder minder gut gelingenden Auseinandersetzungen mit diesen Anforderungen sichtbar zu machen und zu problematisieren. Die Genese eines Schüler*innenhabitus im „Zusammenspiel zwischen familialer Habitusbildung, Sozialschichtzugehörigkeit und biografischer Individuation auf der einen Seite sowie den [...] Ausformungen der Schulkultur auf der anderen Seite“ (Kramer & Helsper 2010, S. 121) zu betrachten, vermag es, ungleiche Bildungschancen jenseits kognitiver Leistungsdifferenzen zu erklären. Im Zusammentreffen von primärem Habitus und Schulkultur entstehen Passungsanforderungen an die Schüler*innen, die von diesen bearbeitet werden müssen. Im Falle einer kulturellen Passung ist der Schüler*innenhabitus weitgehend eine Reproduktion des primären Habitus, während eine geringe kulturelle Passung eine teils weitreichende Habitustransformation erfordert. Diese Habitustransformation stellt die Anforderung einer doppelten Qualifizierung der Schüler*innen (vgl. El-Mafaalani 2012; Silkenbeumer & Wernet 2012), die hinter der Repräsentation gleicher Ausgangsbedingungen für alle Schüler*innen verschleiert wird (Bourdieu & Passeron 1971). Budde (2012) schlägt vor – wenn auch mit

⁵ Schulpflicht und Disziplinierung, Selektions- und Berechtigungswesen (Helsper 2004)

Fokus auf den männlichen Habitus – das Verhältnis von geschlechtlichem Habitus und genderbezogener Schulkultur als Passungsverhältnis zu analysieren. So ist die Darstellung von Geschlecht Teil des symbolischen Kapitals der Schüler*innen, das Teil eines passförmigen oder konfligierenden Habitus in Beziehung auf Schulkultur und Lehrer*innenhabitus sein kann (Budde 2015).

3. „Oder weißt du nicht, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist?“ – eine rekonstruktive Fallanalyse

Durch die empirische Erschließung des Unterrichtsprotokolls wurde das Phänomen des Zusammenhangs von geschlechtsspezifischer Passung und Bildungserfolg für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung überhaupt erst sichtbar. Das Material ist Ergebnis einer ethnographischen Beobachtung aus dem Musikunterricht einer zweiten Klasse, welches mir eine Studierende dankenswerterweise zur Verfügung stellte. Es erschien zunächst aufgrund der expliziten Verhandlung von Geschlechterrollen einer Untersuchung wert. Im Laufe der Analyse wurde deutlich, dass auch das Alter der Grundschüler*innen, in dem die Einprägung eines Schüler*innenhabitus gerade erst begonnen hat, aufschlussreich ist. In dieser Phase der Bildungsbiographie findet die Einsozialisierung in die unterrichtliche Ordnung statt. Weiterhin sind Lehrpersonen für Schüler*innen dieses Alters signifikante Andere (Mead 2020 [1934]), also wichtige Bezugspersonen beim Erwerb gesellschaftlicher Werte und Normen. Diese Gemengelage von Anerkennung der Gender Performance, der interaktiven Herstellung schulischer Ordnung und des Erzwingens einer habituellen Passung der Schülerin bildete den Ausgangspunkt für die Frage nach der Realisierung von Bildungserfolg durch die Unterwerfung unter geschlechterstereotype Erwartungshaltungen. Der Fall wurde mittels des Verfahrens der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000) analysiert, um die von der Lehrkraft, Frau Meier, interaktiv geschaffenen Möglichkeitsräume anerkennungswürdigen Schüler*innenhandelns zu rekonstruieren und im Anschluss daraus den dort eingeforderten passförmigen Schüler*innenhabitus abzuleiten.

Bereits vor Beginn der betrachteten Unterrichtsszene lässt sich im Protokoll rekonstruieren, dass Frau Meier die Praktiken angemessenen Schüler*innenhandelns in ihrem Unterricht stark begrenzt. Es finden sich kaum Aufforderungen, die verschiedene Lesarten und somit Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Die Lehrerin definiert, was anerkennungswürdig ist und setzt dies – gegebenenfalls auch machtvoll – durch.

Frau Meier sagt: „Dann machen wir das jetzt so.“

Die Lehrerin legt, kaschiert als gemeinschaftliche Entscheidung, fest, was als nächstes zu tun sei. Der Inhalt des Tuns bleibt zunächst unbenannt. Eine solch starke Setzung durch Lehrpersonen lässt im Kontext Schule nur sanktionswürdige Optionen des Fragens, Hinterfragens oder der Zurückweisung offen. Die

Schüler*innen sind also darauf verwiesen, der Forderung Folge zu leisten. Zugleich bestätigen die Schüler*innen durch unhinterfragtes Erfüllen der Anforderungen die Legitimität derselben und damit die Bestimmungsmacht der Lehrperson. Sie reproduzieren also auch die eigene Rolle der Gefolgschaft und Unterwerfung. Der Kontext Schule schafft hier zudem einen absichernden Handlungsrahmen für Frau Meiers Machtansprüche.

„Die Mädchen singen die Strophe und die Jungs den Refrain.“

Die, als nicht zu hinterfragen, eingeführte Forderung ist es, das Lied in zwei Gruppen zu singen, von denen eine aus Mädchen und eine aus Jungen besteht. Eine Aufteilung anhand der Differenzkategorie Geschlecht ist zunächst einmal ein möglicher Modus, wenn Strophe und Refrain von unterschiedlichen Personengruppen gesungen werden oder verschiedene Stimmbilder gezielt eingesetzt werden sollen. Eine Gruppenbildung also, die anhand – augenscheinlich – klar umgrenzter Kategorien für alle Akteur*innen schnell und ohne Aufwand umzusetzen ist. Jede*r weiß ohne weiteren Austausch, welche Aufgabe zu erfüllen ist. Die Aufforderung scheint also einer effizienten Unterrichtsgestaltung dienlich. Widerspruch oder alternative Praktiken sind durch die bereits vorliegende Festlegung des Machtanspruches nicht mehr sanktionslos möglich. Dadurch, dass nur zwei Wahloptionen angeboten werden, wird hier zudem die Regel der binären geschlechtlichen Eindeutigkeit eingeführt.

„Ist das allen klar?“

Mit diesem Sprechakt wird weder das Vorgehen der Geschlechtertrennung, noch die Aufteilung zu Strophe und Refrain zur Diskussion gestellt. Die Formulierung verweist in erster Linie darauf, dass eine Fraglichkeit im Normalfall nicht gegeben ist und unterstreicht so noch einmal den Befehlscharakter der Handlungsanforderung. Zugleich räumt Frau Meier durch die Frage ein, dass es einzelne Schüler*innen geben könnte, die von der eindeutigen und unproblematischen Aufgabenstellung überfordert sind oder diese gar verweigern wollen. Die Option der Nachfrage wahrzunehmen wäre – egal aus welchem Grund – ein Risiko, denn sie könnte als individuelle Inkompetenz oder als „Angriff“ auf die Lehrerin gelesen werden. Genauso wäre es aber auch riskant, die Aufgabe im Anschluss fehlerhaft auszuführen, denn es bestand ja die Option, sich abzusichern. Frau Meier unterstreicht mit dieser Scheinfrage also nochmals ihren Machtanspruch und rahmt jedes Abweichen von ihrer Forderung – ob intendiert oder nicht – als einen sanktionswürdigen Regelverstoß. Die Schüler*innen haben bereits hier nur noch die Möglichkeit sich unterzuordnen und damit auch die Fraglosigkeit einer eindeutigen geschlechtlichen Zuordnung zu bestätigen.

Die Gruppe schweigt. Johann nickt. Frau Meier schaut zu ihm und lächelt ihn an: „Gut. Dann zähle ich jetzt vor. Danach fangen die Mädchen

mit der Strophe an. Dann kommen die Jungs mit dem Refrain. Und das wiederholt sich dann immer wieder.“

Wie erwartet, erfolgt durch die Schüler*innen kein sichtbares Fragen oder Hinterfragen. Die Festlegung wird von den Schüler*innen zur Kenntnis genommen und durch das Schweigen als unfraglich markiert, im Fall von Johann auch ratifiziert. Das Nichtfragen wird von Frau Meier als Zustimmung interpretiert und in Bezug auf Johann sogar mit einem Lächeln belohnt. Das Handeln der Schüler*innen wird mit „gut“ bewertet. Die (Nicht)Reaktion der Schüler*innen bestätigt Frau Meier also in der Richtigkeit ihres Handelns und sie wiederum bestätigt den Schüler*innen die Korrektheit ihrer Reaktion auf ihre Anordnungen. Lehrerin und Schüler*innen produzieren und reproduzieren hier eine spezifische Form der unterrichtlichen Ordnung. Es folgt eine Sequenz, in der die Aufgabenstellung noch einmal detaillierter präsentiert wird, was zunächst andeutet, dass es doch ein komplexeres Problem ist, das zu bewältigen sei. Dies lässt sich inhaltlich und in der bisherigen Rekonstruktion allerdings nicht bestätigen. Es wird vielmehr deutlich, dass es für Frau Meier wichtig ist, das Handeln der Schüler*innen bis ins Detail vorzugeben. Es handelt sich also um eine Fortsetzung ihrer Praxis der Kontrolle.

Marie runzelt die Stirn. Sie wippt dabei mit den Beinen und knetet die Hände. Frau Meier zählt den Takt an. Klara, Hannah, Laura und Frau Meier singen die erste Strophe. Marie singt nicht mit. Frau Meier schaut beim Singen zu ihr rüber. Sie runzelt die Stirn und winkt ihr zu. Marie schaut auf den Boden.

Die Körpersprache von Marie verdeutlicht, dass diese sich mit der Aufgabenstellung unwohl fühlt. Was genau ihr Dilemma ist, bleibt unklar. Sowohl die Zuordnung in die Gruppen, die Aufgabenverteilung, die zu bewältigende Aufgabenstellung oder auch Ursachen, die nichts mit dem konkreten Unterricht zu tun haben, sind zunächst möglich. Marie hat die sie beschäftigende Frage nicht gestellt und hat sich so im Rahmen des als anerkennungswürdig markierten Handelns bewegt. Ob die von Frau Meier festgelegte Unfraglichkeit jetzt zum unterrichtlichen Handlungsproblem wird, bleibt noch offen. Es erfolgt die Umsetzung des geforderten Ablaufes genauso, wie vorgegeben. Dieser wird durch Maries Nicht-Handeln gestört. Die festgelegte Vorgehensweise wird von ihr nicht aktiv hinterfragt, zugleich aber auch nicht praktisch eingelöst. Dieser Umstand wird von Frau Meier zunächst registriert, aber noch nicht sanktioniert. Das Winken kann durchaus als Aufforderung gelesen werden, doch noch an der Einlösung der Aufgabenstellung mitzuwirken. Die Lehrerin markiert hier noch kein regelverletzendes Verhalten, sondern eine temporäre Abweichung, die potentiell zu beheben ist. Marie scheint die Aufforderung durch die Lehrer*in nicht wahrzunehmen oder auszublenden und löst die Aufforderung, mit den Mädchen zu singen, nicht ein. Damit wird die Abweichung für Frau Meier im Kontext der

hergestellten unterrichtlichen Ordnung zu einem Handlungsproblem, das im Folgenden bearbeitet werden muss.

Johann, Paul, Max, August, Lauris und Marie singen den Refrain.

Die Gruppe der Jungen wiederum erfüllt reibungslos den Auftrag von Frau Meier. Marie singt jedoch, entgegen der Aufgabenstellung, mit den Jungen. Damit folgt sie zwar nicht im Detail Frau Meiers Vorgaben, ordnet sich aber, wie gefordert, einer Gruppe zu und singt den hier festgelegten Teil des Liedes. Marie zeigt also grundsätzlich Bereitschaft, sich am Unterricht von Frau Meier zu beteiligen. Eine Zurückweisung der Vorgaben erfolgt nur partikular – möglicherweise auch unbeabsichtigt, weil Marie nicht aufgepasst hat oder sie den Refrain besser beherrscht oder schöner findet. Prinzipiell bestehen also verschiedene Möglichkeiten, an ihre Form der Aufgabenlösung anzuknüpfen. So könnte Marie auch die Autonomie zugestanden werden, sich selbst zu positionieren. Der Fluss des Unterrichts wäre gewährleistet. Jedoch wurde in der Interpretation des Protokolls bereits deutlich, dass Frau Meier auch minimale Abweichungen von ihren Vorgaben als Angriff auf ihre Machtposition im Klassenraum lesen wird. Es bleibt hier also nur offen, welche Regel sie zur Geltung bringt.

Frau Meier bricht das Lied ab. Sie schaut zu Marie und sagt: „Sag mal Marie? Hast du nicht verstanden wie wir das Lied singen? Erst alle Mädchen die Strophe. Dann die Jungs mit dem Refrain.“

Frau Meier reagiert konform zu ihrer bisherigen Praxis. Sie verdeutlicht mit dem plötzlichen Abbruch und ihrer Frage ein hohes Maß an Irritation, da sie in ihrer Anforderung keine Fraglichkeit feststellen kann. Zugleich räumt sie, durch die nochmalige Wiederholung der Anforderung ein, dass Marie eventuell den Modus der Präsentation nicht verstanden hat. Damit rückt die fehlende Auffassungsgabe von Marie in den Vordergrund, während die Aufgabenstellung als unfraglich bestätigt wird. Dies wiegt besonders schwer, da alle anderen Schüler*innen die Aufgabe korrekt umsetzen konnten. Marie kann im direkten Vergleich mit den anderen nur defizitär erscheinen, denn sie weicht von der Norm ab.

Marie schweigt.

Dies bestätigt sich auch in Maries Schweigen. Sie positioniert sich nicht aktiv zur erneuten Nachfrage der Lehrerin. Jede Art von Reaktion würde ihre Kompetenz in Frage stellen, der eindeutigen und unfraglichen Aufforderungen Folge zu leisten. Einen Weg, die Situation ungeschoren zu verlassen, gab und gibt es für Marie nicht. Die Option einer Klärung war auch in der gesamten vorherigen Interaktion zwischen Frau Meier und den Schüler*innen nicht angelegt.

Frau Meier schüttelt den Kopf. Sie sagt mit lauter Stimme: „Oder weißt du nicht, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist? Hä?“

Mit der anknüpfenden Frage verdeutlicht Frau Meier nochmals, dass ihre Aufgabenstellung gar kein Problem verursachen kann und der Mangel eindeutig bei Marie liegt. Die Lehrerin räumt die Option ein, dass die falsche Einlösung der Aufgabe darin begründet sein kann, dass Marie nicht in der Lage sei, dass eigene Geschlecht zu identifizieren. Sie kann also eine einfache schulische Anforderung nicht einlösen, weil ihr eine noch grundlegendere Kompetenz fehlt. Mit diesem Sprechakt wird Marie intellektuell abgewertet, da sie offenkundig nicht in der Lage ist, quasi ‚natürliche‘ Sachverhalte zu erschließen. Die Regel der binären geschlechtlichen Eindeutigkeit wird hier machtvoll unterstrichen. Es ist in der Deutung von Frau Meier völlig unproblematisch, das eigene Geschlecht zu kennen und darzustellen. Andere geschlechtliche Zuordnungen werden nicht ermöglicht und durch Nichtnennung sowie die unfragliche Setzung der binären Logik auch abgewertet. Marie ist also auf zwei Ebenen inkompetent: Sie kann eindeutige Handlungsanforderungen nicht einlösen und sie ist sich ihres Geschlechtes nicht gewahr.

Marie schaut auf den Boden. Sie schweigt. Die Gruppe wird unruhig. Einige kippen mit dem Stuhl. Andere wippen von links nach rechts. Frau Meier sagt noch etwas lauter: „Hallo Marie! Ich rede mit dir! Du wirst doch wohl wissen, dass du ein Mädchen bist! So doof ist doch keiner! Also sing gefälligst auch bei den Mädchen mit. Oder haben Jungs lange Haare?“ Die Gruppe lacht. Klara und Hannah schütteln den Kopf. Marie nickt und schweigt. Ihr Blick bleibt auf den Boden gerichtet. Frau Meier sagt: „So ein Quatsch aber auch. Meine Liebe, dafür bekommst du einen Eintrag für heute. Das ist deine eigene Schuld.“ Marie weint und schaut auf den Boden. Frau Meier sagt: „So, während Marie überlegt, ob sie ein Junge oder ein Mädchen ist singen wir Anderen weiter. Kann sich ja nur um Stunden handeln hier.“

In dieser letzten Sequenz wird das regelgerechte schulische Handeln für die Schüler*innen von Frau Meier für alle Klassenmitglieder öffentlich festgelegt. Die *erste Regel* ist: Folge meinen Anweisungen, denn diese sind unfraglich. Mich zu hinterfragen ist folglich ein sanktionswürdiger Regelverstoß. Die *zweite Regel* lautet: Wisse, was dein Geschlecht ist und handle entsprechend. Irrtümer sind nicht möglich, denn es gibt nur zwei Geschlechter, die bereits an Äußerlichkeiten⁶ eindeutig erkennbar sind. Eine Zuordnung zum „falschen“ Geschlecht ist deshalb ein sanktionswürdiger Regelverstoß. Die erste Regel bietet dabei einen machtvollen Rahmen für die Durchsetzung der zweiten. In der Präsentation durch Frau Meier erhält die Geschlechter-Regel zudem eine über das

⁶ Im Fall werden dafür lange Haare als stereotype Insignie von Weiblichkeit aufgerufen. Es ließe sich als weitere Unterregel rekonstruieren, dass Stereotype zur Identifikation und Festlegung von Geschlecht angemessen sind.

Klassenzimmer hinausgehende Gültigkeit. Es findet sich keine Formulierung, die die Eindeutigkeitsregel als individuelle Regel Frau Meiers einschränkt. Die von Frau Meier explizierten Regeln werden öffentlich und öffentlichkeitswirksam durchgesetzt. Dabei kommt eine doppelte Sanktionierung Maries zum Tragen. Diese wird zum einen der öffentlichen Beschämung freigegeben. Zudem erfolgt auch eine offizielle institutionelle Sanktionierung durch einen Eintrag in das Klassenbuch. Frau Meier präsentiert hier Geschlechtseindeutigkeit als einen relevanten Teil von regelhaftem Schüler*innenhandeln. Dies wird dadurch unterstrichen, dass aus einer geschlechtlichen Uneindeutigkeit ein Regelverstoß konstruiert wird, der eine schulische Sanktion erforderlich macht und zugleich legitimiert. Das eigene Geschlecht korrekt, d.h. im Sinne einer binären Logik, darzustellen, wird zum Teil der unterrichtlichen Ordnung, die zu erfüllen und zu reproduzieren für erfolgreiches Schüler*insein bedeutsam ist. Das Handeln der Mitschüler*innen in Form von Beschämung sowie das Nichthandeln und Beschämtsein durch Marie bestätigt die von Frau Meier gesetzte Regel und legitimiert diese somit. Es besteht natürlich immer die Möglichkeit, dass ein Großteil oder auch alle Schüler*innen die heteronormative Setzung von Frau Meier teilen. Für die Fragestellung ist allerdings die vorfindliche Praxis relevant, die keine anderen Positionierungen zulässt, sondern geschlechtliche Uneindeutigkeit zu einer sanktionswürdigen Störung der unterrichtlichen Ordnung macht.

Das Datenmaterial sowie das methodische Vorgehen sind nicht originär für die Rekonstruktion eines Lehrer*innen- oder Schüler*innenhabitus sowie dessen schulkulturelle Einbettung entworfen. Allerdings verweisen die beobachteten Praktiken auf Teile von Frau Meiers habitueller Orientierung. Diese wiederum ermöglicht Annahmen über einen passförmigen Schüler*innenhabitus innerhalb ihres Unterrichtes. Frau Meier zeigt im Protokoll Praktiken, die ihre Macht und Kontrolle absichern. Sie orientiert sich auf absolute Bestimmungsmacht und setzt diese auch durch autoritäres Handeln durch, das sich vor allem in einer Rhetorik zeigt, die Fragen an ihr Vorgehen durch Schüler*innen als Abweichung von der Norm und damit defizitär markiert. Gesteigert wird der Machtanspruch durch die Übersetzung von minimalen Abweichungen in Regelverstöße und sanktionswürdiges Verhalten. Für die hier bearbeitete Fragestellung ist zudem spannend, dass Frau Meier sich im Fall auf Eindeutigkeit in der Darstellung der Schüler*innenrolle beruft – zu der im Beispiel die heteronormative Inszenierung von Geschlecht gehört. Uneindeutigkeit wiederum wird als Störung und somit Angriff auf ihre Autorität gedeutet. Die von ihr diesbezüglich implizit bzw. explizit eingebrachten Regeln gelten zunächst nur für ihren eigenen Unterricht. Allerdings präsentiert sie im Fall die Regeln des Gehorsams und der geschlechtlichen Eindeutigkeit als allgemeingültigen Anspruch an angemessenes Schüler*innenhandeln. Dies wird darin sichtbar, dass sie schulische Sanktionsmittel zur Durchsetzung nutzt und diese als legitim darstellt. Diese Praxis wird durch die Schüler*innen in der konkreten Situation mindestens hingenommen und in Teilen sogar aktiv ratifiziert. Frau Meier gelingt es, ihren Anspruch als legitim im Rahmen unterrichtlicher und auch schulischer Ordnung durchzusetzen. Für die Schüler*innen bedeutet die habituelle Orientierung Frau Meiers,

dass sie sich in ihrer Schüler*innenrolle als angepasst zeigen müssen. Es lässt sich zeigen, dass ein Habitus der Unterordnung und Entsprechung, auch bezogen auf die gesetzten Normen geschlechtlicher Eindeutigkeit, ein erfolgreiches Schüler*innenhandeln und damit Bildungserfolg – zumindest im Unterricht von Frau Meier – ermöglicht.

4. Abschließende Überlegungen

Im beobachteten Fall wird die geschlechtliche Eindeutigkeit interaktiv zu einem Bestandteil korrekten Schüler*innenhandelns gemacht. Es wird eine unterrichtliche Ordnung hergestellt, in der geschlechterrollenkonformes Handeln relevanter Teil der Schüler*innenrolle wird. Im institutionellen Rahmen Schule ist eine Gegenpositionierung zu den Regeln unterrichtlicher Ordnung nur um den Preis der Sanktionierung möglich und stellt somit ein Risiko für den Bildungserfolg dar. Denn jede Frage und jeder Widerspruch stellen zumindest implizit die Sinnhaftigkeit der lehrer*innenseitig formulierten Regel infrage und somit auch die Lehrperson selbst. Diesen Regeln zu folgen, ist das Einüben legitimer Praktiken und somit auch das Einprägen eines – möglichst passförmigen – Schüler*innenhabitus. Die Möglichkeit der minimalen Abweichung oder Unterwanderung habituellen Erwartung besteht zwar prinzipiell, wie groß aber der tatsächliche Spielraum ist, hängt von der jeweiligen Lehrperson ab. Im vorliegenden Fall ist dieser Spielraum kaum vorhanden. Die Art der Präsentation der Eindeutigkeitsregel durch Frau Meier, die ihren individuellen Anspruch mit einer schulspezifischen Sanktionierung verknüpft, erzeugt eine scheinbare Allgemeingültigkeit im Kontext der schulischen und unterrichtlichen Ordnung. Die Herstellung von Bildungserfolg wiederum steht in Abhängigkeit zu regelkonformen Verhalten auf Basis einer habituellen Passung. Im Fall Frau Meiers ist es notwendig, ihren Handlungserwartungen zu folgen, um formalen Sanktionen und öffentlicher Demütigung zu entgehen. Die geforderte Aufteilung nach Geschlecht verweist zusätzlich auf die Vorstellung von Eindeutigkeit. Die im gesellschaftlichen Diskurs dominante, zunehmend jedoch kritisch hinterfragte heteronormative Matrix wird so naturalisiert, legitimiert und reproduziert. Andere Entwürfe der eigenen Geschlechtlichkeit werden zugleich delegitimiert und entwertet. Ein in diesem Fall passförmiger Schüler*innenhabitus beinhaltet die Bereitschaft weitgehender Unterwerfung unter die Anforderungen der Lehrperson und darin eingebettet eine eindeutige, heteronormative geschlechtliche Selbstdarstellung. Die im Fall sichtbare Unterwerfung der Schüler*innen – auch Marias selbst – unter die Ansprüche Frau Meiers legitimiert und reproduziert die eingeforderten Geschlechterstereotype.

In der Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Fall wurde eine zunächst vertraut wirkende Praxis irritiert. Die Bereitschaft, sich irritieren zu lassen, ist wiederum notwendiger Teil einer Reflektion des eigenen Lehrer*innen-, aber auch Geschlechterrollenhandelns. Sie ist der Ausgangspunkt für eine Sensibilisierung in Bezug auf Geschlecht. Jede*r Leser*in spürt bereits beim ersten Lesen des

Protokolls, dass Marie zutiefst verletzt und vor der ganzen Klasse bloßgestellt wird. Zumeist sind es aber Praktiken, in denen das Geschlecht nicht expliziert wird – etwa, dass leistungsstarke Jungen öfter unaufgefordert im Unterricht sprechen können oder wenn der Fleiß eines Mädchens beim Bewältigen einer komplexen Aufgabe besonders hervorgehoben wird. Erst die Rekonstruktion macht die sich im Hintergrund vollziehende Praxis der permanenten Einübung rollenkonformen Geschlechterhandelns als Grundlage für Bildungserfolg sichtbar.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Irene Dölling & Beate Kraus (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 153-217.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.
- Bräu, Karin (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – Eine Einführung. In: Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich, S. 17-24.
- Budde, Jürgen (2015): „Immer gut dabei, Vito zum Beispiel...“ Herstellung passförmiger Männlichkeit in Schule. In: Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich, S. 167-179.
- Budde, Jürgen (2012): Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. In: Doro-Thea Chwalek, Miguel Diaz, Susann Fegter & Ulrike Graff (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-33.
- Budde, Jürgen, Scholander, Barbara & Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Decke-Cornill, Helene & Kleiner, Bettina (2015): Von der Konstruktion zur Anrufung. Performativität und Materialisierung. Eine dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht und Begehren im Schulalltag. In: Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich, S. 207-222.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Engler, Steffanie (2008): Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 250-261.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Geier, Thomas (2012): „Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden“ – Eine Fallstudie zur Interkulturellen Bildungspraxis. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 45, S. 74-91.
- Helsper, Werner (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch

- (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-158.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt, (Hrsg.): Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Hollander, Jocelyn A. (2013): „I Demand More of People“: Accountability, Interaction, and Gender Change. In: Gender & Society 27 (1), S. 5-29.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013): Kulturelle Reproduktion und symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Beitrag zur Bildungssoziologie. In: EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1-26.
- Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS Verlag, S. 101-125.
- Mead, G. H. (2020): Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris. 19. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Krammer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 59-156.
- Rabenstein, Kerstin, Reh, Sabine, Ricken, Norbert & Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, H. 5, S. 668-690.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-246.
- Silkenbeumer, Mirja & Wernet, Andreas (2012): Die Mühen des Aufstiegs. Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. Opladen: Budrich.
- Thiersch, Sven (2022): Habitus von Schüler*innen. In: Hedda Bennewitz & Sven Thiersch (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 69-78.
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (2009): Accounting for Doing Gender. In: Gender & Society, 23 (1), S. 112-122.
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987): Doing gender. In: Gender & Society, 1 (1), S. 125-151.
- Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Sensible Themen in der fachdidaktischen Diskussion – Sexuelle Bildung fächerübergreifend

1. Problematisierung: Sexualität als Bildungsauftrag für die Primarstufe

Die Befunde der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), die die FORSA-Umfrage in Auftrag gab, ebenso wie schon die der Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (Bergmann 2012) sind brisant: So sind entsprechend der FORSA-Erhebungen ein bis zwei Kinder pro Klasse von sexualisierter Gewalt betroffen (UBSKM 2022, S. 3). Zudem halten es 90% der befragten Personen (N=2005) für wahrscheinlich, dass Übergriffe sexueller Gewalt passieren, wohingegen 85% von ihnen ausschließen, dass dies ihr Umfeld betrifft (ebd., S. 1). Diese erschütternden Angaben nahm die Familienministerin der Bundesrepublik, Lisa Paus, auf dem achten Europäischen Tag zum Schutz von Kindern vor sexueller Ausbeutung und sexueller Gewalt, der am 18.11.2022 stattfand, zum Anlass, die Kampagne *Schieb den Gedanken nicht weg* zu starten.

Eine Verschärfung der Situation sieht die *International Watch Foundation* (IWF) gegeben, da Kinder durch die Schulschließungen und Lockdowns in der Corona-Pandemie einer höheren Gefahr von Missbrauchsdarstellungen ausgesetzt waren (Hargreaves 2023). Die Schulung für medizinisches und pädagogisches Personal wird daraus folgernd in vielerlei Hinsicht als unabdingbar erachtet. Das Thema des sexuellen Missbrauchs sollte bereits in Kita und Grundschule bzw. Primarstufe notwendiger Bestandteil von Fort- und Weiterbildung für Fachkräfte, auch in Form von Supervision, sein. Darüber hinaus sind die Verhältnisse von Erziehung, Macht, Gewalt und Sexualität aufzuklären und insbesondere die sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen zu thematisieren und zu erforschen. Unabdingbar ist in diesem Zusammenhang eine umfassende fachwissenschaftliche Aufarbeitung und Reflexion, wie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) es in ihrer Stellungnahme „Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen“ einfordert (DGfE 2011). Dazu gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit sprachlichen Darstellungen, denn häufig wird Sprache ungenau gebraucht, werden Argumente nicht differenzierend formuliert. Hier ist ein Weg zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung im Sinne von Verharmlosung zu finden (Kappeler 2012, S. 58).

Die skizzierten Befunde der oben genannten Studien sollen in diesem Beitrag die Dringlichkeit tiefgründiger und reflektierter didaktischer Überlegungen in

Bezug auf die Herangehensweise an die Thematik der sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt verdeutlichen; zählt letztere doch wie z.B. Mobbing, Armut oder Familie zu den sensiblen Themen, die emotional und persönlich aufgeladen sind. Dass sie von den Kindern als individuell bedeutsam und gefühlstnah erlebt werden, ist das Ziel bei der Behandlung solcher Themen im Unterricht, aber dies sollte unbedingt unter Wahrung des Schutzes der Persönlichkeit und Privatsphäre geschehen. Denn über persönliche Befindlichkeiten in einer Klassenöffentlichkeit Auskunft geben zu müssen, eventuell noch unter dem – auch noch so entfernten – Aspekt der Leistungsbewertung, würde in deutlicher Weise Übergriffigkeit und Vereinnahmung einschließen. Das verhindert auch die freundlichste Gesprächsaufforderung nicht.

2. Zum Vorhaben dieses Beitrages

Dieser als wichtig und zentral angesehene Aspekt, die Persönlichkeit jedes Kindes zu wahren, liegt den folgenden analytischen und didaktisch-methodischen Darlegungen zugrunde. Dies erfordert neben der grundsätzlich toleranten und verständnisvollen Haltung der Lehrkraft besonders feinfühlig und kreative Ideen zur Realisierung im Unterricht. Unter diesem Blickwinkel werden nachfolgend didaktische Möglichkeiten analysiert, indem bereits formulierte Schulbuchaufgaben sowie Materialien und Medien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zum Thema Sexuelle Bildung reflektiert und darüber hinaus Vorschläge bezogen auf die Konzeption der Rhythmik diskutiert werden. Ausgangspunkt ist die Komplexität der Zielstellungen, für die sich eine fächerübergreifende Umsetzung gerade dieser Bewegungsmethode anbietet.

Die Thematik der Sexuellen Bildung wird dabei recht weit gespannt und eingebunden in individuelle Befindlichkeiten, Gefühlswahrnehmungen bei sich und anderen und bezogen auf die Stärkung der Souveränität jedes Kindes gesehen. Dieser Beitrag geht also davon aus, dass besondere didaktische Überlegungen und methodische Ideen für die Behandlung solcherart sensibler Themen erforderlich sind und bietet dafür ein Diskussionsangebot.

Um die komplexe Thematik der Sexualität aufzugreifen, bieten sich ästhetische und künstlerisch-gestaltende Aufgaben an, die Aktivitäten auf einer Metaebene ermöglichen. Erfahrungen sind so handlungsorientiert, individuell und sehr konkret möglich, aber müssen nicht – auf die eigene Person bezogen – anderen mitgeteilt werden. Ausgangspunkt für eine solche Auseinandersetzung mit Sexualität im Unterricht ist der schulische Erziehungsauftrag (Milhoffer 2013, S. 582) als fächerübergreifende Aufgabe. Dabei sind die drohenden und warnenden Belehrungen vergangener Erziehungsvorstellungen überwunden. In heutigen Herangehensweisen finden sich reflexive, gefühlsbejahende und emanzipatorische Zielstellungen (ebd., S. 584), die nicht durch eine Anhäufung von Faktenwissen zu erreichen sind. Dies wäre zwar methodisch einfacher zu planen, würde aber den angestrebten Zielen nicht gerecht werden.

3. Komplexität im Kontext fächerübergreifenden Lehrens und Lernens

Hempel (2020, S. 21) sieht als „dominante Begründungslinie fächerübergreifenden Unterrichts: Komplexe Probleme oder Herausforderungen lassen sich nur oder zumindest besser verstehen und bearbeiten, wenn man das Zusammenspiel der fachlichen Perspektiven in den Blick nimmt“.

Auch Marquardt schlägt vor, komplexe Probleme zum Ausgangspunkt für fächerübergreifenden Unterricht zu machen und erwähnt, dass „ein komplexes Thema, eine Fragestellung aus der Lebenswelt der Kinder oder ein epochaltypisches Schlüsselproblem vernetzt und unter kurzzeitiger organisatorischer Auflösung der Schulfächer bearbeitet werden“ und „das Thema weniger unter fachspezifischen Gesichtspunkten, als unter ‚philosophischen Grundfragen‘ erarbeitet werden“ sollte (Marquardt 2016, S. 251). Die von Marquardt angesprochenen Schlüsselprobleme der Menschheit, wie sie Klafki bereits 1985 formulierte, umfassen Frieden, Umwelt, Leben in einer Welt, Technikfolgen, Demokratisierung, Verteilergerechtigkeit, Gleichberechtigung und Menschenrechte, Glücksfähigkeit (Klafki 2007, S. 56ff.). Diese grundlegenden Themen sind auch für die Grundschule bzw. Primarstufe bedeutsam – entscheidend ist allerdings deren methodische Aufbereitung und Umsetzung. Ebenso ist für jüngere Kinder die Möglichkeit, Glück zu empfinden und das eigene Leben glücklich gestalten zu können, auch in der Schule ein wichtiges Thema (vgl. Fritz-Schubert, Saalfrank & Leyhausen 2015), wofür sich u.a. ein philosophischer Blick als fächerübergreifender Zugang anbietet. Schlüsselprobleme oder Themen wie Glück aus Sicht einzelner Fächer behandeln zu wollen, wirkt bei dieser weitgespannten Thematik verengend. „Die Unterrichtsfächer ermöglichen mit ihrer je spezifischen Perspektive auf die ‚ungeordnete‘ Welt“ (Hempel 2020, S. 18) zwar eine Systematisierung und Ordnung durch den Verweis auf die „jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen[, um] das als schulisch relevant erachtete Wissen“ (ebd.) zu begründen. Bei komplexen Phänomenen oder Bildungskonzepten wie der Sexuellen Bildung unterstützt der ausschließliche Bezug darauf allerdings die sachliche, möglicherweise sogar die formalistische Vermittlung von Fakten, die gerade im Zusammenhang fächerübergreifenden Lehrens und Lernens im Allgemeinen sowie im Kontext Sexueller Bildung im Speziellen nicht ausreichend ist. Hier werden die Grenzen des Fachunterrichts und die Notwendigkeit der Bewahrung der Komplexität besonders deutlich und es ist nach weiteren Potenzialen für die didaktischen Entscheidungen zu suchen, sonst würden allenfalls auch die „Perspektiven der Lernenden [...] in der Unterrichtsinteraktion nicht zur Entfaltung“ (ebd., S. 20) kommen.

Vielleicht ist das disziplinäre Denken in Bezug auf sensible Themen des Mensch-Seins grundsätzlich eher eingrenzend, sind diese Inhalte doch für das persönliche Zurechtkommen in der Welt besonders wichtig und die (vor allem sachorientierten Bezüge) aus der Sicht einzelner Fächer unabhängig voneinander hierbei nicht hinreichend. Die übergreifenden Ziele sind möglicherweise ne-

ben Fachinhaltlichem und Informationswissen bedeutsamer. Es ist nicht so relevant, den Schüler*innen eindeutige Antworten zu geben, sondern Fragen zu problematisieren, Toleranz und Sensibilität anzustreben und dies methodisch kreativ zum Gegenstand für die Kinder zu machen. Dabei stehen nicht so sehr individualisierende Auseinandersetzungen, sondern Gruppenprozesse im Mittelpunkt, die insbesondere durch offene Aufgaben erreicht werden, die die Eigeninitiative der Kinder herausfordern und vielfältige und improvisatorische Umsetzungen in Auseinandersetzung mit den Mitschüler*innen initiieren.

4. Kriterien von (fächerübergreifenden) Unterrichtsaufgaben

Im fächerübergreifenden Unterricht, der sich in besonderer Weise für die Auseinandersetzung mit komplexen Fragen und Themen eignet, steht nicht allein die Vermittlung von Faktenwissen im Vordergrund. Vielmehr bieten sich z.B. das Philosophieren mit Kindern, aber auch ästhetische Zugänge an, da diese die notwendige Offenheit für eine Auseinandersetzung mit und vielfältige Deutungen von komplexen Themen mit sich bringen. Damit eine solche Offenheit und Vielfalt gewährt werden, braucht es adäquate Aufgabenformate bzw. eine bestimmte Qualität von Aufgabenstellungen. Die curricularen Vorgaben der einzelnen Fächer sind Ausgangspunkt für eine fachbezogene und fächerübergreifende Auseinandersetzung.

4.1 Lehrplanziele Sachsen-Anhalts für die Grundschule

Im zum Lehrplan des Landes Sachsen-Anhalt gehörenden Grundsatzband werden sechs Themen, die fächerübergreifend aufgegriffen werden sollen, angegeben. Gleich das erste Thema „Das Leben in der Gemeinschaft“ mit den beiden Unterpunkten „Jeder von uns ist einzigartig“ und „Typisch Junge – typisch Mädchen“ (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019a, S. 13f.) bezieht sich auch auf Fragen Sexueller Bildung. Die Formulierungen von Lernzielen in den Fachlehrplänen Deutsch, Sachunterricht und Ethik gleichen sich, indem mit ihnen medizinisches und soziales Basiswissen über den menschlichen Körper, über Geschlechtlichkeit, Fortpflanzung und Grundregeln der Hygiene thematisiert werden.

Genannt werden für das Fach Sachunterricht z.B. „Rollenzuweisungen an Mädchen und Jungen, wesentliche Teile des Körpers und geschlechtstypische Unterschiede benennen, [...] äußere Geschlechtsmerkmale und Körperhygiene“ bis Ende der zweiten Klasse (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019b, S. 16). Zum Abschluss der vierten Klasse werden die Themenschwerpunkte um „Mein Körper, Gesunderhaltung“ und zur „Entstehung und Entwicklung menschlichen Lebens“ erweitert (ebd.).

Eingebettet werden diese sehr konkreten Forderungen im Fach Ethik in weiterführende Themen wie Gefühlswahrnehmung, Toleranz gegenüber anderen, das Recht auf Selbstbestimmung und die UN-Kinderrechte inklusive das „Recht ‚Nein‘ zu sagen“ (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019c,

S. 10), weiterhin „zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterscheiden, ... über mögliche Glückserfahrungen nachdenken“ (ebd., S. 12).

Der Fachlehrplan Deutsch formuliert darüber hinaus methodische Vorschläge, die für die fächerübergreifende Bearbeitung interessant sind, wie „Vorstellungen bilden, szenisches und bildliches Gestalten, [...] sprecherische und sprachliche Mittel zielgerichtet verwenden: Mimik, Gestik, Körpersprache, Intonation, Wortfelder, Ausdrucksformen wie Sprache, Rhythmus und Körpersprache rollengemäß einsetzen“ (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019d, S. 7).

Diese administrativen Vorgaben sind die Grundlage für konkrete didaktische Überlegungen einer Unterrichtsplanung, die einer systematischen und operationalisierten Konkretisierung bedürfen, ohne durch Kleinschrittigkeit die Komplexität und Diversität einzugrenzen. Ausgangspunkt ist das Formulieren von aus den Lehrplänen abgeleiteten weitgefassten Zielstellungen. Aus ihnen sind differenzierte (Teil-)Ziele für die Unterrichtsstunde oder die thematische Einheit, im besten Falle in Absprache mit den Kolleg*innen fächerübergreifend für das Schuljahr, zu formulieren. Davon ausgehend – und immer wieder darauf rückbeziehend zu überprüfen – ist die dafür angemessene methodische Umsetzung zu planen, die sich in entsprechenden Aufgabenstellungen widerspiegeln muss.

4.2 Aufgaben und Aufgabenqualität bei komplexen Themen

Letztendlich entscheiden vorwiegend die konkreten Aufgabenstellungen über die Qualität der methodischen Entscheidungen, über das Niveau von Unterricht, sie „sind das Herzstück des Unterrichts“ (Köster 2016, S. 8). Für deren Einschätzung sind Parameter heranzuziehen, die in mehreren Publikationen zu „guten Aufgaben“ angesprochen werden. Kriterien für die Analyse von Aufgabenstellungen sehen z.B. Grygier und Hartinger (2009) darin, Sachlichkeit zu fördern – dies durchaus im Zusammenhang mit Emotionen auch im naturwissenschaftlichen Bereich, die sich durch Engagement und Interesse äußern würden (vgl. ebd., S. 8). Zudem werden die Forderungen, „selbstständig Wissen erwerben“, „Interessen auf- und ausbauen“ zu können und „zum Handeln [zu] ermutigen“ (ebd., S. 10), genannt. Dies sind wichtige Kriterien, die allerdings sehr allgemein bleiben. Für eine Analyse von Aufgabenstellungen sind sie nur bedingt heranzuziehen. Die Entscheidung, ob es sich um „eine Erarbeitungs-, eine Transfer- oder eine Übungsaufgabe handelt [...], die Schritt für Schritt oder als komplexe Explorationsaufgabe“ gestellt wird, erfordert „von der Lehrkraft auch große Souveränität in der Sache“ (Köster 2016, S. 23) und beim fächerübergreifenden Herangehen vielfältige Fähigkeiten.

Da die Komplexität fächerübergreifender Themen wie auch der Sexuellen Bildung als wichtiger Ausgangspunkt benannt wurde, ist die Entscheidung, wie der zu behandelnde themenbezogene Inhalt erarbeitet wird und wie komplex er den Schüler*innen vermittelt werden kann, eine maßgebliche. Das Wissen um die Komplexität muss entsprechende Vorbereitungen darauf einschließen. Mal eben einen Reim dichten, diesen in der Gruppe in Bewegung mit Klängen umsetzen

und anderen vorstellen, ist eine spannende, kreative Herausforderung, die aber – wenn sie nicht belanglos und den Schüler*innen vielleicht sogar peinlich sein soll und sie deswegen in keiner Weise fördern würde – erfordert, dass das Dichten und Reimen, das Ausprobieren von Klängen und spielerische Üben einzelner Aspekte des Sprechens, der Körperbewegungen im Raum gegenüber einem Publikum und das rhythmische Gefühl in vielen spielerischen Übungen erprobt und handwerklich anspruchsvoll angeleitet werden müssten.

Sehr klar lässt sich bei der Analyse von Aufgabenformulierungen die Offenheit oder Eindeutigkeit einer zu erwartenden Lösung einschätzen, wobei die einzig richtige Antwort in ihrer Geschlossenheit leichter auszumachen ist als der Grad der Offenheit oder der Komplexität.

Komplexität kann auch durch eine ästhetische Auseinandersetzung erreicht werden. Der künstlerische Blick strebt Vielfalt und nicht unbedingt die Eindeutigkeit an; er ermöglicht eine Metaebene und eine Als-Ob-Situation, die von Persönlichem abstrahieren kann, aber von jeder Schüler*innenpersönlichkeit als individuell bedeutsam und emotional erlebt wird.

Neben der für Unterricht oftmals typischen direkten Instruktion – ganz im Sinne der Vermittlung von Wissen und Information – sind für fächerübergreifendes Lernen zu komplexen, sensiblen Themen Impulse zur Aktivierung und Handlungsorientierung besonders konstruktiv. Das bedeutet, die Inhalte zu solchen Themen nicht zu *lehren*, sondern – ausgehend vom Sachzusammenhang und den Zielen – Aufgaben so zu formulieren, dass die Schüler*innen durch ihr eigenes Tun den thematischen Zusammenhang (auch körperlich und emotional) nachvollziehen und einen *eigenen* Zugang gewinnen können. Dies erfordert Unterrichtsaufgaben, die vor allem durch Pluralität und Offenheit gekennzeichnet sind und dem Umstand Rechnung tragen, dass es gerade bei komplexen Themen keine einzig richtige Lösung gibt. Solche Aufgabenformate widersetzen sich zwar einer effizienten Zielrealisierung bzw. -überprüfung, für die Persönlichkeitsentwicklungen und den sozialen Austausch sind sie jedoch höchst relevant und sollten daher auch bezogen auf die Sexuelle Bildung aufgegriffen werden.

4.3 Aufgabenstellungen in konkreter Umsetzung

Ausgehend vom Grundsatzband und den Lehrplänen der Fächer Sachunterricht, Deutsch und Ethik in der Grundschule des Landes Sachsen-Anhalt bietet sich ein Aufgreifen von Fragen der Sexuellen Bildung an. Da auf diese curricularen Vorgaben in Schulbüchern Bezug genommen wird, werden nachfolgend zunächst Aufgabenstellungen aus einem Schulbuch näher betrachtet und danach wird ein Blick auf das Material der BZgA-Kampagne „Nase, Bauch und Po“ geworfen. Solche Materialien werden u.a. deshalb vorgeschlagen, weil sie aus sexualpädagogischer Sicht empfehlenswert sind (siehe Voß in diesem Band) und es für die Primarstufe an didaktischen Materialien zur Sexuellen Bildung mangelt (siehe Kallweit & Simon in diesem Band).

Wie wir uns verändern – Ein Beispiel aus dem Bausteine Sprachbuch Klasse 4

Für die Analyse von Aufgabenstellungen wurde eine Doppelseite des Sprachbuchs *Bausteine* der vierten Klasse des Diesterweg/Westermann-Verlages (Bauch et al. 2016, S. 90f.) ausgewählt. Über beide Seiten (siehe Abb. 1) erstreckt sich ein farbiges Bild voller Bewegung und Geschäftigkeit. Vorwiegend Kinder, aber auch Erwachsene, gehen verschiedenen Tätigkeiten im Haushalt und Freizeitbeschäftigungen nach, wobei immer beide Geschlechter paarweise agieren. So prüft ein Mann mit hoher Kochmütze die Suppe und würzt das Bratgut; die neben ihm stehende Frau hat sich ein Sieb auf den Kopf gesetzt und schneidet offensichtlich Gemüse. Ein anderer saugt Staub, die mit ihm putzende Frau wischt mit dem Feudel, wobei bezeichnenderweise die Männer und nicht die Frauen die Schürze umgebunden haben. Ein weiteres Paar schaut Fußball, wobei die Frau bei einem Tor enthusiastisch die Arme hochreißt, der Mann dies Chips essend kommentiert. Gemeinsam wechselt ein Paar den Reifen am Fahrrad. Kinder spielen mit Dinosaurierfiguren, springen über einen gespannten Gummi oder raufen sich, wobei das Mädchen den Jungen bereits am Hals gepackt hat und dessen Kopf herunterdrückt.

Offensichtlich wurden wünschenswerte Handlungen im Sinne der Gleichberechtigung dargestellt, dies allerdings in solch plakativ-entgegengesetzter Weise, dass die Klischees sehr deutlich bleiben. Es fehlt eine Durchmischung und differenzierende Vielfalt. Es scheinen alle negativen Stereotype ins Gegenteil gerückt, um so noch deutlicher das Meinungsbild der Schüler*innen beeinflussen und das Unterrichtsziel erreichen zu können. Die Dekonstruktion der Geschlechterstereotype, die offensichtlich intendiert ist, folgt damit aber deutlich der binären Geschlechterkonstruktion¹ und lässt kaum reflektierende Überlegungen – ausgehend von den Meinungen der Kinder – zu. In diesem Sinne manifestieren die Aufgabenstellungen auf der rechten Buchseite dies ebenso durch das deutliche Separieren von Mädchen und Jungen.

Vor diesen blass dargestellten Szenen sind am vorderen Bildrand in kräftigen Farben ein Mädchen und ein Junge auf einem Sofa sitzend abgebildet, die sich mit Handarbeiten beschäftigen. Durch diesen zentralen Blickfang wird eine Normalitätsfolie der Geschlechterrollen vermittelt und eine Lesart für alle gezeigten beispielhaften Aktionen gegeben. Ein anderer Junge fragt den häkelnden Jungen nach seiner Tätigkeit, wobei er die Antwort allerdings gleich selbst gibt und diese als „Mädchenkram“ kennzeichnet. Die Reaktion der handarbeitenden Kinder ist – bis auf ein freundliches Aufblicken – noch nicht abzusehen, daran könnte sich eine Diskussion der Schüler*innen entzünden. Es ist zu hoffen, dass die Kinder dem Vorurteil widersprechen; es bedarf aber einer sehr sorgsam Argumentation und Diskussionsleitung seitens der Lehrkraft, um beipflichtende und bestätigende Schüler*innenmeinungen zu relativieren und zu reflektieren. Dies ist umso schwieriger, als alle vom Sprachbuch gegebenen Beispiele deutlich in eine spezifische Aussagerichtung weisen.

¹ vgl. Judith Butler „Zur Theoretisierung des Binären, der Einheit und deren Überschreitung“ (Butler 1991, darin S. 32-36)

Auf der rechten Buchseite sind diskutierende Schulkinder dargestellt, die sich über Vorlieben von Mädchen und Jungen austauschen und damit Wandzeitungen gestalten: Tätigkeiten der Jungen wie Fußball und Computer spielen sind in Stichworten notiert, die Vorlieben der Mädchen werden vorwiegend bildnerisch veranschaulicht. Zu erkennen sind ein rotes Kleid, ein roter Stiefel, ein roter Mund oder ein erwachsenes Paar; die angepinnten Notizzettel bleiben unkenntlich. Durch die deutliche Farbwahl und die symbolischen Botschaften werden vorurteilshaft Interessen von Mädchen und Jungen gezeigt, hier nun allerdings gerade durch die Bestätigung und nicht das Widerlegen von Klischees.



Abb. 1: Bausteine Sprachbuch Klasse 4, S. 90 und 91

Ergänzt werden die Bilder durch darunter formulierte Aufgabenstellungen. Die auf der linken Seite stehenden Aufgaben beginnen mit einem niederschweligen, offenen Erzählimpuls: die Schüler*innen sollen erzählen, was Kinder und Erwachsene auf dem Plakat machen. Darauf könnten die Schüler*innen antworten, dass sie sehen, dass Jungen und Mädchen auf dem Bild gemeinsam fernsehen, stricken, mit Sauriern und Gummihopse spielen oder sich raufen. Auch die Erwachsenen verrichten die Hausarbeit gemeinsam: kochen und backen, saugen und wischen Staub. Allerdings verdeutlicht die zweite Aufgabe, dass dieses Bild als Anregung – oder Vorbild? – für die Berichte über die privaten Verhältnisse in den Familien der Kinder zu verstehen ist. Es bleibt offen, in welcher Weise sich die Kinder über ihr Zuhause äußern werden (ob wohl die*der Lehrer*in von ihren*seinen eigenen persönlichen Gepflogenheiten erzählt?), aber der Vergleich zu den dargestellten Szenen drängt sich auf. Werden Kinder auch vom Vater sprechen, der fernsehend der Mutter den Haushalt überlässt? Wie würde die Lehrkraft mit diesen Antworten umgehen? In welcher Weise wird sie*er sie

kommentieren, wie diese in den weiteren Unterrichtsverlauf einbeziehen? Welche Ziele werden durch eine derartige persönliche Auseinandersetzung, die deutlich in die Privatsphäre der Kinder hineinreicht, angestrebt?

Die dritte der linken Aufgaben stellt eine offene Frage, die in ihrer Antwort aber völlig eindeutig zu sein scheint – ein Eindruck, den auch Kinder womöglich empfinden werden. So manifestieren die Anforderungen auf der rechten Buchseite das Separieren von Mädchen und Jungen und erschweren ebenso eine wertungsfreie Beschreibung und Diskussion.

Letztendlich werden die Stichworte der Lehrpläne verkürzt auf die Schulbuchseiten übertragen. Die Ziele sollen offensichtlich unmittelbar und gradlinig erreicht und eindeutig manifestiert werden. Methodisch legen die Schulbuchaufgaben nur wenige Aktivitäten nahe wie Sprechen und Schreiben. Diese beiden Betätigungen sind der symbolischen Repräsentationsform (Bruner 1974, S. 17) auf der abstrahierenden, kognitiven Ebene zuzurechnen. Gerade für den Ausdruck von Gefühlen sollten auch andere Darstellungs- und Gestaltungsformen, zudem Handlungen auf einer Metaebene, gewählt werden. Darüber hinaus wird der Mangel an tatsächlicher Offenheit für Deutungen und Positionierungen überdeutlich.

Die BZgA-Kampagne „Nase, Bauch und Po“

„Entdecken, schauen, spüren“ heißt das Material- und Medienpaket der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) zur Körpererfahrung und Sexualerziehung von Kindern. Seit Oktober 2003 ist die Kinderliedertour in Deutschland unterwegs. Zusammen mit dem Bühnenstück „Das Märchen von Nase, Bauch und Po“ bietet die BZgA begleitende Fortbildungsseminare für Erzieher*innen und ein umfangreiches Medienpaket „Grabbelsack und Co.“ mit anatomischen Handpuppen mit Geschlechtsteilen, Video- und Hörkassette, Bildkarten und diversen Spielen für den Kindergarten an. Der dazugehörige umfangreiche Materialhefter beinhaltet u.a. Lieder zum Thema „Spüren und Berühren“, die auf der beiliegenden CD vom Musik-Theater „Rumpelstil“ einge spielt wurden (Metcalf 2003) und im Kontext Sexueller Bildung aufgegriffen werden können.

Das Lied vom Küssen (ebd., S. 14) macht deutlich, dass man nicht gegen seinen Willen dieser Aufforderung nachkommen muss. Der Text greift subtil und kindgemäß das Setzen körperlicher Grenzen auf. Ein selbstbewusstes Mädchen weist Timmi mit seinem Ansinnen, sie zu küssen, freundlich, aber unmissverständlich zurück. Sehr eindeutig und überzeugt, unkompliziert, umgangssprachlich treffend stellt sie fest, was alle bis auf Timmi zu wissen scheinen: Küssen kann und will man nicht jeden.

Melodie und Rhythmus klingen locker und eingängig, sie sind zudem anspruchsvoll komponiert. Der mit dunkler, leicht kratziger Stimme von Ines Paulke eingesungene Titel auf der CD klingt schön jazzig, ist aber für Kinder viel zu tief. Die Melodie ist kaum nachzusingen, da sie fast gesprochen, rhythmisch nicht „gerade“ gesungen wird. Die Playback-Version ist ebenfalls recht schwierig mitzusingen, da der Einsatz und die Tonhöhe schwer zu erfassen sind

und eine Tonartenrückung im Refrain gelingen muss. Das Lied nur vorzuspielen wäre methodisch eine einfallsslose Entscheidung. Die Lehrkraft sollte musikalisch versiert sein und das Lied in einer höheren Tonart gemeinsam mit den Kindern singen, eine eigene Percussionsbegleitung würde den Rhythmus verdeutlichen und dem lässigen Stil entgegenkommen.

Text
Jörn Brumme

Musik
Ines Paulke

Solisten
Gesang:
Ines Paulke

Schwerpunkt
Selbstvertrauen/
Grenzen setzen,
Ja- und Nein-Sagen

Küssen

Die Tonart der Notenfassung ist einen ganzen Ton von Des nach Es notiert.

Tim-mi sagt, wir müs-sen uns
so wie die im Fern-sehn küs-sen. Bit-te, sag schon „I love you“ und
mach schnell die Au-gen zu. Ich sag-te ihm: „Mein Lie-ber, ich
glau-be du hast Fern-seh-fie-ber. Du soll-test schnell zum Dok-tor geh'n, du
hast den fal-schen Film ge-seh'n.“

Refrain
Küs-sen kann man doch nicht je-den. Das weiß je-des Kind.
Küs-sen will man auch nicht je-den, und wer was
an-de-res sagt, glau-be mir, der spinnt. Der

Abb. 2: Nase, Bauch und Po, Lieder- und Notenheft S. 14

Beim fächerübergreifenden Einsatz des Liedes vom Küssen – nicht nur im Musikunterricht – benötigt es souveräne musikalische Fähigkeiten der Lehrkraft ebenso wie Kreativität bei den zu entwickelnden Aufgabenstellungen. Ratsam wäre es, nicht nur das Lied einzubeziehen, sondern zudem Aktivitäten zu initiieren, die auf die textliche Aussage des Liedes vorbereiten oder diese im Nachgang aufgreifen. Ästhetisch-gestalterische Elemente könnten eine Möglichkeit des körperlich-darstellenden Ausdrucks sein, der mit dem Lied kombiniert wird. Den Schüler*innen sollte Gelegenheit gegeben werden, die Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit zu spüren und dieser durch ganzkörperliche Gestaltungsprozesse in Interaktion mit den Mitschüler*innen Ausdruck zu verleihen. Die Konzeption der Rhythmik bietet sich dafür insbesondere an, da sie durch das Einbeziehen von nonverbalem Ausdruck, Bewegung und Klängen bzw. Mu-

sik Gestaltungsprozesse eröffnet. Arbeitsprinzip ist, dass die Lehrkraft die Leitung an diese Mittel, an Materialien oder die Kinder selbst abgibt, diese durch improvisatorische Klänge zu gemeinsamen Gestaltungen in der Gruppe führt und so den Verlauf mittelbar steuert und sich selbst eher zurückhält. Die Kinder bewegen sich gleichzeitig gelassen und individuell auf selbstgewählten Wegen im Raum, „stets im Bewußtsein, sich vielen anderen, die das gleiche Recht auf Freiheit haben, spontan anzupassen“ (Feudel 1980, S. 18). Offene Aufgaben initiieren spielerisches Ausprobieren, indem z.B. vielfältige zurückweisende Gesten oder ablehnende Worte gefunden werden. Die Kinder könnten aufgefordert werden, unterschiedliche Gefühlssituationen zu erkennen und nonverbal darauf zu reagieren. Einzelne Gestaltungsideen nimmt die Lehrkraft auf, integriert sie in die nachfolgenden Aufgaben und würdigt so die Einfälle der Schüler*innen. Auf diese Weise wird ein Gegenhorizont zur in Schule und didaktischen Materialien oftmals dominanten intentional gesteuerten (sachlichen) Lernarbeit eröffnet, der besondere Vorteile mit sich bringt, wenn es um komplexe Fragen bzw. Phänomene geht, die sich einer eindeutigen Antwort entziehen: „Was kulturell tabuisiert ist oder sprachlich nicht artikulierbar, weil Worte fehlen und die Sprache nicht gelernt ist, findet anderen Ausdruck: als Bild, Musik, Dichtung“ (Schindler 2015, S. 21). Genau diese Ausdrucksmittel wurden gewählt, um den eigenen Gefühlen in wechselseitiger Gestaltung von Bewegung und Klängen Ausdruck zu verleihen. Der Lehrkraft wird durch ihre improvisatorische Leitung und die offenen Impulse eine zurückhaltende Beobachtung möglich, die Aufschlüsse über die Befindlichkeiten und Gestaltungsideen der Kinder geben. Diese bleiben vieldeutig, sind häufig nonverbal, ermöglichen körperliche Erfahrungen und müssen nicht vor einer Klassenöffentlichkeit erklärt werden. Da sich meist alle gemeinsam ausprobieren, kann sich jede*r in der Gruppe aufgehoben fühlen.

5. Didaktisch-methodisches Fazit

Themen der Sexuellen Bildung wie Geschlechteridentität, sexuelle Identität oder auch sexualisierte Gewalt und deren Prävention gehören zweifelsohne zu den komplexen und sensiblen Themen, die besondere didaktische und methodische Überlegungen erfordern. Dafür wurden in diesem Beitrag beispielhaft Materialien analysiert und Vorschläge zur Diskussion gestellt. Als bedeutsam wird erachtet, dass die Lehrkraft neben ihrer toleranten und verständnisvollen Haltung zu emotional bedeutsamen Lebensfragen wie jener der Geschlechtsidentität und Sexualität die Qualität und die Potenziale solcher Angebote einschätzen und sie für den eigenen Unterricht begründet abwandeln, mit eigenen Ideen kombinieren oder auch ausschließen kann. Von besonderer Relevanz ist die kontinuierliche Reflexion der Planungen, aber auch die nachträgliche Auswertung der konkreten Umsetzung im Unterricht.

Ausschließlich sachorientierte, methodisch wenig abwechslungsreiche Aktivitäten auf symbolischer Ebene wie Sprechen und Schreiben sind kaum angemessen, um sich offen, vielfältig, ganzheitlich mit komplexen und nicht eindeutig zu beantwortenden Fragen auseinanderzusetzen. Noch weniger sind es verengende Aufgabenstellungen, die zu dem führen, was Bauersfeld (1999) in der Analyse einer Unterrichtssituation aus dem Jahr 1910 konstatiert: zum „indirekte[n] Einüben der Schüler in das Raten von erwünschten Antworten und verstärkt dabei – ebenso unerwünscht – die Abhängigkeit ihres Urteilens von der Lehrzustimmung; – keine ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ (Adorno)“ (ebd., S. 196).

Das grundsätzliche Ziel von Schule ist die Erziehung zur*zum mündigen Bürger*in, um die Schüler*innen in „lebenspraktische[r] Autonomie“ (Helsper 2016, S. 109) zu befähigen. In „weit modernisierten Gesellschaften [ist] die Reproduktion des Sozialen aber angesichts der Beschleunigung kultureller Wandlungsprozesse mit Transformation verbunden“ (ebd.). Für die Kinder müssten also kulturelle und soziale Ansichten der Gesellschaft als ganz neue und sie persönlich betreffende, aber ihnen nicht aufoktroiert, vermittelt werden. Es ist eher „das Kind als ein eigenaktiver Sucher nach Neuem“ (ebd.) zu unterstützen, anstatt nicht zu hinterfragendes Wissen zu vermitteln. Sich nur als ‚abfragende*r Lehrer*in‘ an die Schüler*innen zu wenden, wirkt bei komplexen, sensiblen und ggf. emotional aufgeladenen Themen formalistisch. Sich auf vermeintlich eindeutige, durch Schulbücher nahegelegte Aussagen zurückzuziehen, würde wichtige Potenziale bei der reflexiven Auseinandersetzung mit Themen der Sexuellen Bildung und somit für die Persönlichkeitsentwicklung jedes Kindes vergeben. Dabei ist jedoch den Schüler*innen stets ihre Privatsphäre zu lassen, wofür es eine besondere Sensibilität der Lehrkraft braucht, da Schüler*innen möglicherweise in ihrer Aufgeschlossenheit und Zugewandtheit – oder aber durch das Erleben von Schule als Macht-Raum – das Überschreiten ihrer individuellen Grenzen nicht direkt kritisieren würden.

Den Spaß und die Kreativität beim Entwickeln und Planen von Unterrichtssituationen sowie das gemeinsame Agieren und Aushandeln im Unterricht werden die Schüler*innen als anregend wahrnehmen und sie könnten auf diese Weise die Thematik der Sexuellen Bildung als für sie bedeutsam erfahren.

Literatur

- Bauch, Björn, Dirzus, Ulrike, Greven, Matthias, Hinze, Gabriele, Isack, Alexandra, Schmidt, Hans-Peter & Speer, Katharina (2016): Bausteine Sprachbuch Klasse 4. Braunschweig: Diesterweg/Westermann.
- Bauersfeld, Heinrich (1999): Fallstudien in der Lehrerbildung – wozu? In: Frank Ohlhaverl & Andreas Wernet (Hrsg.): Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich, S. 189-206.
- Bergmann, Christine (2012): Kinder brauchen Aufklärung und Schutzkonzepte. In: Meike Baader, Werner Helsper, Manfred Kappeler, Marianne Leuzinger-Bohleber, Sabine Reh, Uwe Sielert & Christiane Thompson (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Budrich, S. 249-261.

- Bruner, Jerome S. (1974): Entwurf einer Unterrichtstheorie, Schwann Düsseldorf: Pädagogischer Verlag.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 32-36.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011.04_Kurzstellungnahme_Sexualisierte_Gewalt_p%C3%A4d_Instit.pdf [30.01.2023].
- Feudel, Elfriede (1980): Dynamische Pädagogik. Eine elementare Anleitung für rhythmische Erziehung in der Schule. Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- Fritz-Schubert, Ernst, Saalfrank, Wolf-Thorsten & Leyhausen, Malte (Hrsg.) (2015): Praxisbuch Schulfach Glück – Grundlagen und Methoden. Weinheim: Beltz.
- Grygier, Patricia & Hartinger, Andreas (2009): Gute Aufgaben im Sachunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hargreaves, Susie (2023): Sexual abuse imagery of primary school children 1,000 per cent worse since lockdown <https://www.iwf.org.uk/news-media/news/sexual-abuse-imagery-of-primary-school-children-1-000-per-cent-worse-since-lockdown> [30.01.2023].
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheroretische Ansatz. In: Martin Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster & New York: Waxmann, S. 103-125.
- Hempel, Christopher (2020): Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kappeler, Manfred (2012): Ambivalenzen in der „Neuen Erziehung“. Versuch einer historischen Analyse. In: Meike Baader, Werner Helsper, Manfred Kappeler, Marianne Leuzinger-Bohleber, Sabine Reh, Uwe Sielert & Christiane Thompson (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Budrich, S. 58-83.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 4. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Marquardt, Anne (2016): Lerneffekte im fächerverbindenden Unterricht der Grundschule (LifUG) 251 Lerneffekte im fächerverbindenden Unterricht der Grundschule (LifUG) – Ergebnisse der Pilotierungsstudie. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Simone Reinhard, Susanne Riegler & Romina Schmidt (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 251-256.
- Metcalf, Robert (2003): Nase, Bauch und Po. Lieder- und Notenheft. Hrsg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Köln.
- Milthoffer, Petra (2013): Sexualpädagogik in der Grundschule. In: Renate-Berentzen Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 582-592.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019a): Lehrplan Grundschule. Grundsatzband. Magdeburg: Ministerium für Bildung. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_gsb_01_08_2019.pdf [30.01.2023].
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019b): Fachlehrplan Grundschule. Sachunterricht. Magdeburg: Ministerium für Bildung. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_sach_01_08_2019.pdf [30.01.2023].
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019c): Fachlehrplan Grundschule. Ethikunterricht. Magdeburg: Ministerium für Bildung. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_ethik_01_08_2019.pdf [30.01.2023].

- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019d): Fachlehrplan Grundschule. Deutsch. Magdeburg: Ministerium für Bildung. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_deutsch_01_08_2019.pdf [30.01.2023].
- Schindler, Richard (2015): Schule als Tatort. In: Sandra Rademacher & Andreas Wernet (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-40.
- Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (2022): FORSA Umfrage zu Wissensstand und Informationsbedarf zum Thema „Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen“. <https://beauftragte-missbrauch.de/mediathek/publikationen/zahlen-und-fakten> [30.01.2023].

„Es gibt nur Lieblingsfarben!“ – Zur Überwindung heteronormativer Vorstellungen in der Kinderliteratur und ihrer Didaktik

1. Hinführung

Weihnachten 2022 kam, mit Florian David Fitz als Publikumsmagnet in einer der Hauptrollen, der Familienfilm *Oskars Kleid* in die deutschen Kinos. Ben (gespielt von Fitz) hat sich noch nicht von der Trennung von seiner Frau erholt und scheint in der jüngsten Vergangenheit wenig von seinen beiden Kindern Oskar und Erna mitbekommen zu haben. Nun erfordert es die Situation der Mutter, dass er die Kinder eine Weile zu sich nimmt. Was ihm bisher entgangen ist: Oskar fühlt sich als Mädchen und wurde auch als solches eingeschult. Ben, der sich mit dem Thema trans*gender noch nicht beschäftigt hat, recherchiert im Internet und liest Ratgeber. Doch der Weg, sein Kind Oskar als Lili anzunehmen, ist lang und durch emotionale Rückschläge für Vater und Kind geprägt. Während Lili eine große Sicherheit, in dem was sie fühlt, ausstrahlt und von ihrer Mutter und der Schule bestärkt wird, liegt die Verunsicherung bei ihrem Vater. Als gelungen an der filmischen Narration kann der Umstand gewertet werden, dass Lili bereits integriert ist – sie ringt nicht mehr um Akzeptanz. Erst in dem Moment, als sich ihr Vater gezwungen sieht, auf sie zu reagieren, wird es auch für sie problematisch. Dass sie dann versucht, dem Vater zu gefallen, indem sie bspw. ihre Haare abschneidet und erstmalig als Junge in die Schule geht – und damit natürlich unter den Mitschüler*innen und Lehrkräften eine dramatische Irritation auslöst – kann nur im Sinne eines dramaturgischen Effekts und einer Emotionalisierung der Filmhandlung gedeutet und als durchaus kritisch betrachtet werden.

Ähnlich verhält es sich in der Erzählung *Der Katze ist es ganz egal* (2020) von Franz Orghandl: Leo, der schon lange spürt, dass er als Mädchen leben möchte, fühlt eine große innere Zufriedenheit, als er eines Morgens aufwacht und seinen richtigen Namen gefunden hat: Jennifer. Damit beginnt die Erzählung und im Verlauf geht es darum, wie die Umwelt der Protagonistin reagiert und sich mit der „neuen“ Realität auseinandersetzt. Auch hier ist es der Vater, der an normativen Vorstellungen festzuhalten versucht und sich dagegen wehrt, seinen Sohn fortan als Tochter anzuerkennen, während das Kind nicht im Geringsten an seinem Fühlen und seiner Entscheidung zweifelt – und sich im Gegensatz zu Lili in *Oskars Kleid* nicht irritieren oder verunsichern lässt.

Soll es im Folgenden um aktuelle Kinderliteratur zum Thema trans*gender gehen, lag der Einstieg über den Film *Oskars Kleid* insofern nahe, als in den letzten etwa 30 Jahren der deutschsprachige Kinder- und Jugendbuchmarkt zwar deutlich diverser geworden ist, sich aber immer noch eine „Präferenz für Binarität und Eindeutigkeit“ zeigt (Benner & Zender 2022, S. 11) und es relativ wenige Titel und Figuren mit Trans-, Queer- und Interthematiken gibt (vgl. ebd.), die freilich dann auch den Weg zu Adressat*innen finden müssen. Es wird unterstellt, dass ein Kinofilm wie *Oskars Kleid* – auch wenn manches am Film diskussionswürdig erscheint – das Thema etwas prominenter auch an Rezipierende heranträgt, die sich mit diesem bisher nicht beschäftigt haben, es gleichzeitig ein Stück aus dem Status eines Themas nur für „Betroffene“ herausrückt und zur Reflexion über Vielfalt weiter anregen kann.

Mit dem Fokus auf Kinderliteratur und literarische Lernprozesse im Deutschunterricht der Primarstufe ist den Autorinnen wichtig, die Texte nicht ausschließlich im Kontext sexueller Vielfalt zu lesen, sondern die jeweiligen Suchbewegungen der Protagonist*innen nach einer Identität, die ihrem Fühlen und Wahrnehmen entspricht und dabei nicht kongruent mit (hetero)normativen Vorstellungen sein muss, im weiten Kontext von Persönlichkeitsentwicklung durch Literatur wertzuschätzen. Denn Literatur vermag Lesende zu irritieren und damit Offenheit für andere Lebensentwürfe, neue Denk- und Handlungsmodelle zu provozieren. Durch vielfältige Identifikationsangebote können Lernende „Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen“ (Spinner 2006, S. 9) entwickeln, aber genauso die Texte als Räume und Angebote für fiktionales Probehandeln nutzen, um eigene Erfahrungen zu erweitern und so auch den eigenen Identitätsentwurf zu reflektieren (vgl. ebd., S. 8). „Daraus ergibt sich als ein grundlegendes Ziel für den Literaturunterricht eine Förderung der Überwindung von Egozentrik, der Einübung in Empathie und der Fähigkeit, verschiedene Erfahrungsweisen miteinander in Beziehung zu setzen“ (Spinner 2001, S. 171).

2. Geschlechtliche Vielfalt in der aktuellen Kinderliteratur

Wenn unter pädagogischen Akteur*innen kaum Wissen zu den Themen Inter- und Trans*geschlechtlichkeit vorausgesetzt werden kann (vgl. Seidel 2022, S. 21), wird die Rolle von Kinder- und Jugendliteratur, die eben diese Themen behandelt, deutlich. Dabei fungieren Lehrkräfte (und auch Eltern und Buchhändler*innen) als Gatekeeper*innen, die den Zugang zu jenen Texten ermöglichen können. Doch braucht es hier eine reflektierte Perspektive auf die konkreten Texte. Denn Seidel resümiert nach der Durchsicht verschiedener aktueller Bilderbücher, dass die „literarische Inszenierung von Vielfalt [...] nur punktuell gelingt und noch recht häufig auf die Schematik der Außenseiterfigur zurückgegriffen wird“ (ebd., S. 27).

Es wird also von den Lehrkräften ein kritisches Bewusstsein für die Textauswahl gefordert (Hinweise zur Auswahl siehe Kap. 4). Wie Seidel zeigt, besteht in den

von ihr betrachteten Bilderbüchern die Problematik, dass die inter*- oder trans*geschlechtlichen Protagonist*innen in der narrativen Logik mit dem Figurenmotiv der*des Außenseiterin*Außenseiters assoziiert werden: Die Figur wird – ausschließlich aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität – als andersartig markiert und die offenkundig als inkludierend gewerteten Praktiken der sozialen Umwelt sind im Kern exkludierende und verbleiben bei der Betonung der Andersartigkeit der Protagonist*in. Diese Sensibilität für Otheringprozesse (vgl. ebd., S. 19) in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur gilt es zu entwickeln und zu schärfen. Gleichzeitig reagiert der Kinder- und Jugendbuchmarkt auf aktuelle Bewegungen der queeren Szene. Neben Büchern, die Queerness zwar positiv darstellen, in denen die Protagonist*innen oder queeren Figuren z.B. bei ihrem Outing oder danach jedoch unter hohem Rechtfertigungsdruck stehen und generell eher mit negativen Reaktionen konfrontiert werden, gibt es auch Bücher, die Queerness gar nicht explizit zum Thema machen, in denen keine Verhandlungen stattfinden oder queere Figuren als Teil der alltäglichen Realität dazugehören (z.B. *Untenrum*¹ von Peifer, Blatt & Kawamura 2023, *Julian ist eine Meerjungfrau* von Love 2020 oder *Julian feiert die Liebe* von Love 2021). Neben expliziten oder impliziten Themenverhandlungen von LGBTQA+, Queerness und Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur (z.B. *Gender-Kram* von Läger 2021, *L wie Liebe* von Baltscheit & Brandstätter 2022) zeigt sich das Thema auch durch queere Autor*innen (z.B. Franz Orghandl, Louie Läger), Protagonist*innen (z.B. *Ich bin Alex* von Felicioli 2022, *P.S. Es gibt Lieblingseis* von Loda 2018) oder Nebenfiguren (z.B. *Papierklavier* von Steinkellner & Gusella 2020).

Im Folgenden wollen wir einige Bücher für Kinder im Grundschulalter insbesondere in Bezug auf die Darstellung bzw. Thematisierung von trans*gender, aber auch generell geschlechtliche Diversität, vorstellen und diskutieren, um auch für verschiedene Kriterien zu sensibilisieren, die bei der Buchauswahl auf dem doch recht unübersichtlich gewordenen Kinderbuchmarkt helfen können.² Ein Schwerpunkt soll dabei auf dem Medium Bilderbuch liegen, das nicht nur seinen Adressat*innenkreis bisweilen hin zur All-Age-Literatur erweitert hat, sondern ganz pragmatisch aufgrund der Kürze und der Verbindung von Bild und Text in inklusiven Settings besonders gut geeignet ist und vielfache Interpretationsmöglichkeiten anbietet.

¹ Insbesondere für dieses aktuelle Bilderbuch wollen wir eine große Empfehlung für sexuelle Bildung in der Primarstufe aussprechen. Neben der Bezeichnung und dem Aussehen von primären Geschlechtsmerkmalen geht es u.a. auch um Gefühle, Menstruation, Trans- und Intergeschlechtlichkeit, Gendern, Enttabuisierung und um Prävention sexuellen Missbrauchs.

² Hinweise auf aus sexualpädagogischer Sicht empfehlenswerte Bücher, die für jüngere Kinder geeignet sind, finden sich auch im Medienkoffer „Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung in Grundschule und Horten“ des Kompetenzzentrums geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (siehe hierzu der Beitrag von Franke in diesem Band). Zudem verweist Wildenauer (in diesem Band) auf ausgewählte englischsprachige Kinder-/Bilderbücher.

3. Bilderbücher zum Thema Trans*gender

Das Bilderbuch *Teddy Tilly* (Walton & MacPherson 2016) greift das Thema Trans*gender³ auf eine sehr verständliche Art und Weise auf, sodass es sich bereits für jüngere Leser*innen im Kindergartenalter eignet. Neben Trans*gender steht das Thema Freundschaft im Mittelpunkt der Geschichte. Das Teddybär mädchen Tilly ist traurig: Sie hat Sorge, dass ihr bester Freund Finn nicht mehr mit ihr spielen möchte, wenn sie sich ihm anvertraut. Dieser identifiziert Tilly nämlich als Teddybärjungen mit Namen Thomas. Doch als Finn verspricht, immer ihr Freund zu sein, offenbart sie ihre Identität. Die Reaktion Finns: „Du liebe Zeit, mir ist es doch egal, ob du ein Teddymädchen oder ein Teddyjunge bist! Hauptsache, wir sind Freunde!“ (ebd., o.S.) lässt Tilly aufatmen und nimmt ihr die Last, die sie seit langem mit sich herumtrug. Auch Finns Freundin Eva ist wenig irritiert von Tillys neuer Identität: „Toller Name! Komm, Tilly, wir schaukeln!“ (ebd.) und so spielen sie zusammen und sitzen am Ende bei Kakao und Keksen beisammen.

Trans*identität wird in diesem Buch sehr reduziert dargestellt. Auf die Prozessualität der geschlechtlichen Identitätsfindung wird aufgrund der stark vereinfachten Darstellung nicht eingegangen. Auch ein stereotyper Gendermarker – Tilly trägt von nun an ihre Fliege als Haarschleife – findet sich, wird jedoch aufgebrochen durch die Nebenfigur Eva, die wiederum Roboter erfindet, baut, mit dem Roller angebraust kommt und wild schaukelt. Besonders hervorzuheben ist, dass Tilly nicht nur auf ihre Trans*identität reduziert dargestellt wird. Stattdessen spielt sie gern mit Finn: Sie radeln über den Hof, pflanzen Gemüse und machen Picknick im Baumhaus und bei Regen im Haus. Ein literarischer Kniff – eine Repetition dieser Spiele mit nahezu identischem Wortlaut und Bildern zu Beginn als Thomas und am Ende als Tilly – bekräftigt, dass sich im Grunde nichts ändert durch die neue Identität des Teddys. Die reduzierten Bilder auf viel Weißraum passen zur reduzierten Darstellung im Text und der Handlung allgemein. Sie zeigen sympathisch wirkende Protagonist*innen, die zur Identifikation einladen und sich an der Lebenswelt der Lesenden orientieren – ein Einsatz in Kita, Schule und Familie als erster Zugang zum Thema ist daher sehr zu empfehlen.

Protagonist*innen im Kindergartenalter finden wir ebenfalls in *Disco!* von Frauke Angel (2019), illustriert von Julia Dürr. Auch hier fällt sehr positiv die Nebenfigur, und beste Freundin des Protagonisten, Pina auf. Sie ist selbstbewusst und ausgefallen – wird jedoch ausschließlich aus der Perspektive des Ich-Erzählers beschrieben, dessen Name den Lesenden verborgen bleibt. In diesem Bilderbuch geht es um Geschlechterstereotype, insbesondere bezüglich Kleidung, Spielformen und Farben sowie die Reaktionen verschiedener Personen auf eine nicht-geschlechtsstereotype Zuordnung. „Pina sagt: Es gibt keine

³ Weitere empfehlenswerte Bilderbücher, die explizit trans*gender aufgreifen, sind beispielsweise *Ich bin Alex* (Felicoli 2022), *Florian* (Ford & Harren 2022) oder die Kinderbücher *Der Katze ist es ganz egal* (Orghandl & Strozyk 2020) und *George* (Gino 2019). Alle thematisieren trans*gender am Beispiel einer*ines kindlichen Protagonist*in. Gleiches findet man sehr gelungen umgesetzt zum Thema inter* im Bilderbuch *P.S. Es gibt Lieblingseis!* (Loda 2018).

Jungs- oder Mädchenfarben. Es gibt nur Lieblingsfarben! Deshalb sind meine jetzt Rot und Pink.“ (Angel & Dürr 2019, o.S.) Zum Disco-Machen zieht er sich daher ein rosafarbenes Nachthemd an, das er nun auch im Kindergarten tragen möchte, was vielerlei negative Reaktionen auslöst. Dabei werden ebenfalls sehr abwertende Ausdrücke und Polemiken reproduziert (z.B. Fußball ist nichts für Mädchen, ein Junge in Mädchensachen ist verkleidet, ein Junge der rosa trägt wird später schwul), die jedoch aus kindlicher Perspektive und damit auf kindgerechte Weise teilweise aufgelöst werden.⁴ Durch die Ich-Erzählung werden subjektive Perspektiven und Zugänge zum Thema Gendermarker deutlich sowie die unreflektierten Sichtweisen verschiedener Erwachsener teils ad absurdum geführt. Das (vielleicht etwas zu) positiv endende Bilderbuch regt zum Enttarnen von Stereotypen an, führt unterschiedliche Meinungen auf und zeigt Gefühle und Begründungen aus v.a. kindlicher Perspektive auf. Es bestärkt die Lesenden darin, das zu mögen, was ihnen gefällt und dafür mit Mut einzustehen – ebenso wie die Hauptfigur, die am Ende selbstbewusst resümiert: „Und am schönsten bin ich“ (ebd.).

Gendermarker sind vielfach Thema in aktuellen Bilderbüchern. Dies erkennt man meist schon am Titel wie z.B. *Alles rosa* (Onano 2019), *Mein Schatten ist pink* (Stuart 2021), *Raffi und sein pinkes Tutu* (Simonetti & Rammensee 2019), *Der Junge im Rock* (Brichzin & Kuprin 2018) oder *Seeräubernädchen und Prinzessinnenjunge* (Pickert & Hesse 2022). Fast immer sind Jungen die Protagonist*innen, die den Geschlechtsstereotypen nicht (vollständig) entsprechen und damit negative Reaktionen in ihrem Umfeld hervorrufen, was sie wiederum traurig macht. Eine erwachsene Person/Figur nimmt sich ihnen meist an, stärkt sie und am Ende verändern die auf Binarität und „korrekt“ zugewiesene Gendermarker beharrenden Personen ihre Meinung und allgemeine Akzeptanz stellt sich ein: Wir lieben dich, egal, was dir gefällt. In Onanos *Alles rosa* wird dabei durch eine Umkehrung der gesellschaftlich dominierenden Geschlechterstereotype deren Absurdität deutlich vor Augen geführt. „Was stimmt denn nicht mit diesem Jungen?“ (Onano 2019, o.S.), der lieber blau mag als rosa und lieber mit Autos spielen möchte als mit Puppen. Diese ironische Darstellung verweist auf die Konstruktion bzw. Gemachtheit von Gendermarkern und damit auf Doing Gender⁵. Gleichermäßen werden Geschlechterklischees (z.B. Mädchen sind schlecht in Mathe⁶) jedoch auch immer wieder reproduziert. Ähnlich ist es in Büchern wie *Ein Mädchen wie du* (Murphy, Murphy & Harren 2020), *Ein Junge wie du* (Murphy & Harren 2020) oder *Sei ein ganzer Kerl* (Sanders & Cathro 2021). Hier wird den Kindern Mut zugesprochen: Du bist wichtig und richtig, so wie du bist. Dadurch, dass die Annahme man müsse Rollenklischees entsprechen, wiederholt abgelehnt wird, werden diese dennoch potenziell reproduziert

⁴ Im Gegensatz hierzu verweisen Hörnlein, Moritz und Schreiber, Simon sowie Schrupp und Simon (in diesem Band) auf Praktiken und Materialien der (Re)Produktion derartiger Stereotype im Kontext von Unterricht.

⁵ Der Begriff Doing Gender zielt auf die Unterscheidung zwischen einem biologischen (sex) und einem sozialen Geschlecht (gender). Geschlechtszugehörigkeit wird entsprechend des Doing Gender nicht als (angeborenes) Merkmal von Individuen verstanden, sondern als stetig stattfindende soziale Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit.

⁶ Siehe hierzu die Beiträge von Bräuning sowie von Pfeiffer und Aßmus in diesem Band.

und festgesetzt. Dies zeigt sich auch paratextuell darin, dass Murphy und Harren jeweils ein Buch für Mädchen und eins für Jungen veröffentlichen, die zudem beide auf dem binären Geschlechtsmodell verharren. Eine bessere Lösung wären da bspw. geschlechtsneutrale Bücher wie z.B. *Alex, abgeholt!* (Graf, Seide & Jakobs 2021), das bodypositive Bilderbuch *Körper sind toll!* (Feder 2021) oder *Das Gute daran* (Rickert & Heine 2016). Diese verwenden keine Pronomen, geben den Protagonist*innen keinen oder einen geschlechtsneutralen Namen und verweigern auch auf der Bildebene eine eindeutige Zuweisung von Geschlecht durch z.B. gängige Gendermarker wie Farben oder Kleidungsstücke. Damit können sich alle Leser*innen unabhängig von ihrem Geschlecht mit der Protagonist*in identifizieren. Auch interessant dazu ist das Buch *Von den Sternen am Himmel zu den Fischen im Meer* (Thom, Ching & Li 2020). Hier wird nur von „Baby“ bzw. „Kind“ gesprochen, das den geschlechtsneutralen chinesischen Vornamen „Miu Lan“ bekommt. Noch ungewöhnlich für die aktuelle Kinderliteratur ist der Umgang mit Pronomen: So werden abwechselnd weibliche und männliche Pronomen verwendet. Andererseits wird das Kind, das geboren wurde, als Sonne und Mond gleichzeitig am Himmel standen, und sich demnach aussuchen kann, was es sein möchte, als extrem außergewöhnlich und exotisch dargestellt – was für genderfluide, genderqueere oder auch trans*-Menschen, auf die man das Buch in der Rezeption beziehen kann, nicht unbedingt zutrifft. Im Gegenteil sollte solch ein Außenseiter*innen- und Exot*innenstatus eher vermieden werden, um Vorurteile abzubauen. Dies gelingt außergewöhnlich gut in Jessica Loves Julian-Büchern, die im Kontext von „Beyond the binary“ häufig positiv rezipiert werden: *Julian ist eine Meerjungfrau* (Love 2020) und *Julian feiert die Liebe* (Love 2021). In beiden Büchern wird eine sehr diverse Welt gezeichnet, in der Geschlechterstereotype gar nicht dekonstruiert werden müssen, sondern schlichtweg überflüssig erscheinen. Love gelingt dies vortrefflich in einer Inszenierung, die auf jegliche Problematisierung verzichtet. In *Julian ist eine Meerjungfrau* beispielsweise ist dieser von jenen fantastischen Wesen derart fasziniert, dass er sich selbst als eine verkleidet. Die Großmutter – alles im Übrigen People of Colour –, die verärgert über die Nutzung ihrer Blumen- und Fensterdekoration für diesen Verwandlungsakt sein könnte, zeigt tiefes und ehrliches Verständnis und unterstützt Julian in seiner kindlichen Fantasie: Sie schenkt ihm eine Perlenkette, die sein Outfit perfektioniert und geht mit ihm zu einer Parade, auf der ihm viele Meerjungfrauen und Unterwasserfiguren begegnen. Beide Bücher bieten sich daher sehr gut an, um über die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit ins Gespräch zu kommen, da jegliche „Normen“ nicht zu greifen scheinen und dies – im Gegenteil zu anderen Büchern – an keiner Stelle eingefordert wird.

SEBASTIAN MESCHENMOSER

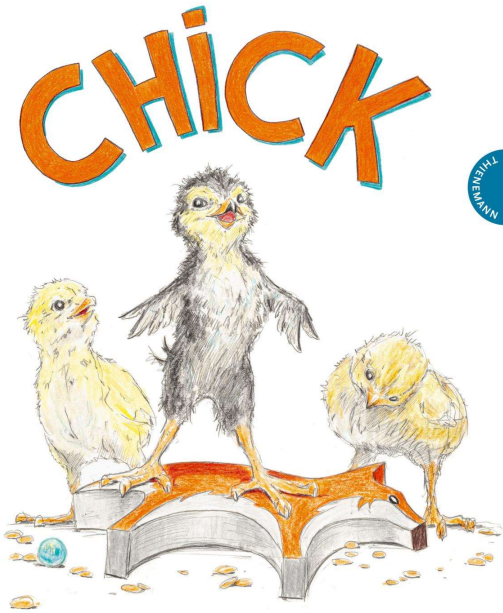


Abb. 1: Cover *Chick* (Meschenmoser 2021)

Einen ebenfalls sehr geschickten und bewusst inszenierten Umgang mit Geschlechtsmarkern findet man im Bilderbuch *Chick* (Meschenmoser 2021). Sechs Hühnerküken bekommen von ihrer „Mutter“ (eine erwachsene Person, die phänotypisch eindeutig als Mann zu lesen ist)⁷ einen Namen, obwohl noch nicht zu erkennen ist, ob sie Hähne oder Hennen sind. Chick ist neben u.a. Camilla und Hennriette klar: Er muss der Hahn sein! So träumt er von einem Leben als „Bosshahn“, der als Erster fressen darf, von seinen Dienerinnen hofiert wird, der Hennriette heiraten und viele Eier mit ihr haben wird, der den Fuchs in die Schranken weist und von allen bewundert wird, auch aufgrund seiner Größe und seines prächtigen Aussehens. Doch wer nun kräht, wem kräftige bunte Federn und ein stolzer Hahnenkamm wachsen, das ist Hennriette – oder besser gesagt Hennri. Traurig und enttäuscht, nur eine Henne unter vielen zu sein, tritt Chick in den Hühnerstall, um sich nun den von ihr erwarteten Aufgaben zu beugen. Doch dann wendet sich das Blatt: Der Fuchs ist da und schnappt sich den

⁷ Im Buch wird das Stilmittel der Anthropomorphisierung genutzt, indem Tierfiguren menschliche Eigenschaften aufweisen. Aus biologischer Perspektive ist es bei Hühnern tatsächlich ausschließlich die Glucke, die sich um die Küken kümmert, daher scheint die Übersetzung in „Mutter“ vom Autor nachvollziehbar. Im Transfer auf Menschen kann man dies kritisch betrachten, da davon ausgegangen wird, dass Care-Aufgaben und emotionale Zuwendung Aufgabe von Frauen ist. Die Selbstverständlichkeit, dass Väter in die Kindererziehung und in Care-Aufgaben einbezogen sind, ist hier abermals nicht gegeben. In diesem Fall würden wir den Begriff „Mutter“ demnach nicht kritisch betrachten.

Hahn – da muss Chick nicht lange überlegen – er/sie kämpft gegen den Fuchs, der den Hahn widerwillig freigeben muss und davonläuft: „Den Fuchs besiegt, den Hahn gerettet. Alles ohne Kamm und große Federn. Ein guter Morgen war das, fand Bosshuhn!“ (Meschenmoser 2021, o.S.) Diese liebe- und detailvoll illustrierte Geschichte zeigt nicht nur die Liebe zum Federvieh, sondern macht auch den Unterschied zwischen Sex und Gender – biologischem und sozialen Geschlecht – sichtbar. Zwar werden scheinbar weibliche und männliche Konventionen benannt, damit jedoch gleichermaßen gebrochen, als Chick feststellt, dass er/sie eben nicht der Hahn ist, sondern die Henne. Dass ihm/ihr dennoch alle Möglichkeiten offenstehen und es eigentlich auf die Handlungen und das Individuum, nicht auf die Zuschreibungen von außen ankommt, zeigt dieses Buch ganz deutlich. Es stärkt damit das Selbstbewusstsein der Lesenden und macht Mut, seine Träume und Wünsche zu leben – egal, als wer man geboren ist. Der Moment, in dem Chick seine Felle davon schwimmen sieht, als ihm bewusst wird, dass er „nur“ Huhn ist, scheint nach seinen anfänglichen Träumen, die jeweils im farbintensiven Comicstil gezeichnet wurden und sich somit stark von den grafischen Illustrationen abheben, geradezu absurd. Chick ist Chick und bleibt es auch – und zwar mit seinen Träumen, die, wie das nächste Bild zeigt, Realität werden können.

4. Kriterien für die Buchauswahl zur Thematisierung von Trans*gender im Unterricht

Zusammenfassend lässt sich entsprechend festhalten, dass Eltern, Literaturvermittler*innen, Pädagog*innen u.a. Bücher mit kritischem Blick reflektieren sollten, bevor sie sie kaufen oder in didaktischen Settings zum Ausgangspunkt machen. Zudem sollte Gender als Differenzkriterium betrachtet werden, das nicht nur punktuell in einzelnen Unterrichtsstunden oder Projekten thematisiert wird, sondern ähnlich wie auch andere Differenzkriterien (z.B. Migration, soziale Benachteiligung, körperliche Beeinträchtigung) alle Unterrichtsphasen begleiten sollte.

Folgende Fragen können für die Buchauswahl leitend sein:

- Sind Figuren mit unterschiedlicher Genderidentität in einem ausgewogenen Zahlenverhältnis und in gleichberechtigter Funktion vorhanden und ist die Sympathienkung ausgeglichen (vgl. Heiser 2020, S. 57, zit. nach Heiser 2022, S. 22)?
- Spiegelt sich diese phänotypische Vielfalt auch in den Bildern bzw. Illustrationen wider?
- Erleben die Protagonist*innen Abenteuer, Freund*innenschaften, Hobbies etc. und werden sie über die Geschlechtsidentität hinaus komplex dargestellt? Und wird auch generell eine Vielfalt von Themen abseits von (Trans*)Gender verhandelt?
- Unterhält die Literatur auch und regt sie zur offenen Meinungsbildung an, sodass sie die Entwicklung des Diskurses unterstützt?

- Werden queere Figuren neben anderen als Held*innen inszeniert oder als Außenseiter*innen problematisiert oder wird darauf verzichtet, ihnen einen „Besonderheitsstatus“ zu verleihen?
- Wird auf stereotype Darstellungen verzichtet oder sind diese eindeutig als literaturästhetische Mittel wahrnehmbar, sodass eine Abgrenzung von diesen Konstruktionen unterstützt wird?
- Werden Diskriminierungsrisiken empowernd thematisiert?
- Regen die Bücher und Figurendarstellungen zur Perspektivenübernahme an, bieten sie Identifikationsmöglichkeiten und wird Empathie gefördert?
- Wird das Geschlechtsspektrum geöffnet oder reduziert sich die Darstellung auf einzelne Kategorien?
- Wird mit verständlicher, adressat*innengerechter, aber nicht „verkindlichter“ Sprache gearbeitet?
- Werden die richtigen Pronomen verwendet bzw. wird auf den aktuellen Diskurs dazu direkt oder indirekt hingewiesen?

5. Umgang mit queerer KJL – didaktische Überlegungen

Wie gehe ich denn mit so einem Buch in der Klasse um? Fragen wie diese, welche Verunsicherung mit dem sensiblen und gleichzeitig aktuellen Thema verdeutlichen, treiben viele Lehrende um. *Wie mit jedem anderen Buch auch!* möchte man im ersten Moment meinen. Doch diese Zielvorstellung liegt für die einen wohl näher als für die anderen. Während geschlechtliche Vielfalt und Fragen der Identitätsfindung für manche selbstverständlich sind, werden andere vielleicht zum ersten Mal mit dem Thema konfrontiert. Auch Fragen zum Lesealter und damit dem Beginn der Thematisierung von queeren Identitäten bzw. trans*gender werden viele Lehrkräfte beschäftigen: Ist das ein Thema für die Primarstufe? Dass dann Unsicherheiten und auch Fragen aufkommen, ist menschlich und diese sprechen für ein hohes Maß an Reflektiertheit.

Im Folgenden wollen wir einige literaturdidaktische Vorschläge zum Umgang mit queerer KJL unterbreiten, denn der Literaturunterricht hat in den letzten Jahren zahlreiche Möglichkeiten im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten als auch des analytisch-rezeptiven Unterrichts hervorgebracht. Einige dieser Formen sollen hier exemplarisch aufgegriffen und vorgestellt werden.⁸

Das stumme Schreibgespräch als Möglichkeit der Antizipation

Dem von der Lehrkraft ausgewählten Buch kann sich zunächst mittels eines stummen Schreibgespräches genähert werden, welches allen Akteur*innen die Möglichkeit bietet, Erwartungen zusammenzutragen. Dazu bietet es sich an, das Cover (Illustration, Titel und ggf. Untertitel) genauer in den Blick zu nehmen,

⁸ Dazu ist einerseits anzumerken, dass die Unterrichtsideen selbstverständlich auch in anderen Unterrichtsfächern als Deutsch durchgeführt werden können. Gleichmaßen können Bilder- und Kinderbücher auch mit anderen fachdidaktischen Ideen und Konzeptionen als Impulsgeber dienen.

indem es bspw. kopiert auf große Arbeitspapiere (A3) aufgeklebt wird. Die Schüler*innen treten in einen schriftlichen – deshalb stummen – Austausch über ihre Erwartungen zum Buch. Erste Gedanken, Assoziationen, Gefühle oder auch Antizipationen können verschriftet⁹ und im Austausch kommentiert werden. Dieses Arbeitspapier wird aufbewahrt oder auch im Raum ausgehangen und dient nach der Lektüre noch einmal der Reflexion. Im Sinne des Literarischen Lernens trägt diese Form des stummen Schreibgespräches neben dem Entwickeln von Vorstellungen auch dazu bei, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen sowie die eigene Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen (vgl. Spinner 2006, S. 8f. sowie S. 12).

Lesestopps und Anschlusskommunikationen

Um das Verständnis für das Gelesene zu vertiefen, bieten sich Lesegespräche zu einzelnen Passagen an, zu denen im Vorfeld Gesprächsregeln mit den Schüler*innen geklärt werden sollten. Der Ablauf eines solchen Gesprächs wird folgend skizziert:

Gelesen wird zunächst eine ausgesuchte (Doppel)Seite bzw. Szene des Buches. Vielleicht ist es auch ein bestimmtes Zitat oder ein Bild, wie bspw. das Cover, welches als Gesprächsimpuls dient. Der Ablauf ist dabei immer gleich und orientiert sich am Heidelberger Modell (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2006, S. 14). Aufgabe der Lehrperson ist dabei die Moderation, welche in gesprächserfahrenen Klassen auch an eine*n Schüler*in abgegeben werden kann. Damit besteht die Möglichkeit, sich gleichberechtigt am Gespräch zu beteiligen bzw. sich zurückzunehmen und die Schüler*innen in ihrer Interaktion zu beobachten.

Zu Beginn liest die Lehrperson noch einmal die zu besprechende Stelle vor bzw. zeigt sie im Falle eines Bildes, woran sich eine Phase der eigenen Rezeption der ausgewählten Stelle anschließt. Danach überlegen die Lernenden, was sie gerne genauer wüssten: Was ist irritierend oder spannend am Text? Was ist unverständlich oder bleibt offen? Im sich anschließenden Lesegespräch können die Kinder ihre Leseindrücke äußern. Möglicherweise wird es Schüler*innen geben, die sich nicht äußern möchten. Insbesondere bei einem Thema wie geschlechtlicher Vielfalt ist hier Behutsamkeit geboten. Wenn sich der Eindruck ergibt, dass ein Kind sich äußern möchte, aber Unterstützung benötigt, können Impulsfragen, wie sie auch weiter oben bei der Auswahl der Lektüre formuliert wurden, weiterhelfen. Im Folgenden wird reihum gesprochen.

- *Runde 1:* Lest eine (besondere) Stelle, vielleicht auch nur ein Wort aus dem Text vor! [reihum]
- *Runde 2:* Sprecht über eure Eindrücke zum Text/Bild! Nehmt dabei aufeinander Bezug. [Diskussion]

⁹ Ggf. kann dies auch diktiert werden.

- **Runde 3:** Formuliert schließlich ein Abschlusssstatement, welches ihr in einem Satz festhaltet! [reihum]

Durch das Lesen solcher Literatur und das Besprechen ausgewählter Passagen entwickeln junge Leser*innen ein tieferes Verständnis wie auch Empathie für die Erfahrungen anderer Menschen. Die kann dazu beitragen, die eigene Perspektive zu erweitern und letztlich die Wahrnehmung der Welt zu verändern.

Perspektivwechsel und -übernahme durch Rollenspiele anbahnen

Neben dem analytisch-rezeptiven Umgang kann über Rollenspiele handlungsorientiert nachvollzogen werden, wie sich die vorgestellten Charaktere fühlen. Um sich in andere Rollen einzudenken und zu fühlen, können im Sinne der ästhetischen Alteritätserfahrungen für einen Schultag einmal die Rollen anderer fiktiver Figuren eingenommen werden. Insbesondere Menschen, die diesbezüglich mit ihrer Rolle in der Gesellschaft hadern, empfinden das Angesprochenwerden mit einem geschlechtsgegenteiligen Namen oft als schmerzlich. Dazu bereitet die Lehrperson neue Namenszettel vor, die die Kinder gut sichtbar einen Tag tragen. Dabei kann bewusst ein großes Spektrum unterschiedlichster Namen aus unterschiedlichen Zeiten und Nationen ebenso wie geschlechtsneutraler Namen ausgelotet werden. So kann versucht werden, sich auf ein Experiment einzulassen, welches beim Namen beginnt. Wie fühlt es sich an, plötzlich mit einem anderen Namen angesprochen zu werden? Am Folgetag sollte(n) diese Erfahrung(en) unbedingt reflektiert werden. Dazu können die Schüler*innen beispielsweise einen Tagebucheintrag verfassen, der ihren Tag beschreibt, als sie einen Tag lang jemand anderes waren. Ein Bild – vielleicht auch eine Collage, die die „Montage“ noch mehr verdeutlicht – kann dies begleiten.

6. Abschließende Betrachtung: Zur Integration ästhetischer Bildung im Kontext von Vielfalt

Kinderliteratur und im Besonderen das Bilderbuch ermöglicht ihren Adressat*innen vielfältige Betrachtungsweisen auf Identität. Indem diese im Modus des Fiktionalen verhandelt wird, können eigene Privilegien und Vorurteile erkannt und hinterfragt werden sowie im Austausch miteinander eigene Identitätsentwürfe ausgelotet werden, die zu einem Bewusstsein einer vielfältigen Gesellschaft beitragen und sich somit verstetigen.

In einer Welt vielfältiger Lebensentwürfe spielen auch die sich verändernden Identitäten eine Rolle. Wir haben gezeigt, weshalb es deshalb notwendig ist, sich bereits im Grundschulalter mit Fragen der geschlechtlichen Identitätsfindung auseinanderzusetzen. In dieser sich rasch wandelnden Welt den eigenen Platz zu finden, spielt dabei ebenso eine Rolle wie der Umgang mit Diversität. Ästhetisch vermittelte Auseinandersetzungen über Bilderbücher oder Kinderliteratur tragen dazu bei, Vielfalt und letztlich Inklusion zu fördern und damit das Verständnis

für die Unterschiedlichkeit der Menschen zu stärken. Auch das Selbstbewusstsein und die Selbstakzeptanz von Kindern, die sich mit ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität beschäftigen, werden gestärkt, wenn sie in literarischen Figuren Gleichgesinnte finden und Handlungsalternativen sowie Reaktionen von Peers und Familie im geschützten Imaginationsraum der Handlung nachvollziehen und erleben können. Ebenso kann Literatur auch dazu beitragen, Mobbing und Diskriminierung zu verhindern, indem es Kinder dazu bildet, tolerant und respektvoll gegenüber anderen zu sein.

Im Auswahlprozess und Umgang mit der Lektüre spielen insbesondere Pädagog*innen eine höchst relevante Rolle, da ihre Vorauswahl entscheidenden Einfluss auf z.B. die Überwindung oder Verstetigung von Stereotypen hat. Der von uns erarbeitete Kriterienkatalog (Kap. 4) kann dabei Unterstützung bieten. Wir wollen dabei darauf hinweisen, dass Kinder- und Jugendliteratur zu geschlechtlicher Vielfalt noch vergleichsweise jung ist und für die kommenden Jahre hier mit Weiterentwicklungen zu rechnen ist; einerseits hinsichtlich des Befundes, dass es in den Texten trotz allen Wohlwollens der Autor*innen und Verlage zuweilen nach wie vor zur Reproduktion von Stereotypen kommt, andererseits mit Blick auf die Frage, inwiefern die Texte mit überwiegend männlichen Protagonisten, die eine Transformation zur weiblichen Identität vollziehen (möchten), der gesellschaftlichen Realität entsprechen bzw. entsprechen sollten.

Der Umgang mit queerer Kinderliteratur leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, indem an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen Probanden ermöglicht wird, denn „[...] [D]u kannst nur sein, wer du bist“ (Thom, Ching & Li 2020, o. S.).

Literatur

- Angel, Frauke & Dürr, Julia (2019): Disco! Wien: Jungbrunnen.
- Baltscheit, Martin & Brandstätter, Sandra (2022): L wie Liebe. Berlin: Kindermann.
- Benner, Julia & Zender, Ivo (2022): LGBTQA* in Kinder- und Jugendliteratur. In: kjl&m, H. 22.1, S. 3-18.
- Brichzin, Kerstin & Kuprin, Igor (2018): Der Junge im Rock. Bargteheide: Minedition.
- Feder, Tyler (2022): Körper sind toll! Berlin: Zuckersüß.
- Felicioli, Jean-Loup (2022): Ich bin Alex. Berlin: Jacoby&Stuart.
- Ford, Vanessa, Ford J.R. & Harren, Kayla (2022): Florian. Berlin: Zuckersüß.
- Gino, Alex (2019): George (Melissa). Frankfurt/M.: Meyers Duden.
- Graf, Danielle, Seide, Katja & Jakobs, Günther (2021): Alex, abgeholt! Weinheim: Beltz&Gelberg.
- Heiser, Ines (2022): Literatur gendersensibel auswählen. In: Beyond the binary. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Kinder- und Jugendmedien. Materialheft der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW, S. 20-23. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=129417&token=4477765753b1aa6f0ba688e57da2e4b2ebdb293&sdownload=&n=20221205-AJuM-Materialheft-2023-Beyond-the-Binary.pdf> [25.01.2023].
- Läuger, Louie (2021): Gender-Kram. Münster: Unrast.
- Loda, Luzie (2018): P.S. Es gibt Lieblingseis. Hamburg: Marta-press.
- Love, Jessica (2020): Julian ist eine Meerjungfrau. München: Kneesebeck.
- Love, Jessica (2021): Julian feiert die Liebe. München: Kneesebeck.
- Meschenmoser, Sebastian (2021): Chic. Stuttgart: Thienemann.
- Murphy, Frank & Harren, Kayla (2020): Ein Junge wie du. Berlin: Zuckersüß.

- Murphy, Frank, Murphy, Carla & Harren, Kayla (2020): *Ein Mädchen wie du*. Berlin: Zuckersüß.
- Onano, Maurizio (2019): *Alles rosa*. Berlin: JaJa-Verlag.
- Orghandl, Franz & Strozyk, Theresa (2020): *Der Katze ist es ganz egal*. Leipzig: Klett-Kinderbuch.
- Peifer, Noa Lovis, Blatt, Linu Lätitia & Kawamura, Yayo (2023): *Untenrum. Und wie sagst du?* Weinheim: Beltz&Gelberg.
- Pickert, Nils & Hesse, Lena (2022): *Seeräubernädchen und Prinzessinnenjunge*. Hamburg: Carlsen.
- Rickert, Anne & Heine, Sabine (2016): *Das Gute daran*. Innsbruck: Tyrolia.
- Sanders, Jessica & Cathro, Robbie (2020): *Sei ein ganzer Kerl*. Berlin: Zuckersüß.
- Seidel, Nadine (2022): „Der hat ein Kleid an und ein Gesicht wie eine Zuckerpuppe, der ist ein Transvestit!“. *Praxen des Otherings vs. Darstellungen von Vielfalt im Bilderbuch*. In: *kj&m*, H.22.1, S. 19-29.
- Simonetti, Riccardo & Rammensee Lisa (2019): *Raffi und sein pinkes Tutu*, Köln: Community editions.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2001): *Zielsetzungen des Literaturunterrichts*. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 168-172.
- Steinbrenner, Marcus & Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): *Literarisches Lernen im Gespräch: Das "Heidelberger Modell" des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: *Praxis Deutsch* 33 (2006) 200, S. 14-15.
- Steinkellner, Elisabeth & Gusella, Anna (2020): *Papierklavier*. Weinheim: Beltz&Gelberg.
- Stuart, Scott (2021): *Mein Schatten ist pink*. Münster: Coppenrath.
- Thom, Kai Cheng, Ching, Kai Yun & Li, Wai-Yant (2020): *Von den Sternen am Himmel zu den Fischen im Meer*. Münster: edition assemblage.
- Walton, Jessica, MacPherson, Dougal (2016): *Teddy Tilly*. Frankfurt/M.: Sauerländer.

Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Stereotypisierungen, sexuelle Identitätsbildung und sexuelle Heterogenität mittels ausgewählter englischer Bilderbücher

1. Sexuelle Bildung in der Primarstufe

Empirische Untersuchungen zur Thematik Sexuelle Bildung sind rar. So berichtet etwa Sielert (2015, S. 20) von einer unveröffentlichten Pilotierung einer Studie mit Lehrkräften in Schleswig-Holstein, welche zu ihrer sexualpädagogischen Ausbildung im Studienkontext befragt wurden. Die Ergebnisse bezeugten große Bildungslücken, da 80% der 150 Befragten angaben, keine sexualpädagogische Ausbildung erhalten zu haben. Weitere 10% berichteten, dass die eigene schulische Sexualerziehung ihres Erachtens ungenügend war. Somit bleiben lediglich 10% übrig, die mit dieser zufrieden waren. Kubitza (2022, S. 24f.) berichtet im Umkehrschluss, das System Schule sei darauf ausgelegt, dass sich Lehrkräfte selbstständig weiterbilden und dass Fort- und Weiterbildungen zum Thema Sexuelle Bildung oder auch Prävention und Intervention sexualisierter Gewalt häufig ausgebucht seien und bei den Lehrkräften auf starkes Interesse stoßen würden. Allerdings, so Kubitza weiter, „dürfen Fortbildungen nicht als die eine (nachträgliche) Lösung für ein Problem herhalten, das – dauerhaft an einem anderen Punkt der Lehrer*innenbildung verstetigt – anders zu lösen wäre: Perspektivisch führt kein Weg daran vorbei, dass das Curriculum des Lehramtsstudiums sich an den Bedürfnissen der (zukünftigen) Lehrkräfte und ihres Klientels, den Kindern und Jugendlichen, orientiert“ (ebd., S. 2).

Gewissermaßen ist die Sexuelle Bildung in der Primarstufe bereits fester Bestandteil der Curricula, wie in den Rahmenrichtlinien des Sachunterrichts in Sachsen-Anhalt (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019a, S. 16ff.). Hier gilt es z.B. in den inhaltsbezogenen Kompetenzen, wie „Mein Körper – Gesunderhaltung“ (ebd., S. 16) „wesentliche Teile des Körpers und geschlechtstypische Unterschiede benennen“ (ebd.) oder „ausgewählte Körperteile und deren wichtigste Funktionen erklären“ (ebd.) zu können. Weiterhin wird mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen flexibel anwendbares Grundwissen zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Körperbau von Mädchen und Jungen sowie den äußeren Geschlechtsmerkmalen und der Körperhygiene formuliert. Auch die geschlechtsspezifische Entwicklung in der Pubertät und die Entstehung und Entwicklung menschlichen Lebens werden angeführt. All dies begrenzt sich jedoch stark auf eine rein körperliche Aufklärung und endet zumeist

bei den Unterschieden zwischen Mann und Frau (bzw. Jungen und Mädchen) und klärt allein über heterosexuelle Liebe auf, sodass auf curricularer Ebene hier eher auf eine tradierte Sexualerziehung denn auf Sexuelle Bildung abgestellt wird.

Die Thematik der sexuellen Erziehung wird auch im Grundsatzband des Landes Sachsen-Anhalts aufgegriffen (Ministerium für Bildung des Landes 2019b, S. 7ff.). Somit bieten bspw. die „Leitidee: Heterogenität als Chance und Herausforderung“ (ebd., S. 7) oder aber die Themenkomplexe „Das Leben in der Gemeinschaft“ (ebd., S. 13) mit „Jeder von uns ist einzigartig“ (ebd.) bzw. „Typisch Junge – typisch Mädchen“ (ebd.) oder der „Themenkomplex: Kulturelle Vielfalt in einer Welt“ (ebd., S. 13) mit „Mädchen und Jungen dieser Welt“ (ebd.) erste Anhaltspunkte für Möglichkeiten einer frühen Thematisierung von Körperlichkeit, Sexualität und sexueller Identität. Allerdings beschränken sich diese wiederum stark auf körperliche Unterschiede, feste Zuordnungen von Geschlechtsmerkmalen und klare Gruppierungen, zu denen sich Kinder zuordnen lassen sollen: Mädchen oder Jungen. Die Lehrpläne beleuchten allein die Spitze des Eisbergs, einen Bruchteil der Realität eines heranwachsenden Kindes. Dabei werden v.a. traditionelle Lebensgemeinschaften in den Vordergrund gestellt. Dies wirft Fragen u.a. nach den Kindern auf, die sich nicht in einen intakten Mutter-Vater-Kind-Haushalt eingliedern lassen, weil es bei ihnen einfach anders ist. Was ist mit den Kindern, die ihre leiblichen Eltern nicht einmal kennen oder mit jenen, die noch nicht wissen, ob sie Mädchen oder Junge sind, oder beides, oder keines von beidem? Aufklärung im vollen Umfang gilt es zu leisten. Schüler*innen gleichwertig zu betrachten und in einem bunten Klassenzimmer eins werden zu lassen, weil sie allesamt eines eint, das Kindsein und die Entwicklung hin zu einer*einem Erwachsenen.

Aufgabe der Lehrkräfte ist es demnach, sich mit altersentsprechenden Entwicklungsschritten der Kinder zu befassen, wozu auch die sexuelle Entwicklung und Selbstbestimmung zählen. Außerdem müssen diese in der Lage sein, sich kontinuierlich selbst zu hinterfragen sowie eigene Annahmen in Fort- und Weiterbildungen zu reflektieren. Dies soll zu einem sensiblen Umgang mit den Äußerungen, Handlungen oder Kinderprodukten etc. der Schüler*innen führen, auf welche idealerweise wertfrei und frei von Stereotypisierungen reagiert werden soll. Unreflektierte Sichtweisen können mitunter zu verfestigten gedanklichen Klischees über Themen bezüglich Sexualität und Körperlichkeit und Grenzverletzungen gegenüber Kindern führen (Voß 2019, S. 80).

Eine Möglichkeit für Lehrkräfte, diese Brücke im Unterricht zu schlagen, ist der Einsatz von authentischen Bilderbüchern im Englischunterricht, die unverblümt z.B. von gleichgeschlechtlicher Liebe, wie „Worm Loves Worm“ (vgl. Austrian 2016), oder der Zeugung bzw. Entstehung eines Babys, wie „What makes a baby?“ (vgl. Silverberg & Smyth 2013), berichten. Auf diese Weise können Gespräche über Bild- und Wortmaterial entfacht und ein Bezug zur Lebenswelt der Kinder in einer Klasse hergestellt werden.

2. Der bilinguale Sachfachunterricht: Content an Language Integrated Learning

Unter dem Begriff CLIL (Content and Language Integrated Learning) wird ein doppelt ausgerichteter pädagogischer Ansatz verstanden, der auch als bilingualer Sachfachunterricht bezeichnet wird. Doppelt ausgerichtet deshalb, weil sich dieser mit sachfachlichen Lerninhalten für einen Unterricht auseinandersetzt, welcher vorrangig in einer Fremdsprache abgehalten wird. Dabei handelt es sich zumeist um die Fächer Sport, Musik, Kunst oder Sachunterricht, welche in der Fremdsprache Englisch unterrichtet werden. Die Besonderheit dieses Konzepts liegt darin, dass zur Sicherung des inhaltlichen Verständnisses und Kompetenzaufbaus sowohl die Fremd- als auch die Muttersprache erlaubt sind (vgl. Wolff 2022). Eine solche CLIL-Unterrichtseinheit „wird am besten weder als Sprach- noch als Fachunterricht betrachtet, sondern als eine Mischung aus beidem und einer Vielzahl unterschiedlicher Modalitäten. CLIL-Unterricht muss die Erforschung der Sprache mit der expliziten Einbeziehung von inhaltsbasierten Kontexten involvieren und fördern und von einem[*einer] erfahrenen Lehrer[*in] vermittelt werden, [die*]der vorzugsweise gleich viel mit dem Unterrichtsfach wie mit der Fremdsprache vertraut ist“ (CLIL-VET Deutschland 2018, S. 14). Coyle (2010) beschreibt, dass Lehrkräfte, die eine CLIL-Einheit planen, im Stande sein sollten, geeignete Themen aufzugreifen, die die Schüler*innen befähigen, die Fremdsprache zu erlernen, ein Sprachbewusstsein beim Erschließen neuer Unterrichtsschwerpunkte zu entwickeln, kritisch zu denken, Lernfähigkeiten auszubauen sowie in einer authentisch-unterstützenden Umgebung zu lernen. Außerdem sollten Kultur, Kognition, Kommunikation und Inhalt beim Planen eines CLIL-Programmes bedacht und miteinander verknüpft werden.

2.1 Coyles 4C Rahmenwerk (Coyle 2006)

Zur Unterstützung des Aufbaus einer CLIL-Unterrichtseinheit dient Coyles 4C-Framework (vgl. Coyle 2006; Meyer et al., 2015, S. 1ff.). Grundlage des Modells sind die vier Leitprinzipien bzw. die vier Cs, auf denen ein CLIL-Programm aufgebaut werden kann, die zuvor bereits als Aufgaben der Lehrkräfte bei der Konzeption einer CLIL-Einheit angedeutet wurden.

Das erste *C* steht für *Content (Inhalt)*: Der Inhalt kann sich auf bestimmte Unterrichtsfächer beziehen, wie Sachunterricht, Sport oder Kunst¹. Darüber hinaus fallen darunter auch (fächerübergreifende) Themen, wie bspw. Sexualität oder Körperlichkeit. Demnach handelt es sich um Themen, welche Lehrkräfte im Rahmen der Curricula abdecken müssen bzw. mit welchen sie arbeiten möchten (vgl. Coyle 2006; Meyer et al., 2015, S. 1ff.). Der Einsatz von Bilderbüchern im Englischunterricht bietet laut McLean et al. (2015) im Kontext von CLIL den

¹ Diese Fächer der Stundentafel werden in der Literatur häufig im Sinne der schulpraktischen Umsetzung der CLIL-Unterrichtseinheiten angeführt (vgl. Bechler & Sambanis 2010).

Vorteil, dass reichhaltigeres Vokabular über die inhaltliche Dimension der Erzählungen in den Büchern erschlossen werden kann. Furner (2018) spricht vom Begriff der *Bibliotherapie*, da die Schüler*innen durch die Rezeption von bilderreichen Büchern mit kindgerechten Geschichten die Furcht vor sprachlastigen Fach- oder Sachtexten verlieren und diese somit leichter zugänglich sind. Ritter und Ritter (2013) bezeichnen das Erschließen von Bilderbüchern generell als wichtige Ausgangsbasis für Kommunikation und Austausch im Klassenverband. Weiterhin charakterisieren sie Bilderbücher. Sie beschreiben: Der „geringe Textumfang und die Verständnisunterstützung und Entlastung durch die Bilder machen das Bilderbuch zudem zu einem wichtigen Format am Schulanfang, wenn erste Texte selbst gelesen werden können“ (ebd., S. 7).

Das zweite *C* steht für *Cognition (Kognition)*: Hier geht es um die kognitiven Fähigkeiten, welche von den Schüler*innen eingesetzt werden, um den Unterrichtsprozess zu steuern und sich die Informationen zu erarbeiten, welche für den Unterrichtsgegenstand bezeichnend sind. Dazu zählen vor allem mögliche Problemlösestrategien und Kreativitätszugänge, welche die Kinder zur Entschlüsselung eines bestimmten Unterrichtsthemas einsetzen (vgl. Coyle 2006; Meyer et al., 2015, S. 1ff.).

Das dritte *C* steht für *Communication (Kommunikation)*: Die Kommunikation oder vielmehr die Sprache dienen der Festigung des Gelernten und dem Aufbau von Wissen. In diesem Fall setzen die Schüler*innen die Fremdsprache gezielt ein, um sich Erkenntnisse anzueignen oder sich darüber auszutauschen. Kommunikation ist der Schlüssel zu den anderen Bereichen des Modells (vgl. ebd.). Das vierte *C* steht für *Culture (Kultur)*: Hier unterscheidet Coyle zwischen der Makro- und der Mikroebene. Darunter werden sowohl die interkulturellen Fertigkeiten als auch das Verständnis der eigenen und anderer Kulturen der Lernenden verstanden (vgl. ebd.). Somit werden neben affektiven und konativen Komponenten, wie Empathie und Kommunikationsfähigkeit, auch kognitive Komponenten interkultureller Kompetenz, wie Selbst- und Fremdreflexion, erfasst (vgl. Wildenauer 2021, S. 52).

2.2 Einsatz von Bilderbüchern im bilingualen Sachfachunterricht

Ein Weg, die Inhalte des bilingualen Sachfachunterrichts im Englischunterricht der Grundschule umzusetzen, ist der Einsatz der Methode des *storytelling*. Dieser ermöglicht es den Schüler*innen, den Inhalt einer Geschichte zu verstehen und zu verarbeiten. Dies geschieht mit einer authentischen Verbindung zum realen Leben von Menschen aus anderen (z.B. englischsprachigen) Ländern. Authentisch deshalb, weil eben diese Bilderbücher von Autor*innen aus dem englischsprachigen Kulturraum publiziert wurden. Sie stellen zweifelsfrei eine reichhaltige Quelle für lexikalische Elemente dar und bieten den Fremdsprachenlernenden ein hohes Maß an sprachlichem Input. Unterstützt wird dieser Prozess durch Mimik, Gestik und Intonation der Lehrkraft. Darüber hinaus spielen kindgerechte und ansprechende Bilder eine entscheidende Rolle. Diese begünstigen ein leichtes Eintauchen in die Welt, in der die jeweilige Geschichte

spielt. Fremdsprachenlernende erleben diese Methode als motivierenden kommunikativen Anlass und nutzen sie, um Grundlagen im Lesen und Hören der Fremdsprache zu erarbeiten (vgl. Mayer 2003).

Entscheidend bei der Bearbeitung eines englischen Bilderbuches sind kommunikative Mittel und Wendungen, die sich im Verlauf der Geschichte wiederholen und mit denen die Kinder einen lebensweltlichen Bezug assoziieren. Das Besondere daran ist, dass es sich um authentische, nicht didaktisierte Materialien handelt, die allein durch ihre Anschaulichkeit, Erzählstruktur und Wiederholungen einen integrativen Ansatz zur Erweiterung des Wortschatzes der Schüler*innen bieten (vgl. ebd.). Dies sind bspw. im Bilderbuch „Worm loves Worm“ (Austrian 2016) die wiederkehrenden Phrasen „Wait!“ oder „Now we can be married“.

Storytelling bietet ideale Voraussetzungen für unterschiedliche Lernstile, die englische Sprache zu verstehen und zu erwerben. So profitieren z.B. nach dem VARK-Modell von Fleming die visuellen Schüler*innen (V) von den großen Abbildungen im Kinderbuch oder die auditiv Lernenden (A), v.a. wenn die Geschichte mit ausdrucksstarker Betonung vorgelesen wird. Bei der Arbeit mit englischen Bilderbüchern haben einerseits lesende Schüler*innen einen Informationsüberschuss an Phrasen und Wörtern (R), andererseits können auch die kinästhetischen Lernenden (K) bspw. bei einem Rollenspiel als Aktivität nach dem Lesen der Geschichte in besonderem Maße profitieren (Ellis & Brewster 2014, S. 34ff.; Fleming 1995, S. 1ff.).

Kinder im Grundschulalter sind bereits in der Lage, eine Fremdsprache zu analysieren und - unterstützt durch verschiedene Lernstrategien - zu erschließen (vgl. Quetz 2012). Dazu gehört die Entwicklung der *visual literacy*, mit deren Hilfe Schüler*innen in der Lage sind, den Inhalt von Geschichten anhand der Art und Weise, wie Bilder präsentiert werden, was sie aussagen, oder der Abfolge von Bildern zu verstehen (Ellis & Brewster 2014, S. 14). Dies schafft die Grundlage dafür, dass Lehrkräfte bereits in der Grundschule im Englischunterricht an aktuelle Themen der sexuellen Identitätsbildung mithilfe ausgewählter englischer Kinderbücher anknüpfen können.

Auswahl von authentischen Bilderbüchern für einen Workshop

Diesem Beitrag liegt ein Workshop zugrunde, erhielten die Teilnehmenden, zu denen sich u.a. Lehrkräfte oder Lehrkräfte in Ausbildung zählten, einen Einblick in ausgewählte Bilderbücher, die sich mit den Themen Sexualität, sexuelle Identität und Körperlichkeit sowie der Dekonstruktion von genderbezogenen Stereotypen befassen. All diese Bilderbücher gehören zu einer besonderen Kategorie, die Ellis und Brewster (2014) als *authentische* oder *echte* Bücher bezeichnen. Da die sogenannten *echten* Bücher nicht speziell für den Englischunterricht in der Grundschule geschrieben wurden, wird die Sprache nicht adaptiert oder anderweitig von der Lehrkraft beeinflusst. Viele dieser Werke enthalten neben der *echten* Sprache auch solche Lexik oder Phrasen, die traditionell in den Lehrplänen zu finden sind und damit eine gehaltvolle Quelle für einen besonderen Input bieten. In der Regel sind Kinder in der Lage, den Sinn solcher Bilderbücher zu

erfassen und die sprachlichen Herausforderungen anzunehmen, auch wenn sie nicht alle Wörter verstehen; Hinweise durch Intonation, Mimik, Gestik, Kontext und visuelle Unterstützung helfen ihnen, die Bedeutung des Gehörten und gegebenenfalls Gelesenen zu entschlüsseln. Authentische Kinderbücher können daher sehr motivierend sein, da Schüler*innen ein starkes Erfolgserlebnis verspüren, wenn sie mit einem *echten* Buch gearbeitet haben, welches auch von gleichaltrigen Kindern aus einem anderen Land bzw. Sprachraum rezipiert wird (ebd., S.14). Vier solcher Bilderbücher, die sich für einen bilingualen Sachfachunterricht im Kontext Sexueller Bildung eignen, werden nun fortführend inhaltlich kurz vorgestellt.

Bilderbuch: *Worm loves Worm*

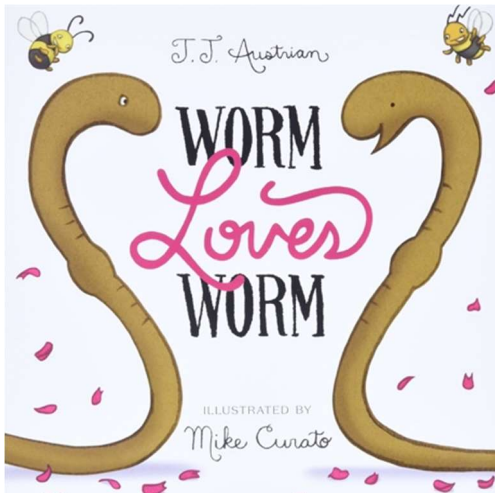


Abb. 1: Cover von „Worm Loves Worm“ (Austrian 2016)

Das Bilderbuch „Worm Loves Worm“ von Austrian (2016) beschreibt den holprigen Weg von zwei Würmern, die sich so sehr lieben, dass sie entscheiden, heiraten zu wollen. Holprig deshalb, weil ihnen zunächst viele Aufgaben von außen auferlegt werden, die sie erst erfüllen müssen, bevor sie heiraten dürfen. So werden sie von den Bienen aufgefordert, Brautjungfern zu stellen, vom Käfer eine Band zu organisieren oder von der Heuschrecke Ringe zu besorgen. Als wäre das nicht genug, sollen sie sich wie Braut und Bräutigam verhalten und werden gefragt: Wer trägt das Kleid? Wer trägt den Smoking? Als beide Würmer sich entscheiden, sowohl Kleid als auch Smoking zu tragen, weil es ihnen egal ist, wer wer ist, dürfen sie endlich heiraten.

Bilderbuch: Pink is for boys

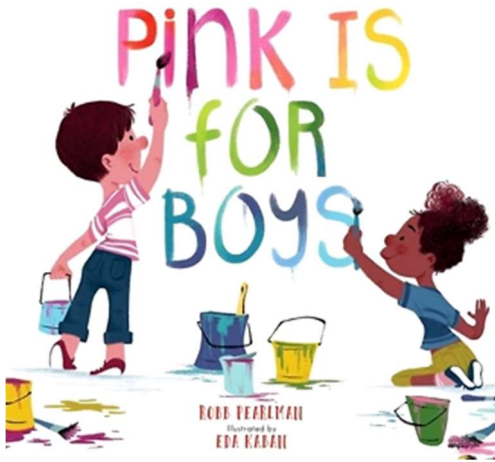


Abb. 2: Cover von „Pink is for boys“ (Pearlman 2021)

Das Kinderbuch „Pink is for boys“ von Pearlman (2021) beschäftigt sich damit, dass Farben für alle Kinder gleichermaßen da sind, egal ob Mädchen oder Jungen. In ermutigenden Bildern werden Geschlechtsstereotype auf den Kopf gestellt und es wird deutlich gemacht, dass Pink sowohl für Jungen als auch Mädchen ist (insofern einer binären Geschlechterlogik gefolgt wird). Neben den Farben, die verdeutlichen, dass auch Mädchen blaue Uniformen tragen können, zeigen die dargestellten Aktivitäten, dass Kinder - egal welchen Geschlechts - genau das machen sollten, was ihnen gut gefällt, wie Autorennen fahren, tanzen oder Baseball spielen. Einhörner treiben es sogar so weit, dass sie am liebsten in allen Farben des Regenbogens tanzend umherstreifen.

Bilderbuch: What makes a baby

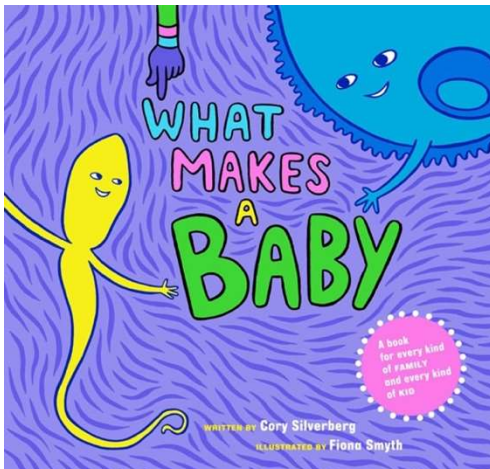


Abb. 3: Cover von „What makes a baby“ (Silverberg & Smyth 2013)

Das Bilderbuch „What makes a baby“ (Silverberg & Smyth 2013) berichtet von dem abenteuerlichen Weg der Babys in unsere Leben. So wird auch von Kinderwunschklirik, Fehlgeburt oder Adoption gesprochen. Es nimmt kein Blatt vor den Mund, wenn es darum geht, wie ein Baby entsteht, im Mutterleib heranwächst oder geboren wird und welche Hilfen u.a. dafür nötig sind. Ebenso wichtig ist, dass in der Geschichte weder Menschen noch Körperteile geschlechtsspezifisch zugeordnet werden.

Bilderbuch: King & King



Abb. 4: Cover von „King & King“ (de Haan & Nijland 2003)

Das Bilderbuch „King & King“ von de Haan und Nijland (2003) beschreibt die Geschichte eines jungen Prinzen, der auf Wunsch seiner Mutter, der Königin, heiraten soll. Allerdings macht sich der Prinz nicht viel aus Prinzessinnen. Viele junge Anwärtnerinnen besuchen sein Schloss, bevor letztlich „Prinzessin Madeline und ihr Bruder, Prinz Lee“ erscheinen und sich vorstellen. Der Prinz ist sofort hin und weg und beide verlieben sich unmittelbar ineinander. Die Liebesgeschichte geht soweit, dass es zu einer doppeltköniglichen Hochzeit der beiden jungen Könige kommt und alle glücklich und zufrieden bis ans Ende ihrer Tage zusammenleben.²

² „King & King“ (de Haan & Nijland 2003) wird auch im Medienkoffer »Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, in Grundschulen und Horten« (siehe Franke in diesem Band sowie <https://medienkoffer-kgkj.de/>) als für Einrichtungen der frühkindlichen Bildung als relevant angeführt.

2.3 Phasen der unterrichtlichen Erarbeitung englischer Bilderbücher am Beispiel *Worm Loves Worm*

Zur Auseinandersetzung mit den genannten Werken wurden die Teilnehmenden im Rahmen des Workshops in vier Gruppen eingeteilt, wobei die vier Bilderbücher je einer Gruppe zugeordnet waren. Ein solches Vorgehen wäre auch im Rahmen des Unterrichts möglich. Anschließend wurden sie animiert, sich auf eine besondere Form der Rezeption ihres Buches einzulassen: dem Bilderbuchkino. Hierbei erhielten die Gruppen die Möglichkeit, sich ihr entsprechendes Bilderbuch von einer*inem Muttersprachler*in auf der Plattform YouTube (siehe Links im Literaturverzeichnis) vorlesen zu lassen. Daraufhin wurden die Teilnehmenden aufgefordert, eine Bilderbuchanalyse auf der Grundlage von *Coyles 4C-Framework* (Coyle 2006; Meyer et al., 2015, S. 1 ff.) durchzuführen, welcher zuvor im Workshop theoretisch erläutert wurde. Neben der Bearbeitung der zentralen Fragen des Modells sollten sich die Teilnehmenden innerhalb der Gruppenarbeit mit der Methode des *storytelling* auseinandersetzen, d.h. v.a. mit den unterschiedlichen Phasen (*pre-, while-, post-listening activities*), welche zur Erarbeitung englischsprachiger Bilderbücher im Unterricht genutzt werden. Beispielhaft soll das Vorgehen nachfolgend anhand des Buches „Worm Loves Worm“ (Austrian 2016) näher erläutert werden.

Aktivitäten vor dem Vorlesen der Geschichte (pre-listening activities)

Die Phase der *pre-listening activities* „wird genutzt, um das Interesse der Lernenden am Thema zu wecken, den Kontext zu personalisieren und Erwartungen zu wecken, was alles dazu beiträgt, die Motivation zum Zuhören zu erhöhen“ (Ellis & Brewster 2014, S. 35). In dieser Phase wird das Buch als stiller Impuls z.B. in der Mitte eines Sitzkreises vorgestellt, um die Neugierde der Kinder zu wecken und mögliches Vorwissen zu reaktivieren. Die Lehrkraft kann vor allem verschiedene englische Fragen stellen: What could this storybook be about? What can you see on the cover? Any ideas what this could be (teacher points at things on the cover)? Neben Vokabeln aus den Bereichen Wildtiere oder Insekten können die Schüler*innen auch eigene Ideen (im besten Falle englische aber auch deutsche) Aussagen über den möglichen Inhalt des Bilderbuches machen. Sie sollten Fragen stellen dürfen, um die Geschichte für sich zugänglich zu machen (ebd., S. 35ff.). Alle gesammelten Ideen und lexikalischen Elemente der Kinder lassen sich leicht in einer Mindmap z.B. an der Tafel zusammenfassen. Gesammelte Wörter, Wortgruppen oder Sätze, wie z.B. „*animals*“, „*worm*“, „*love*“, „*bee*“, „*heart*“, „*pink feather*“, „*I love you*“ oder „*two*“, dürfen ins Deutsche übersetzt und zusätzlich mit kleinen Bildern versehen werden. Die Schüler*innen werden ermutigt, die Mindmap als eine Art Wortspeicher in ihren Englischordner zu übernehmen, um Offenheit für neue Arbeitsmittel anzuzeigen und damit zu arbeiten (ebd., S. 194ff.). Anschließend werden die Hauptfiguren der Geschichte vorgestellt und mit Hilfe von großen Flashcards, Wortkarten und Bildern von „Worm Loves Worm“ präsentiert. Außerdem können die anderen

Insekten aus der Geschichte (Heuschrecke, Käfer, Bienen etc.) vorgestellt werden. Diese Aktivitäten bieten eine Reihe von Möglichkeiten für fächerübergreifendes Lernen, z.B. aus dem Bereich Naturwissenschaften (anhand des physischen Aussehens der Insekten) oder aus dem Bereich Kunst und Design (durch das Zeichnen der kleinen Bilder in der Mindmap). Darüber hinaus regen die genannten Aktivitäten die Entwicklung von Lernstrategien, wie z.B. Vorhersagen, Auswendiglernen und Sequenzierung, an (ebd., S. 101).

Aktivitäten während des Vorlesens der Geschichte (while-listening activities)

Um sicherzustellen, „dass die Kinder etwas zu tun haben, während sie zuhören, was ihnen hilft, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren und verhindert, dass sie sich langweilen“ (Ellis & Brewster 2014, S. 35), schlagen Ellis und Brewster sogenannte *while-listening activities* vor. In dem Teil der Unterrichtsstunde, in welchem diese eingesetzt werden, findet das eigentliche Geschichtenerzählen statt. Da der Inhalt des Kinderbuches dank der Illustrationen und Wiederholungen leicht zu verstehen ist, ist es nicht notwendig, den Text zu vereinfachen. Die Lehrkraft rezitiert den Text zum ersten Mal mit unterstützender Mimik, Gestik und einer besonderen Intonation und liest nur bis zur vorletzten Seite bzw. so weit wie nötig, um das Ende der Geschichte offen zu halten. Um die Spannung der Kinder aufrecht zu erhalten und um den Kindern ein sprachliches Vorbild zu geben (vgl. ebd., S. 49), lässt die Lehrkraft die Geschichte ein zweites Mal per Video (Link siehe Literaturverzeichnis) bis zur selben Stelle von Muttersprachler*innen vorlesen. Nach dem Anschauen des Videos fragt die Lehrkraft die Schüler*innen, was ihnen an dem Bilderbuch generell oder am Video aufgefallen ist und was sie vermuten, wie die Geschichte endet. In dieser Phase ist bereits eine Überleitung zum Thema gleichgeschlechtliche Liebe, oder aber auch zu Fragen der Intersexualität bzw. Intergeschlechtlichkeit möglich. Somit lässt sich das Unterrichtsgespräch auf Menschen lenken, die bspw. aufgrund genetischer Besonderheiten als divers angesehen werden.

Aktivitäten nach dem Lesen der Geschichte (post-listening activities)

An dieser Stelle erfolgt ein kurzer Ausblick auf die Aktivitäten, die Ellis und Brewster für die Phase nach dem Erzählen anregen: In dieser Phase kann die Lehrkraft sowohl das inhaltliche Verständnis als auch die erworbenen Vokabeln bei den Schüler*innen genauer überprüfen. Diese Phase gibt den Schüler*innen Gelegenheit, die neu erlernte Sprache weiter zu festigen und sie ermöglicht ihnen, ihre Kreativität und ihre eigenen Ideen bei der Arbeit an Rollenspielen, beim Umschreiben von Geschichten, bei Kunst- und Bastelarbeiten usw. einzusetzen (ebd., S. 35). Diese Aktivitäten werden von den Schüler*innen nach einem weiteren Vorlesen des Bilderbuches durch die Lehrkraft ausgeführt. Dazu kann gehören, die sich wiederholenden Phrasen aus „Worm Loves Worm“, wie „Wait!“, „You need...“, „Now can we be married?“, „Now we can be married“, zu wiederholen und sie in Dialogen mit Mitschüler*innen zu festigen. Darüber hinaus arbeiten die Kinder in Einzelarbeit an einem Zuordnungsspiel, um ihre

Wortschatzkenntnisse zu festigen und die zuvor geübten Sätze und Fragen schriftlich zu ordnen. Hier sehen sie die Bilder der im Bilderbuch erwähnten Insekten und müssen diese den richtigen Wörtern daneben zuordnen (Ellis & Brewster 2014, S. 95).

Neben diesen Aktivitäten lädt die Lehrkraft die Schüler*innen abschließend zu einem Kreisgespräch ein. Zunächst wird das Vorwissen der Kinder über Würmer und deren Paarungsweise erfasst (hier bietet sich auch ein fächerverbindendes Arbeiten mit dem Sachunterricht an). Dazu gibt die Lehrkraft, wenn nötig, einen verbalen Impuls und regt die Diskussion über die Zwitterigkeit der Würmer an. Diese Situation ermöglicht außerdem, über das Thema Intersexualität oder Intergeschlechtlichkeit zu sprechen. Die Schüler*innen dürfen ihre Fragen, Vorerfahrungen und Werte teilen. Die beiden Würmer werden ohne erkennbare Geschlechtsmerkmale dargestellt. Es könnte sich also sowohl um ein gleichgeschlechtliches als auch um ein sich intersexuell liebendes Paar handeln. Darüber hinaus lohnt es sich, mit den Kindern über verschiedene Heiratstraditionen auf der Welt und auch über die verschiedenen religiösen Überzeugungen im Zusammenhang mit Ehe und Eheschließung zu sprechen. Wenn es in der Kultur eines Kindes bspw. keine Eheringe gibt oder der Bräutigam keinen Anzug und die Braut kein weißes Kleid trägt, muss den Kindern diese Bedeutung unter Umständen erklärt und eine interkulturelle Sensibilität angeregt werden. Außerdem kann an dieser Stelle an Fragen politischer Bildung angeknüpft werden, indem z.B. eine Diskussion über die (Un)Möglichkeit der Eheschließung aller Menschen einer Gesellschaft gesprochen wird, egal ob hetero- oder homosexuell, und darüber, dass solche Fragen nicht überall gleichermaßen gesellschaftlich und politisch verhandelt werden.

2.4 Diskussion des 4C-Modells (Coyle 2006) für die Arbeit mit den Bilderbüchern im bilingualen Sachfachunterricht

Zur Ausgestaltung der CLIL-Unterrichtseinheiten für die genannten Kinderbücher dienten dem diesem Beitrag zugrundeliegenden Workshop die zentralen Aspekte von Coyles 4C-Modell (2006). Nachfolgend werden das Potenzial des 4C-Modell für das Arbeiten mit Bilderbüchern im bilingualen Sachfachunterricht erneut am Beispiel des Bilderbuches „Worm Loves Worm“ erläutert sowie die zentralen konzeptionellen Herangehensweisen kurz erklärt.

Zur Analyse der Bilderbücher stellten sich die Teilnehmenden die Fragen: Welche Unterrichtsfächer der Primarstufe werden hier in ihren Lerninhalten abgedeckt? Welche Themen sind zentral, um die Dimension content (Inhalt) zu erfassen? Im Falle des Bilderbuches „Worm Loves Worm“ die Fächer Englisch, Sachunterricht und Ethik/Religion. Dem Fach Sachunterricht wurden bspw. die sexuelle Erziehung und Identitätsbildung (Selbstbestimmtheit) zugeordnet, dem Fach Ethik (Religion) die Diskussion über differente gesellschaftliche Vorstellungen oder kulturelle Unterschiede bezüglich der Sitten und Bräuche bei der Eheschließung und die gleichgeschlechtliche Liebe.

Zur weiteren Analyse der Bilderbücher stellten sich die Teilnehmenden zudem die Frage: Wie könnte der CLIL-Unterricht zur Entwicklung der Dimension *cognition (Kognition)* beitragen? Dazu wurden sie aufgefordert, einige *pre-, while- und post-listening activities* zu benennen, welche den Lernenden bei der Bewältigung der kognitiven Herausforderungen helfen sollten. Dazu wurden sie weiterhin angehalten, Begrifflichkeiten der Bloomschen Taxonomien (vgl. Bloom 1956; siehe Abb. 5), wie *Verstehen, Anwenden, Analysieren* oder *Bewerten* zu verwenden, um gezielt das Denken in höheren Dimensionen anzuregen (vgl. Coyle 2006; Meyer et al., 2015, S. 1ff.).

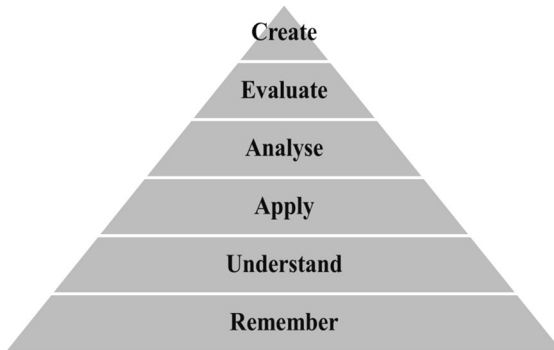


Abb. 5: Blooms Taxonomien (vgl. Bloom 1956; Grafik: eigene Darstellung)

Die o.g. Aktivitäten vor, während und nach dem Vorlesen des Bilderbuches fokussierten v.a. die untere Stufe (*remember*) der Pyramide von Blooms Taxonomien. So sollten sich die Teilnehmenden bspw. bei den *pre-listening activities* lediglich an bekanntes Vokabular zu Insekten erinnern, wie *bee* oder *beetle*. Ebenso bei der Aktivität der Zuordnung von Bild- zum englischen Wortmaterial. Allerdings eröffneten sich in den *while- oder post-listening activities* auch die Möglichkeiten der kognitiven Entwicklung der Teilnehmenden auf der zweithöchsten Stufe des Modells von Bloom (1956): dem Bewerten (*evaluate*). Dies geschah, als die Teilnehmenden aufgefordert wurden, die Situation, in der sich die beiden Würmer befanden, gesellschaftlich zu beurteilen. Hier wurden auch Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen der Eheschließung aus interkultureller Perspektive angestellt und über das Thema der gleichgeschlechtlichen oder intersexuellen Liebe diskutiert.

Nach Einsichtnahme in das jeweilige Bilderbuch wurden die Teilnehmenden aufgefordert, sich über das wichtigste Vokabular sowie Frage- und Antwortstellungen bewusst zu werden, die zur Verinnerlichung des Lerngegenstandes führten (Umsetzung der Dimension *communication (Kommunikation)*). Hierzu wurden die o.g. verschiedenen Frage- und Antwortstrukturen eingeübt, die am häufigsten im Buch verwendet wurden. Darüber hinaus wurden Vokabeln, wie *bee, beetle, worm* etc. in einzelnen Aktivitäten rezeptiv und produktiv geübt.

Folglich wurden folgende Fragestellungen für die Teilnehmenden des Workshops zur Umsetzung der Dimension culture (Kultur) abgeleitet: Welche Werte/kulturellen Sichtweisen vertritt die Autor*innenschaft des Buches? Sprichwörtlich: Was ist die Moral von der Geschichte? Wie würde dieses Thema in der eigenen Kultur beleuchtet werden (vgl. Coyle 2006; Meyer et al. 2015, S. 1ff.)? Hier geht es v.a. um die Ebenbürtigkeit von Ehen und Liebespaaren – nämlich solchen zwischen Mann und Frau und solchen zwischen Menschen gleichen, diversen bzw. nicht-binären Geschlechts. Auch spezifische Traditionen (z.B. westlich-europäische), die mit einer Eheschließung einhergehen, wurden beleuchtet. Dazu zählt bspw. der gesellschaftliche Wunsch nach Brautjungfern, Kleid, Sakko oder Ehering.

3. Ausblick und Konsequenzen

Laut aktuellem Kenntnisstand stellen Studien zur Sexuellen Bildung oder Sexualerziehung eine Ausnahme dar – darauf verweisen z.B. Simon und Kallweit (2022). Vorliegende Studien beziehen sich derzeit vor allem auf Schüler*innen im Teenager*innenalter. Dazu zählt die aktuell neue Befragungswelle (2020) der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, die sich v.a. mit Themen der Verhütung oder den Instanzen der Aufklärung der 14-17-jährigen befasst. Oder auch die Studie von Hoffmann (2015) mit der gezeigt wurde, dass Jugendliche spezifische und klare Informationswünsche an die Lehrkräfte richten, die v.a. gesellschaftlich stark diskutierte Themen, wie u.a. gleichgeschlechtliche Liebe betreffen (ebd., S. 109). Besonders heikel ist die Forschungssituation jedoch mit Blick auf jüngere Kinder, d.h. Kinder im Primarstufenalter und damit verbunden auch bezogen auf Lehrkräfte der Primarstufe. Es gibt kaum Erkenntnisse über Wissen, Wünsche, Haltungen oder Vorstellungen von Kindern bezüglich Körperlichkeit, Sexualität und sexueller Identität (vgl. Lüpkes & Oldenburg, 2015; vgl. Oldenburg & Lüpkes, 2017). Auch kann ein Mangel an primärpädagogischen didaktischen Konzepten für eine Sexuelle Bildung konstatiert werden (vgl. Simon & Kallweit 2022). Die Auswahl authentischer Bilderbücher, welche sich mit den Themen Sexualität, sexuelle Identität und Körperlichkeit sowie der Dekonstruktion von genderbezogener Stereotypisierung auseinandersetzen, bietet Lehrkräften die Möglichkeit, an ein Langzeit tabuisiertes Thema im Bereich des Englischunterrichts in der Primarstufe zu schließen. Angehenden Lehrkräften oder Lehrkräften im Dienst soll mit diesem Beitrag ein Impuls gegeben werden, wie sie fachlich korrekt im Englischunterricht bzw. im englischsprachigen Sachfachunterricht einige brennende Fragen von Kindern rund um die Themen Sexualität, sexuelle Identität usw. aufgreifen und beantworten können - und zwar unbefangen, altersgerecht, sachfachlich korrekt und bildreich. Dieser Beitrag ist auch als Plädoyer für den Blick über den Tellerrand in der gegenwärtigen Englischdidaktik hin zu einer gendersensiblen Unterrichtspraxis in der Fremdsprache zu verstehen. Darüber hinaus sollen die mit diesem Beitrag zusammengetragenen Erkenntnisse zur Unterstützung Sexueller Bildung in der

Primarstufe im Allgemeinen und zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für eine gendersensible Pädagogik und Didaktik beitragen.

Literatur

- Austrian, J. J. (2016): *Worm Loves Worm*. New York: Balzer + Bray.
- Bechler, Sabrina & Sambanis, Michaela (2010): „Bilingualer Sachfachunterricht schon in der Grundschule? Vom Für und Wider und den Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In: Sabine Doff (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr-Verlag, S. 169-181.
- Bloom, Benjamin Samuel (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2020): *Erste Ergebnisse der neuen Befragungswelle BZgA-Studie „Jugendsexualität“*. <https://www.bzga.de/aktuelles/2020-12-03-erste-ergebnisse-der-neuen-befragungswelle-bzga-studie-jugendsexualitaet/> [23.10.2022].
- CLIL-VET Deutschland (2018): *FRAMEWORK gekürzte Fassung CLIL-VET Deutschland*. http://clil-vet.eu/images/files/en/10-CLIL_DE_framework_short.pdf [23.10.2022].
- Coyle, Dorothy (2006): *Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers*. In: *Scottish languages review*, 13(5), S. 1-18.
- Coyle, Dorothy (2010): *CLIL: A pedagogical approach from the European perspective*. In: Nelleke Van Deusen-Scholl & Nancy H. Hornberger (Hrsg.): *Second an Foreign Language Education*. 2. Aufl. Berlin: Springer, S. 97-111.
- De Haan, Linda & Nijland, Stern (2003): *King & King*. Berkeley: Tricycle Press.
- Ellis, Gail & Brewster, Jean (2014): *Tell it again!: the storytelling handbook for primary English language teachers*. 3. Aufl. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf [14.04.2023].
- Fleming, Neil (1995): *I'm different; not dumb*. Modes of presentation (V.A.R.K.) in the tertiary classroom. In: Adam Zelmer (Hrsg.): *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*, Volume 18, S. 308-313. https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/different_not_dumb.pdf [14.04.2023].
- Furner, Joseph (2018): *Using Children's Literature to Teach Mathematics: An Effective Vehicle in a STEM World*. In: *European Journal of STEM Education*, 2028 3(3), 14. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3874>.
- Hoffmann, Markus (2015): *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen: Budrich.
- Kubitz, Eva (2022): *Warum Lehrer* innen Handlungswissen im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche brauchen*. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): *Sexuelle Bildung für das Lehramt*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 21-25.
- Lüpkens, Julia & Oldenburg, Ines (2015): *Heikles Thema. Wie die aktuellen Diskurslinien bei der »sexuellen Bildung« in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft verlaufen*. In: *Grundschule*, 3, S. 6-9.
- Mayer, Nikola (2003): *Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe*. In: Gerhard Bach & Johannes-Peter Timm (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. Aufl. Tübingen: Narr Francke, S. 56-81.
- McLean, Karen, Jones, Mellita & Schaper, Clare (2015): *Children's literature as an invitation to science inquiry in early childhood education*. In: *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), S. 49-56. <https://doi.org/10.1177/183693911504000407>.
- Meyer, Oliver, Coyle, Dorothy, Halbach, Ana, Schuck, Kevin & Ting, Teresa (2015): *A pluriliteracies approach to content and language integrated learning—mapping learner progressions in*

- knowledge construction and meaning-making. In: *Language, Culture and Curriculum* 28(1), S. 41-57.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019a): Fachlehrplan Grundschule. Sachunterricht. In: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_sach_01_08_2019.pdf [13.10.2022].
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019b): Lehrplan Grundschule. Grundsatzband. In: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_gsb_01_08_2019.pdf [13.10.2022].
- Oldenburg, Ines & Lüpkes, Julia (2017): Sexuelle Bildung im Spannungsfeld vielperspektivischen Sachunterrichts. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger & Sandra Tänzer (Hrsg.): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 74-82.
- Pearlman, Robb (2021): *Pink is for boys*. Philadelphia: Running Press Kids.
- Quetz, Jürgen (2012): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch. Ihre Umsetzung in einem kompetenzorientierten Unterricht. In: Karl-Oswald Bauer & Nils Logemann (Hrsg.): *Effektive Bildung: Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster: Waxmann, S. 183-197.
- Ritter, Alexandra & Ritter, Michael (2013): Aus dem Rahmen gefallen?! Bilderbücher im Medienverbund. https://www.bildung-lsa.de/files/2dddaf32114191ab38d08677e1199611/Lesefutter_ritter.pdf [13.03.2023].
- Silverberg, Cory & Smyth, Fiona (2013): *What makes a baby?* Berkeley: Seven Stories Press.
- Simon, Toni & Kallweit, Nina (2022): Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule? In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): *Sexuelle Bildung für das Lehramt*. Gießen: Psycho-sozial-Verlag, S. 55-64.
- Sielert, Uwe (2015): Kinder konstruieren ihre eigene sexuelle Identität. In: *Grundschule*. Ihre verlässliche Partnerin, 3/2015, S. 10-11.
- Voß, Heinz-Jürgen (2019): Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In: Dietlinde Rumpf & Stefanie Winter (Hrsg.): *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-90.
- Wildenauer, Vanessa (2021): Building bridges between language and culture. Leipzig: Universität Leipzig. <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A78353/attachment/ATT-0/> [25.10.2022].
- Wolff, Dieter (2022): Der Bilinguale Ansatz. Bilingualer Sachfachunterricht in der Grundschule. http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-596100-4_ForumSprache_62011_Kontroversen_Artikel05.pdf [04.05.2023].

Links zu den vorgelesenen Bilderbüchern (Bilderbuchkino)

- Worm Loves Worm: <https://www.youtube.com/watch?v=dXvSYflyPUw>
- King & King: <https://www.youtube.com/watch?v=lQrgWSMChuo>
- Pink is for boys: <https://www.youtube.com/watch?v=99wNZ3d8xrE>
- What makes a baby?: https://www.youtube.com/watch?v=TQN_Wuxm45E

Mit Kindern über Gender philosophieren?

1. Einleitung

Die folgenden Überlegungen wollen zur Beantwortung der Frage beitragen, wie beim Philosophieren mit Kindern auf das Themenfeld Gender Bezug genommen werden kann. Gender wird dabei als Bezeichnung für „Rollengeschlecht“ verstanden, für Zuschreibungen, Erwartungen und anderweitige soziale Konstrukte, die mit der Zuweisung eines „Körpergeschlechts“ verbunden sind (Bussmann 2019, S. 2f.). Ein Blick auf die Forschung (Kap. 2.) zeigt, dass die Grundschuldidaktik wie die Philosophiedidaktik im Allgemeinen „in Bezug auf die Integration und Forschung zu Genderaspekten noch am Anfang“ stehen (ebd., S. 20). Unsere eigene Analyse beziehen wir (Kap. 3.1) auf die fachliche Perspektive eines Experimentierens mit Begriffen, das auf „semantische Autonomie“ (Hampe 2014, S. 170) zielt und kulturelle sowie persönliche Konsequenzen von Unterscheidungsgewohnheiten reflektiert (Hampe 2014). Außerdem (Kap. 3.2) wird an das fachdidaktische Anliegen eines konstruktiven, inhaltlich offenen und reflexiven Philosophierens mit Kindern erinnert, das mit den Begriffen „Nachdenklichkeit“ (Michalik & Schreier 2006) und „Begriffsbildung“ (Martens 2010) verbunden ist. Anschließend werden (Kap. 4.) drei Fallbeispiele analysiert (ein Auszug aus dem Fachlehrplan für Ethikunterricht an der Grundschule Sachsen-Anhalt, ein Unterrichtsmaterial und ein Transkript aus dem Kontext des Philosophierens mit Kindern) und Schwierigkeiten sowie Potenziale im Sinne der von uns zu Grunde gelegten fachlichen und fachdidaktischen Bezüge herausgearbeitet. Abschließend (Kap. 5.) ordnen wir diese Analysen in den größeren Zusammenhang einer noch zu erarbeitenden Primarstufendidaktik für das Philosophieren über Gender ein.

2. Primarstufenbezüge vorliegender philosophiedidaktischer Überlegungen

Gender als Unterrichtsinhalt und als Bezugspunkt fachdidaktischer Überlegungen wird für die Sekundarstufe bereits durch erste Beiträge mit grundsätzlicherem Anspruch behandelt (Tiedemann & Bussmann 2019; Golus 2015; Marsal & Dobashi 2012). Außerdem liegen eine Reihe fachdidaktischer Aufsätze zu Einzelaspekten vor (insbesondere in den Themenheften der fachdidaktischen Zeit-

schriften: *Ethik & Unterricht* 8,2 (1998), 19,4 (2009) und *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 17,3 (1995) sowie 36,3 (2014)). Zur Primarstufendidaktik ist die Literatur überschaubarer.

Während Unterrichtsmaterialien für beide Stufen durchaus breiter verfügbar sind, kann philosophiedidaktische Forschung zu den Methoden und Medien, mit denen das Thema aufgegriffen wird, nicht nur für die Primarstufe als Desiderat gelten (vgl. Bussmann 2019, S. 20). Eine kleinere Erhebung zum Philosophieren mit Kindern im Primarbereich interpretieren Marsal und Dobashi (2009, S. 112 sowie 2012, S. 135) dahingehend, dass teilnehmenden Mädchen im Sinne des sogenannten „caring thinking“ eher das gemeinsame Arbeiten in einer Forschungsgemeinschaft und Jungen eher die Auseinandersetzung mit Sachproblemen zugänglich sein könnte. Didaktische und methodische Anregungen zur Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht im Sinne der unten aufgegriffenen Nachdenklichkeitsdidaktik (3.2) werden von Michalik und Schreier (2006, S. 238ff.) unter der Überschrift „Identität – Mädchen und Jungen“ formuliert. Michalik (2009) vertieft diese Überlegungen hinsichtlich der Fragestellung, was „typisch“ für Mädchen und Jungen sei (siehe dazu Kap. 4.). Als Zielsetzung formuliert sie, „Grundlagen für Geschlechtsidentitäten“ (ebd., S. 21) zu schaffen, „die vielschichtig, offen und nicht begrenzend und einengend sind“ (ebd.). Dabei strukturiert Michalik den Lernprozess über den Dreischritt von 1. Bewusstmachen und Hinterfragen eigener Rollenbilder, 2. Untersuchung und Kritik gesellschaftlicher und historischer Konstruktion von Geschlecht und 3. Entwerfen und Durchdenken alternativer Konzeptionen von Geschlecht (ebd.). Ralla (2014, S. 74) arbeitet in einer Analyse eines von ihr geleiteten Gesprächs mit Kindern diesem Dreischritt entsprechende, spontane Vollzüge heraus (siehe dazu 4.3). Sie betont, dass kindliches Philosophieren über Geschlecht durch geeignete Impulse so zu lenken sei, dass die eigentümlich philosophische Herausforderung durch die reflexive Frage nach Grundsätzlichem und Vorausgesetztem entsteht (ebd., S. 76f.). Im Kontext kritischer Überlegungen zur Methode des Nachdenkgesprächs, und mit Bezug auf eine eigene Untersuchung zum Philosophieren mit Kindern über Stereotype und damit oft verbundenen Moralerziehungsansprüchen (Kim 2015, S. 50ff.), fordert auch Kim (2021, S. 18ff.) ein stärker auf das Fach, insbesondere auf Begriffe und Argumente, bezogenes Arbeiten ein. Auch für Bussmann (2019, S. 3f., S. 17ff.) dient eine philosophische Auseinandersetzung mit dem Thema Gender im Unterricht dem – in eine Bildungsprogrammatik der Aufklärung eingeordneten – Anliegen, orientierende Metaperspektiven zu vermitteln – und nicht der Erziehung zu bestimmten Überzeugungen. Von ihr für die Sekundarstufe formulierte Metaperspektiven scheinen auf das Philosophieren mit jüngeren Kindern übertragbar: Verständnis dafür, welche Rolle die Begriffe Natur und Kultur für das Sprechen über Geschlecht spielen sowie die epistemische Kompetenz, in Diskursen über Geschlecht Wissens- und Geltungsansprüche unterscheiden und nachdenkend in Beziehung bringen zu können, auch wenn diese Ansprüche unterschiedlich grundgelegt sind (z.B. biologisch, rechtlich, gesellschaftlich).

3. Fachliche und fachdidaktische Rahmung

3.1 Experimentieren mit Begriffen und semantische Autonomie

Michael Hampe versteht unter „semantische[r] Autonomie“ (Hampe 2014, S. 170) die Fähigkeit, kreativ auf etablierte Sprechweisen zu reagieren. Er weist auf Spielräume des Sprechens und Lebens hin, die ein „Experimentieren mit Begriffen“ (ebd., S. 65) erlauben. So gehöre es zwar notwendigerweise zum Leben, dass Menschen geboren werden, sich ernähren, fortpflanzen und sterben, aber wie sie dies tun, sei nicht notwendigerweise festgelegt (vgl. ebd., S. 67). Eine bestimmte Lebensweise, die durch eine begriffliche Unterscheidungsgewohnheit geprägt sei, werde oft gar nicht hinterfragt und als Tatsache gesehen. Die Kenntnis von Spielräumen, d.h. zu wissen, dass Menschen nicht notwendigerweise auf eine bestimmte Art sprechen und leben müssten, könne zu Veränderungswünschen der jeweiligen Lebensform führen. Ausgehend von einem engen Zusammenhang zwischen Sprechen und Lebensform, habe ein Fallenlassen oder die Einführung von Begriffen einen Einfluss auf unsere Art zu leben. Hier lassen sich Ähnlichkeiten zu Judith Butlers Arbeiten feststellen, die untersucht, wie „bestimmte kulturelle Konfigurationen der Geschlechtsidentität die Stelle des ‚Wirklichen‘ eingenommen haben und durch diese geglückte Selbst-Naturalisierung ihre Hegemonie festigen und ausdehnen“ (Butler 1991, S. 60). Laut Butler, die ihre Arbeit als „Genealogie der Ontologie der Geschlechterdifferenz“ (ebd.) versteht, darf *gender* nicht als kultureller Ausdruck eines natürlichen *sex* begriffen werden, denn der Begriff *sex* sei selbst konstruiert und repressiv, da er alternative Ordnungen zwangsläufig ausschließe (vgl. Villa 2008, S. 149). Hampe schlägt vor, Unterscheidungsgewohnheiten, die unser Denken prägen, infrage zu stellen, da sie nur eine partikuläre Möglichkeit menschlichen Sprechens und Lebens repräsentieren. Nach dem Vorbild von Sokrates ziele die philosophische Tätigkeit darauf ab, „sein Leben zu führen, ohne sich unhinterfragt an Behauptungen klammern zu müssen“ (Hampe 2014, S. 87). Wichtigstes Kriterium zur Überprüfung der Unterscheidungsgewohnheit ist das Ernstnehmen der eigenen Erfahrung. Außerdem sei eine Untersuchung der Konsequenzen der begrifflichen Unterscheidung für unsere Art zu leben von Bedeutung (vgl. ebd., S. 168ff.). *Semantische Autonomie* erlangen wir, wenn wir die Sprache nutzen, um kreativ auf unsere eigene Lebenssituation zu reagieren. Wenn sich also eine Person, die – im Verständnis der binären Geschlechterlogik – als Junge geboren ist, sich gar nicht wie ein Junge fühlt, muss sie sich auch nicht so bezeichnen. Nahtlos kann hier ein Zitat von Golus (2014) zur genderbewussten Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht angeschlossen werden: Diese soll darauf abzielen, „die binären Grenzen unseres Denkens, wozu die dichotome Vorstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit gehören, nicht nur zu erkennen, sondern auch kritisch zu befragen“ (Golus 2014, S. 23). Menschen müssten „sich nicht für eines der in unserem Kulturkreis existierenden Angebote von Geschlechtlichkeit entscheiden“ (ebd.). Ein Experimentieren mit Begriffen setzt hier an, indem es Dichotomien kritisch hinterfragt, neue Begriffe einführt und ein Nachdenken darüber ermöglicht, inwiefern Geschlecht Natur oder Kultur ist.

Dadurch wird nicht zuletzt eine Reflexion über die eigene individuelle Identität angeregt.

3.2 Nachdenklichkeit und Begriffsbildung

Michalik und Schreier (2006, S. 43ff.) formulieren als Maßstäbe der für das Philosophieren mit Kindern insgesamt wichtigen *Nachdenklichkeitsdidaktik*: eine Orientierung an Gesprächskultur und an der Bildungsbedeutung des Gesprächs. Gesprächskultur meint eine kooperative, von Respekt getragene Interaktion, in der Lehrkräfte Gespräche in ihrer „Eigengesetzlichkeit“ (ebd., S. 44) begleiten, statt durch Evaluationen zu dominieren. In Orientierung an Richard Rorty wird nicht auf abschließende Begründungen und umfassendes Verstehen der Wirklichkeit gezielt, sondern darauf, „einander und sich selbst neu zu beschreiben“ (ebd., S. 47), um am Aufbau einer „menschlicheren Persönlichkeit“ (ebd., S. 45) zu arbeiten. Bildungsbedeutsam soll Nachdenklichkeitsdidaktik *erstens* sein, insofern sie die „Trivialität“ von Unterrichtsinhalten (im Sinne sachlich inadäquater Vereindeutigung in Orientierung an der basalen Unterscheidung von richtig/falsch) überwindet, welche als Folge der sozialen Selektionsfunktion des Schulsystems und seiner hierarchischen Ordnung verstanden wird (vgl. ebd., S. 45f.). Vorgebahnte unterrichtsmethodische Routinen und simplifizierte inhaltliche Lernziele (vgl. ebd., S. 44ff.; S. 9ff.) sollen durch „offenen Fragen“ (ebd., S. 46) und methodische Formen, „die Neigungen und Interessen aufnehmen“ (ebd., S. 46) sowie durch „Gesprächsanlässe“ (ebd., S. 51) ersetzt werden, die das Gespräch für die Komplexität der Lerngegenstände öffnen (vgl. ebd., S. 51ff.). Unterstützt durch die geschilderte Gesprächskultur soll *zweitens* die Förderung einer „pluralistischen Einstellung“ (ebd., S. 45) erreicht werden, indem die „Vielfalt der Welt“ (ebd., S. 46f.) und die „Individualität der anderen“ (ebd.) erfahren wird, die unterschiedlich auf die Wirklichkeit reagieren. Obwohl Nachdenklichkeitsdidaktik in Abgrenzung von „vorgegebenen Antworten und Systemen“ (ebd., S. 46) sich auch vom akademischen Philosophieren abgrenzt (ebd., S. 49ff.), ist sie unter Berücksichtigung ihrer Maßstäbe offen für die Integration fachlicher Perspektiven. So hat Michalik „die gemeinsame Konstruktion von Sinn und Bedeutung in der Interaktion und im Austausch mit anderen“ (Michalik 2015, S. 180) beim Philosophieren, außer auf eine Vermittlung der Deutungsperspektiven der Kinder untereinander, auch auf die Vermittlung dieser Deutungen mit wissenschaftlichen Theorien und deren spezifischer Sprache bezogen (Michalik 2015, S. 179ff.).

Das von Martens (2010, S. 97ff.) als ein Hauptweg des Philosophierens mit Kindern vertretene Konzept *Begriffsbildung* strebt Ähnliches an. Die philosophische Praxis des Umgangs mit Begriffen wird mit Kindern in altersangemessener Weise aufgegriffen. Begriffe wie Stuhl oder Tisch, die einen konkret-anschaulichen Inhalt haben, werden dabei vor allem hinsichtlich des Begriffsumfangs untersucht (vgl. ebd., S. 97f.). Dabei wird ein durch Wittgenstein angeregtes Verständnis der Klärung von Begriffsbedeutungen durch Reflexion auf pragmatische Zusammenhänge der Verwendung vorausgesetzt (ebd., S. 117ff.). Be-

griffsbildung bezeichnet aber – in an Hampe erinnernder Weise – auch das Bildende, das solchen Aktivitäten innewohnt. Damit angesprochen sind die Erfahrungen, dass *erstens* Grenzen von Begriffen nicht starr geregelt sind (vgl. ebd., S. 118) und wir „in neuen Situationen Begriffe neu gebrauchen und auch neue Begriffe einführen“ (ebd., S. 111), also „Subjekte von Begriffs-Bildungen sein können“ (ebd.), und dass *zweitens* Begriffsverwendungen im Kontext sozialer Konventionen stattfinden und, trotz möglicher „Grenzüberschreitungen“ (ebd., S. 112), auf ein gewisses Maß an Anerkennung und pragmatischer Bewährung angewiesen sind (vgl. ebd.). Im Kontext von Martens Zielsetzung, Orientierung im eigenen Denken und durch das eigene Denken (in der Praxis) zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 57f.), kommt Begriffsbildungsaktivitäten die Bedeutung zu, „ein freieres Verhältnis“ (ebd., S. 187) zu den Symbolen zu gewinnen, mit denen wir als „symbolgebrauchende Lebewesen“ (ebd., S. 184f.) umgehen.

Trotz der stärker an das akademische Philosophieren angelehnten Vorgehensweise scheint Begriffsbildung mit Nachdenklichkeitsdidaktik insofern verträglich, als der Bezug auf die Horizonte sozialer Konventionen und subjektiver Freiräume von Begriffsverwendungen zur Empfehlung dialogischer Untersuchungen im Gespräch führt und das Ergebnis derselben nicht trivialisierend vorweggenommen wird (vgl. ebd., S. 188). Die Orientierung nachdenklicher Gespräche bzw. Gesprächsanlässe an Begriffsbildung, als stärker durch fachliche Bezüge fundiertem Ansatz des Philosophierens mit Kindern, beugt umgekehrt der Kritik an mangelnder Fachlichkeit der Nachdenklichkeitsdidaktik vor.

4. Fallanalysen

4.1 Fachlehrplan Ethik (Sachsen-Anhalt): „sich selbst als Mädchen oder Junge annehmen“

Im Jahr 2018 sorgte ein schriftlicher Ethik-Test an einer Förderschule in Sachsen-Anhalt für Schlagzeilen. So titelte die FAZ: „Umstrittener Grundschultest. Ist mutig typisch für Mädchen?“ (Bös & Feuerbach 2018, S. 1). Aufgabe im Test war es, typische Eigenschaften von Jungen mit blau, Eigenschaften von Mädchen mit rot zu kennzeichnen (für einen ähnlichen Fall siehe den Beitrag von Simon in diesem Band). Eine Eigenschaft durfte nicht mit beiden Farben gekennzeichnet werden. Ein Punkt wurde für eine richtige Zuordnung gegeben – jedoch nur ein halber, wenn beispielsweise ‚mutig‘ mit rot markiert und damit als Eigenschaft von Mädchen gekennzeichnet wurde. Viele Eltern zeigten sich empört, da durch den Test Geschlechterstereotype zementiert statt hinterfragt und kritisiert würden (vgl. ebd.). Auch wenn das Bildungsministerium zur Verteidigung auf den Fachlehrplan für Ethikunterricht des Landes verwies, „in dem nichts dergleichen vorgesehen sei“ (ebd., S. 2) und lediglich einräumte, dass es bei den niveaubestimmenden Aufgaben eine ähnliche Zuordnungsaufgabe gebe, die aber in eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Stereotypen eingebettet sei (vgl. ebd.), sollen im Folgenden einige nicht ganz unprob-

lematische Formulierungen zur Geschlechtlichkeit des Menschen im Themenbereich „Wir im Ich“ des Lehrplans (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019; siehe Abb. 1) kritisch in den Blick genommen werden.

Bereich: Wir im Ich	
Schuljahrgang 2	Schuljahrgang 4
Inhaltsbezogene Kompetenz:	
sich selbst als Mädchen oder Junge annehmen und die Unterschiedlichkeit der Geschlechter respektieren	zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterscheiden, die unterschiedliche Stellung von Mädchen/Jungen bzw. Frau/Mann erkennen und sich damit auseinander setzen
Teilkompetenzen:	
• die eigenen Befindlichkeiten als Mädchen/Junge ausdrücken	• unterschiedliche Lebenssituationen und Interessen von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern erkennen
	• Gefährdungen erfassen und diesen bewusst begegnen
• sich in das jeweils andere Geschlecht hinein versetzen	
• Handlungsweisen von Mädchen und Jungen erkennen, auf ihre mögliche Geschlechtsbezogenheit hin untersuchen und einordnen	• das unterschiedliche Rollenverhalten der Geschlechter in der Gesellschaft wahrnehmen
	• Gleichstellung von Frau und Mann als Ziel verstehen (Chancengleichheit)
Flexibel anwendbares Grundwissen zu:	
- Gefühlen und ihrer Bedeutung für das eigene Befinden und den Umgang mit dem anderen Geschlecht	
- biologischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Geschlechter	- sozial und kulturell geprägten Geschlechtsrollen von Frau und Mann
	- Begriffen des körperlichen und seelischen Missbrauchs
	- dem Begriff der Ausbeutung
- geistigen und körperlichen Persönlichkeitseigenschaften	- der Gleichstellung von Frau und Mann (z. B. Grundgesetz)

Abb. 1: Fachlehrplan für den Ethikunterricht an der Grundschule des Landes Sachsen-Anhalt (MBLSA 2019, S. 12)

Der Fachlehrplan Ethik Grundschule des Landes Sachsen-Anhalt, der seit 2007 in Kraft ist und 2019 angepasst wurde, legt im Bereich „Wir im Ich“ als inhaltsbezogene Kompetenz, die am Ende der 2. Jahrgangsstufe erreicht werden soll, fest: „sich selbst als Mädchen oder Junge annehmen und die Unterschiedlichkeit der Geschlechter respektieren“ (ebd., S. 12). Die Formulierung „Mädchen oder Junge“ lässt eine binäre Geschlechterordnung erkennen, denn es gibt nur zwei Möglichkeiten der Zuordnung. Ein Drittes, ein Fließen oder Unschärfen sind in dieser Formulierung nicht vorgesehen. Die Anforderung „annehmen“ weist darauf hin, dass das Geschlecht eine gegebene Tatsache ist, die nicht veränderlich ist. Es gibt keine Gestaltungsmöglichkeiten, sondern nur die Möglichkeit, sich als Junge oder Mädchen anzunehmen (siehe hierzu auch den Beitrag von Hörnlein in diesem Band). Dies widerspricht dem Konzept des *doing gender*, nach dem die Geschlechtsidentität nicht einfach vorhanden ist, sondern in einem fortlaufenden Herstellungsprozess konstruiert wird (vgl. Gildemeister 2008, S. 137). Außerdem kollidiert die im Lehrplan abgebildete binäre Ordnung mit der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit – d.h. sie ist weder aktuell noch sachlich haltbar. So sind in Deutschland inzwischen vier verschiedene Geschlechtseinträge möglich. Neben dem Eintrag *männlich* und *weiblich* ist es seit 2013 auch möglich, das Geschlecht *offenzulassen* oder (seit 2018) als *divers* anzugeben (vgl. BMFSFJ 2022).

Des Weiteren ist die formulierte inhaltsbezogene Kompetenz auch fraglich in Bezug auf allgemeine Ziele des Ethikunterrichts. Indem eingefordert wird, die

Unterschiedlichkeit der Geschlechter zu „respektieren“, wird ein Philosophieren mit Kindern im skizzierten Verständnis (siehe Kap. 3.2) regelrecht unterbunden. Das Lehrplanziel hat einen normativen Charakter und verhindert ein Nachdenken über die Geschlechtlichkeit des Menschen und ein Experimentieren mit Begriffen.

Der Lehrplan führt Teilkompetenzen an, die zeigen, worin Unterschiede zwischen den Geschlechtern gesehen werden. Die Schüler*innen sollen am Ende der Jahrgangsstufe 2 in der Lage sein, „die eigenen Befindlichkeiten als Mädchen/Junge aus[zu]drücken“ (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019, S. 12). Hier gibt es zwei Lesarten. Einerseits kann die Formulierung so verstanden werden, dass Befindlichkeiten (z.B. Angst, Freude) auf geschlechtsspezifische Weise zum Ausdruck gebracht werden sollen. Andererseits könnten die Autor*innen davon ausgehen, dass mit dem Geschlecht jeweils eine bestimmte Befindlichkeit verbunden ist. Bei beiden Lesarten gibt es aber eine Gemeinsamkeit: Das normative Ziel fordert ein, sich als Junge oder als Mädchen zu äußern. Des Weiteren wird im Lehrplan als Ziel formuliert: „Handlungsweisen von Mädchen und Jungen erkennen, auf ihre mögliche Geschlechtsbezogenheit hin untersuchen und einordnen“ (ebd.). Der Operator „einordnen“ weist darauf hin, dass die Unterschiedlichkeit der Geschlechter vorausgesetzt wird und eine Einordnung möglich ist.

Auch wenn im Lehrplan nicht festgehalten ist, dass Mädchen nicht mutig sind, kann leider nicht konstatiert werden, dass „nichts dergleichen vorgesehen sei“. Vielmehr tragen die formulierten Lehrplanziele zu einer Zementierung von Geschlechtsstereotypen bei. Dabei werden Entfaltungsmöglichkeiten eher eingeschränkt als erweitert. Die im Lehrplan formulierten Ziele stehen insofern im Gegensatz zur semantischen Autonomie, Nachdenklichkeitsdidaktik und Begriffsbildung.

4.2 Arbeitsheft für den Ethikunterricht (4. Schuljahr): „Mädchen und Jungen“

Das Arbeitsmaterial für den Ethikunterricht im 4. Schuljahr (Balasch & Brüning 2014, S. 6) ist überschrieben mit „Mädchen und Jungen“. Unter der Überschrift steht: „Nicht immer sind Mädchen und Jungen so unterschiedlich, wie man denkt.“ Dies impliziert, dass es Eigenschaften gibt, hinsichtlich derer Mädchen und Jungen unterschiedlich „sind“, andererseits die Herausforderung, Irrtümer über vermeintliche Unterschiede freizulegen. Neben der Aussage sind 14 Rechtecke angeordnet, davon vier leer. In den anderen zehn Rechtecken stehen Nomen (Chor, Computer, Mutprobe, Schach, Tafeldienst), komplexe Verbalformulierungen (Mutter werden, Papst werden, einen anderen trösten) bzw. Nominalkonstruktionen (Angst vor Hunden, Lange Haare).

Computer

Lange Haare

Schach

Angst vor Hunden

1 Sucht gemeinsam weitere Worte, die ihr zuordnen möchtet, und schreibt sie in die leeren Kästchen.

2 Ordne die Begriffe oben entweder Mädchen oder Jungen oder beiden zu. Manches kannst du auch doppelt zuordnen.

© 2014 Cornelia Schulte/Logo Berlin
Alle Rechte vorbehalten.

Abb. 2: Aufgabenstellungen eines Arbeitsblatts für den Ethikunterricht der 4. Klasse (Balasch & Brüning 2014, S. 6)

Die schiefe Anordnung der Rechtecke suggeriert Beweglichkeit, wie sie von (didaktischen) Spielen mit verschiebbaren Karten bekannt ist. Bei den Rechtecken steht: „1. Sucht gemeinsam weitere Worte, die ihr zuordnen möchtet, und schreibt sie in die leeren Kästchen.“ Es wird eine Aktivität des Zuordnens vorausgesetzt, welche an die Beweglichkeit der Rechtecke anschließt, aber unbestimmt bleibt. Fraglich ist insofern, wie die Adressat*innen der Aufforderung „weitere Worte“ auswählen können, zumal die vorhandenen sehr unterschiedlich geformt sind und nicht direkt bezeichnen, wie Mädchen und Jungen „sind“, sondern Tätigkeiten, Gefühle und sogar andere Gegenstände. Darunter findet sich eine dreispaltige Tabelle, über jeder Spalte eine Zeichnung, über den beiden ersten Spalten jeweils ein Kind, beide Kinder gemeinsam über der dritten Spalte. Da die Rechtecke der Größenordnung der Tabellenzellen entsprechen, lässt sich die Zuordnungsleistung auf die Tabelle beziehen. Unter der Tabelle liest man: „2. Ordne die Begriffe oben entweder Mädchen oder Jungen oder beiden zu.“ Die Adressat*innen dieser Aufforderung sollen die „Begriffe“ in den Rechtecken (unter Nr. 1: „Worte“) in die Tabelle einordnen. Dabei ist zu

klären, welche Spalte der Tabelle „Mädchen“, „Jungen“ und „beiden“ entspricht. Dies setzt voraus, dass die Kinder über den Spalten Unterschiede aufweisen, die Mädchen und Jungen zugeordnet werden können (andernfalls könnte nicht einmal die dritte Spalte mit zwei Figuren, beidem, Mädchen und Jungen, zugeordnet werden). Da die Kinderfiguren ansonsten nahezu identisch sind, werden Mädchen und Jungen nach der Darstellung der Haare zu unterscheiden sein, womit dann auch bereits eine der zu erbringenden Zuordnungsleistungen „Lange Haare“ vorweggenommen ist. Andere Zuordnungsleistungen sind nicht in gleichem Maße determiniert, da zwischen den „Begriffen“/„Worten“ aus den Rechtecken und den Begriffen „Junge“, „Mädchen“, „beide“ kein Zusammenhang von Eigenschaften und Eigenschaftsträger*innen besteht. „Tafeldienst“ könnte „beiden“ zugeordnet werden, wenn daran gedacht wird, dass Jungen wie Mädchen zu diesem eingeteilt werden – aber auch nur „Jungen“ oder nur „Mädchen“, wenn gedacht wird, dass diese sich der entsprechenden Pflicht jeweils lieber widmen, etc. Unklar ist, was die Ergänzung „Manches kannst du auch doppelt zuordnen“ bedeutet? Sollen redundante Zuordnungen der Form „Jungen und beiden“ bzw. „Mädchen und beiden“ erfolgen, oder auf diese Weise z.B. ausgedrückt werden, dass Mädchen eher einen Computer benutzen, dies aber im Prinzip sowohl Mädchen wie Jungen tun können?

Der sequenzielle Durchgang durch das Material zeigt, dass dieses an mehreren Stellen zu komplexen gedanklichen Leistungen, jeweils mit Genderbezügen, herausfordert (weitere Zuordnungsworte suchen, Tabellenspalten anhand der Zeichnungen Mädchen, Jungen und beiden zuordnen, Worte/Begriffe zuordnen, die nicht direkt menschliche Eigenschaften bezeichnen, doppelte Zuordnungen vornehmen). Diese Leistungen implizieren die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Mädchen“, „Junge“ (und „beide“) im Zusammenhang mit den Ausdrücken in den Rechtecken. Allerdings dürfte die Auseinandersetzung schnell auch auf verfügbares Weltwissen, z.B. aus der Biologie („Mutter werden“) oder der Lebenswelt („Wer singt in einem Chor?“) gelenkt werden. Auch kann bezweifelt werden, dass im Prozess des Abarbeitens des Arbeitsmaterials bereits ein ausdrückliches Nachdenken über die angesprochenen Schwierigkeiten, über stereotyp festgelegte Begriffsverwendungen und die eigenen Spielräume gegenüber sozialen Konventionen des Begriffsgebrauchs erreicht wird. Dahin könnte aber ein nachträgliches Gespräch mit den Lernenden über ihre Gedanken beim Lösen der genannten Schwierigkeiten führen. („Wie konntet ihr eigentlich die Tabellenspalten Mädchen und Jungen zuordnen?“ etc.). Das Arbeitsmaterial verleitet an der Oberfläche wohl aber eher zur bekannten Nachfolgeaktivität des „Vergleichens“ und Egalisierens der Tabelleneinträge im Plenum. Vielleicht würde hier im Sinne der Aussage unter der Überschrift – „Nicht immer sind Mädchen und Jungen so unterschiedlich, wie man denkt.“ – daran gearbeitet, möglichst viele der Worte/Begriffe beiden, Mädchen und Jungen, zuzuordnen. Für dieses Vorgehen könnte reklamiert werden, dass Stereotype aufgelöst werden, Bildungsbedeutung im Sinne von Nachdenklichkeitsdidaktik und Begriffsbildung jedoch kaum.

4.3 Gesprächsprotokoll: „Schimpfwörter, die man genau anpassen muss“

„»Typisch männlich gibt's heutzutage nicht nur beim Anziehen. Ich hab gehört, dass es für Männer typisch wäre, einen Herzinfarkt zu kriegen und überhaupt kürzer zu leben als Frauen. Aber man versucht, die Probleme in den Griff zu kriegen. In der Richtung gäbe es dann vielleicht nichts Typisches, also was, was bleibt.«

»Bis jetzt ist es ja für Frauen typisch, dass sie Kinder kriegen. Aber nicht alle. Bis jetzt kriegen Männer keine, also noch keine, sondern erst, wenn sie sich haben operieren lassen. Damit fällt noch was Typisches weg.«

»Bis jetzt bezieht sich »typisch männlich oder weiblich« auf den Körper, aber nicht auf die Seele. Und schon gar nicht aufs Denken. Ich denke nämlich genauso gut wie Jungen. Einen hohen IQ können beide haben.«
[...]

»Also es gibt dann die Möglichkeiten: Ein Junge ist körperlich und seelisch ein Junge und körperlich und seelisch ein Mann, wenn der Junge groß ist. Oder er ist körperlich ein Junge und seelisch ein Mädchen oder halt eher ein Mädchen und ein Kombinationsmodell, wenn er groß ist – siehe Schimpfwörter, die man genau anpassen muss. Und für Mädchen gibt's die gleichen Kombinationsmöglichkeiten.«

MR: Ist die Unterscheidung von »typisch männlich« und »typisch weiblich« gut?

»Tja. Keine Ahnung. Wer hat die Unterscheidung eigentlich gemacht?«

»Die Frage ist, brauchen wir die überhaupt?«

»Wenn wir die Einteilung nicht hätten, hätten viele nicht so viele Vorurteile. So kann man sich Probleme schaffen. Aber vielleicht macht sie ja zur Zeit noch Sinn.«

»Naja, die Leute können sich dann besser einordnen. Aber ob es grundsätzlich streng und genau männlich und weiblich gibt oder das nur denkbare extreme Gedanken sind, das müsste man mal untersuchen.«

»Schließlich könnte sich jeder operieren lassen, vielleicht sogar zu einer Kombination, also zum Beispiel Fraumann, und wenn das dann Mode wird und das dann alle machen, dann müsste man völlig neu überlegen. Auch, ob die Unterscheidung gut ist oder, wenn man in die Zukunft denkt, vielleicht aus dem Mittelalter stammt.« (Ralla 2014, S. 72ff.)

Das Gesprächsprotokoll aus einem Aufsatz über das Philosophieren mit Kindern (ebd.) löst den Anspruch, reflexives Philosophieren zu unterstützen (siehe Kap. 2), schon durch den Gesprächsanlass ein, der in der Bezugnahme auf eine zuvor durch die Kinder geäußerte Feststellung besteht: „Als wir kürzlich über Schimpfwörter gesprochen haben, fiel uns auf, dass Mädchen und Jungen verschiedene Ausdrücke verwenden“ (ebd., S. 72) und dass es „in der deutschen Sprache verschiedene Schimpfwörter für Jungen und Mädchen gibt“ (ebd.; vgl. zur selben Feststellung, präsentiert als mögliches Unterrichtsthema, Brüning 2010, S. 105). Der Impuls bietet den Kindern eine – allerdings nur kurz ergrif-

fene – Gelegenheit, den entsprechenden Gebrauch von Schimpfwörtern gemeinsam im Gespräch zu rekonstruieren (Ralla 2014, S. 72). Unterstützt durch Klärungs- und Begründungsimpulse der Gesprächsleiterin steht im Vordergrund des Gesprächs jedoch bald die Frage, inwiefern sich ein Mensch äußerlich und innerlich gegenüber Erwartungen, dem „Typischen“, das mit seinem Geschlecht verbunden wird, distanzieren kann (ebd.). Gegen Ende der Sequenz fragt die Gesprächsleiterin, ob es gut sei „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ zu unterscheiden? (vgl. ebd., S. 74). Diese Frage ist nicht nur hinsichtlich der vorzunehmenden Bewertung offen, sondern auch insofern sie „modalisierend“ (Michalik 2015, S. 182) die Sache des Lernens in den Blickwinkel eines neuen, des normativ-bewertenden Zugangs rückt. Der Impuls ermöglicht eine Interaktion der Lernenden, die im oben eingeführten Sinn als nachdenklich gelten kann (kooperativ-respektvoll, inhaltlich komplex und pluralistisch).

Trotz dieser Qualitäten des transkribierten Gesprächs scheinen uns zwei kritische Anmerkungen erforderlich:

Erstens fällt aus der Perspektive von Begriffsbildung und semantischer Autonomie auf, dass die Frage nach der Bewertung des Unterscheidens zwischen „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ trotz konstruktivistischer Anklänge, die aufgenommen werden („Wer hat die Unterscheidung eigentlich gemacht?“, „brauchen wir die überhaupt“; Ralla 2014, S. 74), kaum ein Nachdenken über Umfang und Verwendung dieser genderbezogenen Begriffe und eigene entsprechende Spielräume initiiert wird. Stattdessen konzentriert sich das Gespräch auf Konsequenzen bzw. Motive („Vorurteile“, „die Leute können sich dann besser einordnen“, ebd.) und sachliche Angemessenheit des Unterscheidens („ob es grundsätzlich streng und genau männlich und weiblich gibt [...] müsste man mal untersuchen“, ebd.) und kehrt dann bald wieder zu der Frage zurück, ob man sich dem Unterscheiden entziehen kann (etwa durch operative Eingriffe) (vgl. ebd.). Es werden insofern eher Objekte (das Unterschiedene) und Kontexte (die Unterscheidenden) als Begriffe und ihre Verwendungen in den Blick gerückt, die das Unterscheiden strukturieren. Dies scheint von der Sache des Unterscheidens (die sprachlich verfasst ist) wie auch von der Orientierung an Begriffsbildung/semantischer Autonomie her problematisch. So gesehen könnte der Frage nach der Bewertung des Unterscheidens eine reflexive Untersuchung darüber vorausgehen, welche Rolle *das Sprechen* beim Unterscheiden spielt und welchen Umfang Begriffe, die im Gesprächsverlauf bislang einfach nur vorausgesetzt und verwendet wurden, besitzen und ob sie sich anders (enger, weiter) verwenden oder sogar ersetzen ließen (insbesondere der Begriff *typisch*).

Zweitens wird schon vor der Frage, ob es gut sei *typisch männlich* und *typisch weiblich* zu unterscheiden, von einem Kind eine Äußerung gemacht, die selbst das Potenzial für ein methodisches Arbeiten im Sinne der Begriffsbildung hat: „Also es gibt dann die Möglichkeiten: Ein Junge ist körperlich und seelisch ein Junge und körperlich und seelisch ein Mann, wenn der Junge groß ist. Oder er ist körperlich ein Junge und seelisch ein Mädchen oder halt eher ein Mädchen und ein Kombinationsmodell, wenn er groß ist – siehe Schimpfwörter, die man

genau anpassen muss. Und für Mädchen gibt's die gleichen Anpassungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 73f.). Einerseits hätte durch die Klärung des Begriffs „seelisch“ thematisiert werden können, was konstitutiv für Geschlechtsidentität ist. Da dieser Faden im Gespräch nicht aufgenommen wird, bleibt unklar, ob das Kind ein geschlechtsspezifisches Denken, Empfinden und/oder typische Persönlichkeitseigenschaften meint, wenn es von „seelisch“ spricht. Andererseits zeigt sich ein eigenständiges Experimentieren mit Begriffen durch das Kind, das die binäre Geschlechterordnung fallen lässt und vier mögliche Geschlechter benennt, die es seiner Ansicht nach tatsächlich gibt. Leider wird auch dieser Faden nicht aufgenommen, der im Sinne von semantischer Autonomie oder Nachdenklichkeit dem Ziel folgen würde, „einander und sich selbst neu zu beschreiben“ (Michalik & Schreier 2006, S. 47). Die normative Frage nach der Bewertung von *typisch männlich* und *typisch weiblich* greift diese auf deskriptiv-begrifflicher Ebene liegenden Potenziale nicht auf.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Fallanalysen legen folgende Orientierungspunkte für ein Philosophieren mit Kindern über Gender nahe:

1. Starre Geschlechterkonzeptionen in Lehrplänen können Nachdenklichkeit, Begriffsbildung und semantischer Autonomie entgegenstehen und sind kritisch zu reflektieren, umso mehr weil flexiblere Konzeptionen von Geschlecht in Gesellschaft und Recht mittlerweile ein entsprechendes Arbeiten erlauben.
2. Eine reflektierte Nutzung von Lernmedien ist eine Bedingung von Nachdenklichkeit, Begriffsbildung und semantischer Autonomie. So kann das analysierte Arbeitsblatt zwar durchaus einen Beitrag zum Abbau von Stereotypen leisten. Es besteht jedoch die Gefahr, dass dieser Prozess den genannten fachdidaktischen Anliegen entgegensteht, auch weil das Material entsprechende Ansatzpunkte zum Philosophieren mit Kindern nur unterhalb seiner Oberfläche bietet.
3. Auch innerhalb eines reflexiven und nachdenklichen Philosophierens mit Kindern, wie es das Transkript dokumentiert, können Potenziale für Begriffsbildung und semantische Autonomie erst durch die bewusste Integration entsprechender Reflexionsschleifen ins Gespräch genutzt werden.

Diese drei Orientierungspunkte wären im Rahmen weiterer Forschungen zumindest hinsichtlich folgender Fragen zu erweitern:

1. Inwiefern lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Zugänglichkeit von Inhalten, Aufgabenstellungen und Interaktionsformen (Henke 1998; Marsal & Dobashi 2009/2012; Schröder-Lentzen 2012, S. 394) auch für nachdenkliche Gespräche bzw. Begriffsbildungsaktivitäten zeigen? Wie ist auszuschließen, dass die Wahrnehmung solcher Unterschiede unbewusst selbst Stereotype reproduziert (vgl.

z.B. Hempel 2021, S. 223; Nunner-Winkler 1989)? Und inwiefern können das konkrete methodische Handeln bzw. die Inhalte nachdenklicher Gespräche und Begriffsbildungsprozesse frei von Stereotypen bleiben und geschlechtsspezifische Perspektiven dennoch in die Erarbeitung von Inhalten einbeziehen (vgl. Golus 2014; Faulstich-Wieland 2009)?

2. Wie verhält sich das inhaltlich offenbleibende Zielen auf Nachdenklichkeit, Begriffsbildung und semantische Autonomie zu stärker inhaltlich bestimmten Lernzielen, z.B. zu emanzipatorisch geprägten Zielsetzungen (Bussmann 2019, S. 13f.) oder zu dem in der Literatur dominanten Ziel, Stereotype bzw. Vorurteile abzubauen (vgl. Kunz & Thein 2020, S. 275)? Wie lässt sich dabei berücksichtigen, dass Stereotype und Vorurteile philosophiedidaktisch auch in ihrer Leistung gewürdigt werden (vgl. Schmidt 2006) und nur im Kontext ihrer freiheitseinschränkenden (vgl. Michalik 2009) bzw. irrtumsfördernden Wirkungen zu beanstanden sind?

Literatur

- Balasch, Udo & Brüning, Barbara (Hrsg.) (2014): Ethik Grundschule: Arbeitsheft für das 4. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.
- Bös, Nadine & Feuerbach, Leonie (2018): Umstrittener Grundschul-Test. Ist „mutig“ typisch für Mädchen? <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/geschlechterklischees-im-ethikunterricht-in-sachsen-anhalt-15418504.html> [19.08.2022].
- Brüning, Barbara (2010): Philosophieren in der Grundschule: Grundlagen, Methoden und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022): w / m / divers / offen: der Geschlechtseintrag. <https://www.regenbogenportal.de/informationen/w-/m-/divers/-offen-der-geschlechts-eintrag> [19.08.2022].
- Bussmann, Bettina (2019): Einführung und Problemaufriss. In: Markus Tiedemann & Bettina Bussmann (2019): Genderfragen und philosophische Bildung. Geschichte – Theorie – Praxis. Berlin: J.B. Metzler/Springer, S. 1-26.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): Doing Gender im Schulalltag – Gendersensibilität entwickeln. In: Ethik & Unterricht, 19, H. 4, S. 18-21.
- Gildemeister, Regine (2008): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechtsunterscheidung. In: Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung – Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137-145.
- Golus, Kinga (2015): Abschied von der Androzentrismus: Anthropologie, Kulturreflexion und Bildungsprozesse in der Philosophie unter Genderaspekten. Berlin: LIT.
- Golus, Kinga (2014): Geschlechtsblindheit und Androzentrismus in der traditionellen philosophischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 36, Nr. 3, S. 19-26.
- Hampe, Michael (2014): Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik. Berlin: Suhrkamp.
- Hempel, Brita (2021): Ein schlechteres Geschlecht? Stereotype durchschauen, Diskriminierung überwinden: eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II. In: Dieter Birnbacher, Klaus Gørgen & Markus Tiedemann (Hrsg.): Normative Integration: Der Kulturkampf im Klassenzimmer und netzgeprägte Schülerschaft. Paderborn: Schöningh, S. 222-245.
- Henke, Roland (1998): Philosophie – ein Fach für Mädchen? Anmerkungen zu einem wenig beachteten didaktischen Problem. In: Ethik & Unterricht, 8, H. 2, S. 22-25.
- Kim, Minkyung (2021): Die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik für die Grundschullehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie. In: Christian Thein, Philipp Richter & Nils Höppner (Hrsg.): Philosophie in der Grundschule: Konzepte für Unterricht, Lehre und Forschung. Opladen: Budrich, S. 15-31.

- Kim, Minkyung (2015): Offenheit fördern – Philosophieren mit Kindern über Stereotype, Vorurteile und Implicit Bias. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 37, Nr. 2, S. 46-54.
- Kunz, Susanne & Thein, Christian (2020): Empirische Untersuchungen zur Reflexivität und Performativität der „Genderfrage“ im Philosophieunterricht. In: Christian Thein (Hrsg.): Philosophische Bildung und Didaktik. Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-285.
- Martens, Ekkehard (2010): Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam.
- Marsal, Eva & Dobashi, Takara (2012): Zur Situation der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik Ethik. In: Marita Kampshoff & Claudia Wiepcke (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-140.
- Marsal, Eva & Dobashi, Takara (2009): Empirische Überprüfung des Philosophieunterrichts. Modelle, Methoden, Beispiele. In: Johannes Rohbeck, Urs Thurnherr & Volker Steenblock (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Dresden: Thelem, S. 105-134.
- Michalik, Kerstin (2015): Philosophieren mit Kindern. In: Ulrich Gebhard (Hrsg.): Sinn im Dialog. Wiesbaden: Springer VS, S. 179-197.
- Michalik, Kerstin (2009): Typisch Mädchen – typisch Junge? Kinder setzen sich mit Geschlechterstereotypen auseinander. In: Grundschule, 41, Nr. 9, S. 20-22
- Michalik, Kerstin & Schreier, Helmut (2006): Wie wäre es, einen Frosch zu küssen: Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht. Braunschweig: Westermann.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019): Fachlehrplan Grundschule Sachsen-Anhalt. Ethikunterricht. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_ethik_01_08_2019.pdf [19.08.2022].
- Nunner-Winkler, Gertrud (1989): Gibt es eine weibliche Moral? In: Max Haller, Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny & Wolfgang Zapf (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt/M.: Campus Verlag, S. 165-178. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/17910> [19.08.2022].
- Ralla, Mechthild (2014): Philosophieren mit Kindern – Ist es gut, „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ zu unterscheiden? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 36, Nr. 3, S. 72-77.
- Schmidt, Donat (2006): Vorurteile und ihre Bedeutung für die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 28, Nr. 2, S. 90-101.
- Schründer-Lenzen, Agi (2012): Geschlechtergerechtigkeit im Anfangsunterricht? In: Marita Kampshoff & Claudia Wiepcke (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 387-399.
- Tiedemann, Markus & Bussmann, Bettina (Hrsg.) (2019): Genderfragen und philosophische Bildung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Villa, Paula-Irene (2008): Dekonstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung – Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 146-158.

Weibliche Lehrpersonen für mathematisch begabte Schüler*innen?! – Gruppendiskussion unter drei Absolventinnen eines Spezialgymnasiums¹

Das Thema Gender spielt im Zusammenhang mit dem Mathematik-Gender-Stereotyp, dass Mathematik etwas für Männer und nicht für Frauen bzw. für Jungen und nicht für Mädchen ist, eine besondere Rolle. Bisher ist jedoch wenig darüber bekannt, inwiefern dies für Schülerinnen eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialgymnasiums zum Tragen kommt. Ziel der im Folgenden vorgestellten Forschung ist herauszuarbeiten, wie mathematisch interessierte (begabte) Frauen das Thema Gender rückblickend in ihrer Schulzeit wahrnehmen. Dazu wurde eine Gruppendiskussion mit drei Absolventinnen eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialgymnasiums Ostdeutschlands geführt. Es zeigt sich, dass die am Gespräch beteiligten Frauen der Meinung sind, in einem Unterricht von weiblichen Lehrpersonen ein höheres Verständnis zu erreichen. Insofern könnte es hilfreich sein, wenn besonders mathematisch und mathematikdidaktisch fähige weibliche Lehrpersonen in einem Spezialgymnasium unterrichten.

1. Einleitung

In Studien als auch in Alltagsgesprächen offenbart sich die Vorstellung, dass Mathematik etwas für Männer und nicht für Frauen ist. Diese Vorstellung ist als das sogenannte Mathematik-Gender-Stereotyp bekannt (Rossi et al. 2022, 3). Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, ob und wie sich dieses Mathematik-Gender-Stereotyp bei drei Absolventinnen eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialgymnasiums im Rückblick auf ihre Schulzeit zeigt. Dabei werden Mathematik und Gender aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven betrachtet. In der fachdidaktischen Forschung wird beschrieben, dass sich wesentlich weniger Mädchen und Frauen, wenn sie die Wahl haben, für mathematikhaltige Angebote entscheiden (Curdes 2007, S. 39). In der psychologischen Forschung zeigen Lehmann und Jüling (2010, S. 54) in einer längsschnittlichen Untersuchung mit Schüler*innen eines Spezialgymnasiums, dass bei gleicher Mathematiknote Jungen ihre mathematische Kompetenz höher einschätzen als Mädchen. In einer aktuellen Studie wird zudem berichtet, dass das

¹ Die Gruppendiskussion sowie der Workshop auf der Tagung „Sexuelle Bildung“ wurden gemeinsam geplant und durchgeführt von Nicole Megel und Kerstin Bräuning.

Mathematik-Gender-Stereotyp sich bei Frauen und Männern unterschiedlich auswirkt: Bei Frauen, die dieses Stereotyp befürworten, ist die Mathematikangst erhöht und ihre arithmetischen Leistungen sind geschwächt (Rossi et al. 2022, S. 2). An solche Forschungen anknüpfend, wird in der vorliegenden Untersuchung die biographische Reflexion mathematisch interessierter (begabter) Frauen betrachtet, die in einem zeitlich großen Abstand auf ihre Erlebnisse in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialgymnasium Ostdeutschlands schauen. Dabei wird der Blick vor allem auf die Aspekte Gender und Mathematik in der Gruppendiskussion gerichtet und ihre Sichtweisen werden interaktionsanalytisch rekonstruiert.

Aus dem Forschungsinteresse ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

- Welches Bild von Mathematik und Mathematikunterricht lässt sich bei erwachsenen mathematisch interessierten (begabten) Frauen im Nachhinein zu ihrer Schulzeit rekonstruieren?
- Inwiefern wurde das Bild von Mathematik und Mathematikunterricht bei den erwachsenen mathematisch interessierten (begabten) Frauen durch ihren Besuch eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialgymnasiums beeinflusst?
- Welche (un)bewussten Einflüsse der Differenzkonstruktion Gender und des Stereotyps in Bezug auf Mathematik lassen sich in Bezug auf das Bild von Mathematik und Mathematikunterricht rekonstruieren?

2. Theoretischer Hintergrund

Um die vorliegende Untersuchung angemessen auswerten zu können, werden im Weiteren das Konstrukt der Spezialschulen, das Bild von Mathematik und Mathematikunterricht, mathematische Begabung im Zusammenhang des Bilds von Mathematik und Gender sowie die Idee der Dramatisierung und Entdramatisierung geschlechterreflektierter Pädagogik in aller Kürze ausgeführt.

2.1 Spezialschulen

Das Konstrukt der Spezialschulen wird in seiner historischen Genese betrachtet und es wird aufgezeigt, dass diese ihrer Tradition folgend in Ostdeutschland weiterhin bestehen. In Westdeutschland existiert kein entsprechendes Äquivalent zu diesen Spezialschulen. Diese Hintergrundinformationen sind für die Interpretation essentiell, da die am Gespräch beteiligten Frauen an einem ostdeutschen Spezialgymnasium ihre Schulzeit verbracht haben.

In der Deutschen Demokratischen Republik wurden 1965 im Schulgesetz (MfV 25.02.1965, §18, S. 92) die Grundlagen für Spezialschulen zur Förderung besonders begabter Schüler*innen gelegt, welche nach der Wiedervereinigung in Ostdeutschland als Spezialgymnasien weitergeführt wurden. Unter den Spezialgymnasien sind unter anderem auch solche mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass die MINT Fächer erweitert und vertieft werden und zudem der Zugang durch ein

Auswahlverfahren geregelt wird. Am Ende des 1. Halbjahres der 4. Klasse bearbeiten die Bewerber*innen einen Intelligenztest (Lehmann & Jüling 2010, S. 51), um die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zu erheben, und eine Mathematiklausur, um die mathematikspezifischen Fähigkeiten festzustellen. Außerdem gehen die schulischen Leistungen in Form der Halbjahresnoten des 4. Schuljahres in das Aufnahmeverfahren ein. Dieses Aufnahmeverfahren ist aus zwei Gründen notwendig: Einerseits übersteigt die Bewerber*innenzahl die mögliche Aufnahmekapazität und andererseits sollen die mathematisch-naturwissenschaftlich befähigten Schüler*innen erkannt werden.

In einer längsschnittlichen Studie haben Lehmann und Jüling (2010) 70 Schüler*innen, 25 Mädchen und 45 Jungen, eines Spezialgymnasiums befragt, um herauszufinden, inwiefern sich die schulische Förderung im MINT-Bereich auf die spätere Berufswahl auswirkt und ob dabei Geschlechterdisparitäten beobachtbar sind. Die Bewerber*innengruppe für das Spezialgymnasium setzt sich aus 38% Mädchen und 62% Jungen zusammen und dieses Verhältnis bildet sich auch in der aufgenommenen Gruppe mit 35% Schülerinnen und 65% Schülern ab. Insofern zeigen sich in den Leistungen des Aufnahmeverfahrens keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede (ebd., S. 53). Im weiteren Verlauf der Schullaufbahn wird deutlich, dass die Mädchen mehr emotionale Sicherheit im sprachlichen Bereich erleben, dagegen im Bereich Mathematik eher ungünstige emotionale Befindlichkeiten vorliegen (ebd., S. 60), die sich auf die zahlenmäßige Unterlegenheit des weiblichen Geschlechts und ein ausgeprägtes Rollenstereotyp zurückführen lassen. In der Wahl des Studiengangs nutzen Jungen ihre MINT-Förderung als Kriterium viel stärker als Mädchen.

2.2 Bild von Mathematik und Mathematikunterricht

Vorstellungen von Mathematik und grundlegende Überzeugungen für den Mathematikunterricht lassen sich nach Grigutsch, Raatz und Törner (1998, S. 11) anhand zweier Pole charakterisieren: Mathematik in statischer Sicht als System und Mathematik in dynamischer Sicht als Prozess bzw. Tätigkeit.

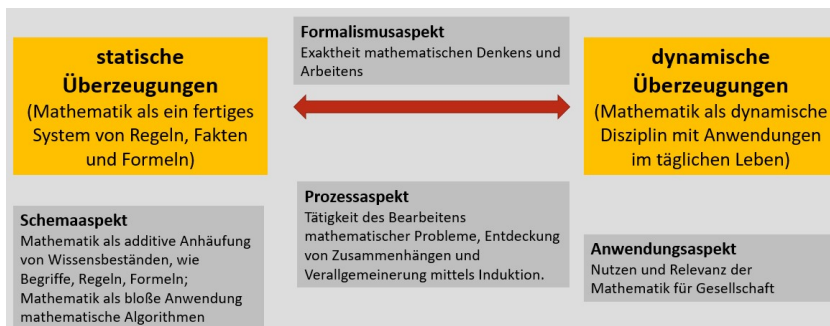


Abb. 1: Vorstellungen von Mathematik und grundlegende Überzeugungen für den Mathematikunterricht (eigene Grafik angelehnt an Grigutsch, Raatz & Törner 1998)

Weiter ausdifferenziert lassen sich folgende vier Aspekte aufzeigen: Schema- und Formalismus-Aspekt, die beide eher der statischen Sicht, und Anwendungs- und Prozess-Aspekt, die beide eher der dynamischen Sicht zugeordnet werden. In der nachfolgenden Grafik (Abb. 1) werden die Pole statische und dynamische Überzeugungen mit dem Schema- bzw. Anwendungsaspekt verknüpft, wobei der Formalismus- und Prozessaspekt auf einem Kontinuum verortet sind, da beide Aspekte für mathematisches Tätigsein notwendig sind.

2.3 Mathematische Begabung, Bild von Mathematik(unterricht) und Gender

Mathematische Begabung wird als ein sich entwickelndes und individuell geprägtes Potenzial mit den folgenden Merkmalen verstanden:

- Fähigkeit zum Speichern mathematischer Sachverhalte im Arbeitsgedächtnis unter Nutzung erkannter mathematischer Strukturen;
- Fähigkeit zum Erkennen/Konstruieren und Nutzen von mathematischen Strukturen;
- Fähigkeiten zu flexiblen Denkprozessen, wie die Fähigkeit zum Aufbau verschiedener interner Repräsentationen und zum Umgehen mit unterschiedlichen Repräsentationsformen, die Fähigkeit zum gleichzeitigen Berücksichtigen aller notwendigen mathematischen Details (angemessenes Umgehen mit Komplexität), die Fähigkeit zum selbstständigen Transfer mathematischer Sachverhalte und die Fähigkeit zum Umkehren von Gedankengängen;
- mathematische Fantasie;
- mathematische Sensibilität;
- Raumvorstellungsvermögen (vgl. Aßmus 2007, S. 249).

Mit dem Thema mathematische Begabung und Mädchen beschäftigt sich u.a. die Studie „Mathe: nichts für Mädchen?“ von Beerman, Heller & Menacher (1992). Auch Benölken setzt sich in seinen Studien mit mathematischer Begabung und Geschlecht (Benölken 2015a) sowie speziell mit mathematisch begabten Mädchen im Grundschulalter (Benölken 2011/2015b) auseinander. Dabei ergeben sich aus seinen Analysen fünf Forderungen an Problemlöseaufgaben zur Förderung mathematisch begabter Mädchen (Benölken 2011/2015b, S. 472ff.): (1) Mischung aus herausfordernden Aufgaben und Aufgaben, die dem Sicherheitsdenken vieler Mädchen entsprechen, (2) besondere Offenheit gegenüber verschiedenen Lösungswegen, (3) Wunsch nach kooperativem Arbeiten, (4) Präferenzen bezüglich der Aufgabentypen und (5) Einkleidung von Aufgaben. Kritisch kann hierbei die indirekt aufgemachte bzw. reproduzierte Differenz zwischen Jungen und Mädchen betrachtet werden. Damit wird das Spannungsfeld von Dramatisierung vs. Entdramatisierung (z.B. Faulstich-Wieland 2000) deutlich, welches in Kap. 2.4 aufgegriffen wird.

In der Forschung liegen bisher nur wenige Studien zum Zusammenhang von mathematischer Begabung und dem Bild von Mathematik(unterricht) von Begabten (Beumann & Kisters 2022; Beumann & Benölken 2022) vor. Dabei wird herausgearbeitet, dass das Bild von Mathematik(unterricht) bei mathematisch

begabten Kindern differenzierter, vielschichtiger sowie eher der problemlösenden Sichtweise entspricht (Beumann & Kisters 2022, S. 116). Wie sich dies bei mathematisch begabten Erwachsenen verhält, ist bisher nicht explizit untersucht worden. Jedoch können Studierende der Studiengänge Mathematik Diplom und Mathematik Lehramt an Gymnasien als mathematisch interessierte Erwachsene angesehen werden. Bei ihnen zeigt sich in einer Fragebogenuntersuchung von Curdes (2007), dass folgende drei Komponenten ihr Bild von Mathematik kennzeichnen: (1) Mathematik als deduktives Wissenssystem, (2) aktive persönliche Beziehung zur Mathematik und (3) Betonung der Nützlichkeit und Dynamik von Mathematik (ebd., S. 43). Bemerkenswert ist, dass nur die männlichen Diplomstudierenden eine hohe Zustimmung zur Komponente aktive persönliche Beziehung zur Mathematik aufweisen, die auf ein verstehensorientiertes und eher dynamisches Bild von Mathematik hindeutet. Für weibliche Diplomstudierende besteht dagegen eine hohe Zustimmung zur Komponente deduktives Wissenssystem, die eher auf eine instrumentelle Vorstellung von Mathematik verweist (ebd., S. 44).

2.4 Dramatisierung und Entdramatisierung in der geschlechterreflektierten Pädagogik

Um Ungleichheiten und Missstände sichtbar werden zu lassen, die sich in den vorherigen Ausführungen zeigen, sollte mit dramatisierenden oder entdramatisierenden Vorgehensweisen der geschlechterreflektierten oder geschlechterreflektierenden Pädagogik das Geschlecht zum Thema gemacht werden. Soll das Nachdenken über Geschlechterverhältnisse angeregt werden, so sind dramatisierende Strategien sinnvoll. So stellen Gruppentrennungen nach Geschlecht eine Dramatisierung dar, da das Geschlecht das wichtigste Unterscheidungskriterium innerhalb der Gruppe darstellt (Debus 2017, S. 28). Entdramatisierende Strategien folgen auf dramatisierende Situationen, um aufzuzeigen, dass Geschlecht nicht die einzige Differenz ist. Ziel geschlechterreflektierter Pädagogik ist die Kompetenz, „Differenzen, Ambivalenzen, Unschärfemomente und Widersprüchlichkeiten als Teil von Realität anzuerkennen und wahlweise auszuhalten, wertzuschätzen oder fruchtbar zu machen“ (ebd., S. 32).

3. Methoden

3.1 Design und Auswertungsmethode

Um den Austausch und die unterschiedliche Wahrnehmung biografischer Ereignisse mathematisch interessierter (begabter) Frauen in einem zeitlich großen Abstand auf ihre Erlebnisse in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialgymnasium zu erfassen, wurde angelehnt an die Methode des narrativen Interviews (Schütze 1983) eine Gruppendiskussion geführt. Diese Gruppendiskussion ist wie ein narratives Interview geprägt von einem hohen Grad an Hörer*innen-Orientiertheit und einem niedrigen Grad an Fremdstrukturierung, was

für die Thematik der Wahrnehmung von Geschlecht im Zusammenhang mit dem schulischen Mathematikunterricht besonders geeignet erscheint. Daher setzt sich die Gruppendiskussion aus einer Spontanerzählung und immanenten Nachfragen, die aus dem Gesprächsverlauf hervorgehen, zusammen. Abschließend werden exmanente Fragen gestellt, die vom Kern der Diskussion wegführen.

Die auf dem narrativen Gesprächsimpuls basierende Gruppendiskussion wurde interaktionsanalytisch interpretiert, um u.a. zugrundeliegende Überzeugungen der Befragten herauszuarbeiten. Dabei wird die Gruppe als Fall gesehen und dieser Fall rekonstruiert. Im Sinne der Aussage von Köttig (2018, 525) „Biographie wird interaktiv hergestellt, Interaktionen konstituieren Biographie“ soll das „dialektische Bedingungs- und Konstruktionsverhältnis von Biographie und Interaktion“ mit Hilfe der Interaktionsanalyse nach Krummheuer & Naujok (1999) herausgearbeitet werden.

3.2 Untersuchungsgruppe

An der Gruppendiskussion nahmen drei Frauen (Frau A, Frau B und Frau C), eine Gesprächsleiterin sowie eine Beobachterin teil. Die Diskussion wurde audiodografiert und zur Analyse ausschnittsweise transkribiert. Die drei Frauen haben die gleiche Klassenstufe, zum Teil auch die gleiche Klasse eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialgymnasiums in Ostdeutschland besucht. Um in dieses Spezialgymnasium zu kommen, haben sie vor mehr als 20 Jahren an einem Auswahlverfahren teilgenommen, welches in Kap. 2.1 beschrieben wurde. Zur Kennzeichnung der drei Frauen werden ihre Platzierungen im Auswahlverfahren, ihre Motivation zur Teilnahme am Auswahlverfahren und ihr weiterer beruflicher Weg kurz beschrieben:

Frau A berichtet, dass sie den dritten Platz im Auswahlverfahren belegt hat. Im Mathematikunterricht der Grundschule hat sie sich „immer gelangweilt“. Ihre Lehrerin hat „immer bewusst darauf geachtet, dass ich halt mit sehr Schwachen zusammen irgendwie gesteckt wurde“. Im Sprechen resümiert Frau A: „anscheinend hat es mir damals schon Spaß gemacht halt Leuten was zu erklären“. Frau A studierte Mathematik und arbeitet in einem mathematischen Berufsfeld.

Frau B berichtet, dass sie den 52. Platz im Auswahlverfahren belegt hat und den Test als nicht einfach und anstrengend empfand. Ihr männlicher Grundschullehrer hat sie gefördert. Frau B studierte ein Fach mit geringem Bezug zu Mathematik und arbeitet derzeit in einem Berufsfeld, in dem sie regelmäßig Mathematik nutzt.

Frau C berichtet, dass sie den 12. oder 13. Platz im Auswahlverfahren belegt hat. Sie bezieht sich auf die Erzählungen von Frau B und beschreibt, dass ihr „Mathematik schon immer Spaß gemacht“ hat und ihr die Teilnahme am Känguruwettbewerb, einem Mathematikwettbewerb der Grundschule, „sehr viel Spaß gemacht“ hat. Ihre Lehrer haben sie für das Spezialgymnasium empfohlen. Frau C studierte und arbeitet in einem MINT-Berufsfeld.

Als Besonderheit der vorliegenden Untersuchung ist die kleine Stichprobe von drei Frauen zu benennen, die sich seit der 5.Klasse kennen, darüber hinaus miteinander befreundet sind und sich immer noch regelmäßig treffen. Sie sind alle

mathematisch interessiert (begabt). Nach dem Schulabschluss studierten alle drei, wobei zwei davon mathematiknahe Studiengänge belegten. Mittlerweile arbeiten sie alle in mathematiknahen Berufsfeldern. Die Freundschaft der drei Frauen und ihre Verbundenheit haben vielleicht tiefe biographische Reflexionen in der Gruppendiskussion ermöglicht, da ein geteilter Erinnerungsraum und eine Vertrauensbasis vorhanden sind. In der Interaktion der Gruppendiskussion haben sie neue Einsichten auf ihre Schulzeit, ihr Verhältnis zu Mathematikunterricht, ihre Berufswahl und deren Abhängigkeit vom sozialen Umfeld gewonnen. Im Nachhinein berichten die drei Frauen der Autorin, dass sie sich noch nie in der Weise wie in diesem vorgestellten Gespräch über ihre Schulzeit unterhalten haben und neue Einsichten über sich und die anderen gewonnen haben. Das Gespräch rege sie außerdem an, über ihren eingeschlagenen beruflichen Weg nachzudenken.

3.3 Vorstellung und Analyse der Gruppendiskussion

Die vorliegende Gruppendiskussion lehnt sich am narrativen Interview an und nutzt für die Spontanerzählung die folgende Einstiegfrage: „Wie ist es dazu gekommen, dass ihr ans Spezialgymnasium gekommen seid?“. Insgesamt dauerte die Gruppendiskussion ca. zwei Stunden. Sie beinhaltete immanente Fragen wie z.B. „Wie war das im Mathematikunterricht. Gibt es dort eine Situation, wo ihr gemerkt habt, da wurdet ihr anders behandelt?“. Der geplante Abschnitt zu exmanenten Fragen, der die von Benölken (2011/2015b) aufgestellten Thesen zu (nicht) mathematisch begabten Mädchen zur Diskussion stellt, wurde aus Zeitgründen nicht durchgeführt.

Aufgrund des methodologischen Vorgehens der Interaktionsanalyse wird in diesem Artikel nur ein kleiner Ausschnitt interpretiert. Die ersten 15 Minuten des gesamten Gesprächs berichten die drei Frauen von ihrem Weg zum Spezialgymnasium. Frau A und Frau B erzählen von ihren Gründen, wieso sie das Spezialgymnasium besucht haben. Frau C erzählt von ihren Gründen, nachdem die Gesprächsleiterin sie explizit aufgefordert hat, dies zu tun. In den weiteren Erzählungen wird eine Lehrerin, Frau M, benannt, die alle drei Frauen in ihrer Schulzeit als Mathematiklehrerin hatten. Auf die immanente Frage der Gesprächsleiterin „Könnt ihr eine Geschichte dazu erzählen?“ werden die unterschiedlichen Sichtweisen der Frauen auf die Lehrerin M ausgehandelt. Es werden Vorstellungen zu Mathematikunterricht, Mathematik und zum eigenen Lernen sowie Gefühle dazu erzählt.

Im ausgewählten Gesprächsausschnitt vertiefen die drei Frauen die Erzählung über die Lehrerin Frau M sowie ihre Vorstellungen zu Mathematikunterricht und zu Mathematik. Zudem wirft Frau A in Bezug auf Frau M die Frage auf, inwiefern das Geschlecht, Junge oder Mädchen, eine Rolle im Unterricht von Frau M gespielt hat.

Der Ausschnitt lässt sich in folgende drei Abschnitte unterteilen: (1) Auswendiglernen und Verstehen (Z. 10-18), (2) Sinn und Erklärung (Z. 19-28) und (3) Behandlung Mädchen und Jungen (Z. 29-37). Zu allen drei Abschnitten werden nachfolgend die Analysen zusammenfassend vorgestellt.

3.3.1 „Auswendiglernen und Verstehen“

Es folgt die Analyse eines Gesprächsausschnitts der Gruppendiskussion, der mit der Überschrift „Auswendiglernen und Verstehen“ versehen wird.

Frau B erzählt von einer Situation im Unterricht der Lehrerin Frau M, in der es um Kopfrechnen ging. Von der Schilderung dieser Situation geht Frau B über in die Schilderung ihres Empfindens und ihres Verhaltens in dieser Kopfrechnen-Situation. Sie beschreibt, dass sie die Quadratzahlen bis 20 auswendig gelernt habe. Rückblickend hat ihr dies Sicherheit in dieser Situation verschafft. Anschließend verallgemeinert sie diese Aussage für Mathematikprobleme als auch für ihre gesamte Schulzeit: „Ich hab das auswendig gelernt und das bis zum Abi ging das alles ja noch“ (Z. 10). Außerdem erweitert sie ihr Blickfeld und spricht davon, dass dieses Vorgehen im Studium dann schwieriger war. Frau A bezieht sich auf die Aussage von Frau B und stellt einen Bezug zum Beruf von Frau B sowie dem Umgang mit Mathematik in der Schule her. Auswendiglernen und Routinen zu befolgen anstatt zu erklären, das sieht Frau A bei Frau M und bezeichnet sie deshalb als „ein negatives Beispiel für eine Mathelehrerin“ (Z. 11). Für Frau A ist der Anwendungsaspekt der Mathematik sehr wichtig, was sich in ihren Äußerungen zeigt, dass ihr im Physikunterricht deutlich ist, „warum man halt Mathe braucht“ (Z. 13). Frau B berichtet, dass sie den Zusammenhang zwischen Mathematik und Physik „nie gesehen“ hat (Z. 15). Frau C beginnt sehr kurz eine Erzählung zu einem Lehrer in Physik (Z. 14), bricht diese jedoch dann ab. Im Weiteren sagt Frau C, „ich mag halt das Lineare an Mathe“ (Z. 16) und stellt einen Bezug zur Sichtweise von Frau B her, indem sie sagt, dass sie auch die Routinen und das Algorithmische an Mathematik schätzt. Zudem stellt sie eine Abgrenzung zwischen Frau B und ihr sowie Frau A her, indem sie vermutet, dass diese „den Grund dahinter das Funktionsprinzip, das vielleicht dahinter verstehen“ (Z. 17) will. Insofern interpretiert sie die Aussage von Frau A als Verstehen wollen der fachlichen Inhalte. Frau C führt ihre Gefühle gegenüber Mathematik aus: „mich hat das auch immer wahnsinnig frustriert wenn ich kein Ergebnis rauskriege auch immer noch frustriert mich das total“ (Z. 17). Sie solidarisiert sich dabei mit Frau B und deren Ausweg, um Sicherheit zu empfinden, das Auswendiglernen war.

In dieser Sequenz zeigt sich, dass die Vorstellung von Mathematik von Frau B und Frau C eher dem Schemaaspekt (siehe Abb. 1) entsprechen, bei dem Mathematik als bloße Anwendung mathematischer Algorithmen (vgl. Grigutsch, Raatz & Törner 1998) gesehen wird. Frau A hingegen betont den Anwendungsaspekt (siehe Abb. 1), indem sie den Nutzen und die Relevanz von Mathematik für Physik sieht.

3.3.2 „Sinn und Erklärung“

Mit der Überschrift „Sinn und Erklärung“ wird der zweite Gesprächsausschnitt der Gruppendiskussion gekennzeichnet, dessen Analyse im Folgenden vorgestellt wird.

Frau A beginnt ihre Äußerung in Zeile 19 mit „das ist ja jetzt meine rückwirkende Interpretation“ und möchte damit gegenüber Frau B und Frau C ihre Meinung rechtfertigen, warum sie am Verstehen und dem Sinn von Mathematik interessiert ist „Ich will doch nicht zehn Mal ne Kurvendiskussion machen, ohne dass mir jemand erzählt, warum mach ich denn Kurvendiskussionen. Oder ich will hundert mal ne quadratische Gleichung lösen, ohne dass ich weiß, wofür ich ne quadratische Gleichung brauche“ (Z. 19). Emotional hat sie dies sehr beschäftigt, was an ihrer Vervielfachung und Steigerung von 10-mal eine Kurvendiskussion „machen“ und 100-mal eine quadratische Gleichung „lösen“ deutlich wird. Auf der einen Seite haben ihr diese Erklärungen gefehlt „ohne dass mir jemand erzählt, warum mach ich denn Kurvendiskussionen“ (Z. 19). Auf der anderen Seite hat sie diese passiv erwartet und nicht aktiv eingefordert. Frau C bestätigt durch ihre Aussage „mir hat das Spaß gemacht“ (Z. 20), während Frau A sich auf Kurvendiskussion bezieht, dass sie das Algorithmische an der Mathematik schätzt. Frau B geht auf den Diskurs von Frau A ein, wieso es ihr „niemand erzählt“ hat, mit „aber die Erklärung ist schon kompliziert“ (Z. 21). Statt *erzählen* verwendet sie den Begriff „Erklärung“. Passend zur Sprache der Distanz bezieht sie dabei eine Position einer Außenbetrachterin, z.B. der Lehrerin, und zugleich rationalisiert sie die Aussage, dass es prinzipiell schwer zu erklären ist. In Zeile 23 führt sie weiter aus, dass im Zusammenhang mit der Herausforderung des Erklärens bei ihr dann auch die Motivation verstehen zu wollen, sinkt. Frau A macht eine Differenz zwischen ihrem Erzählen (Z. 19) und der Erklärung (Z. 21) von Frau B auf, indem sie das Wort Erklärung mit dem mathematischen Begriff Beweis verknüpft, den sie in der Schule nicht erwartet hat, der aber aus ihrer jetzigen Sicht möglich gewesen wäre. Sie wollte eine Lehrziel-Transparenz, „So quasi ein Grund: Warum muss ich das tun.“ (Z. 25). Frau B hat diese Transparenz nicht interessiert. Sie begründet dies, indem sie eine Parallele zwischen Schule und Elternhaus herstellt: „aber bei uns zu Hause war das auch häufig so die Eltern sagen ‚Jetzt wird’s gemacht‘ und dann wird das gemacht“ (Z. 26). Sie eröffnet damit eine neue Diskursebene der biographischen Reflexion: „Irgendwie find ich das interessant ich glaube das hängt auch alles so zusammen Erziehungsstile“ (Z. 26). Sie reflektiert dabei, wie sich Verhaltensweisen und Einstellungen im Rahmen der unterschiedlichen familiären Sozialisation von Frau A und Frau B unterscheiden. Frau C bezieht sich auf ihre Aussage von Zeile 20, grenzt sich mit „aber“ ab und teilt implizit mit, dass sie am Diskurs teilnehmen will, aber nicht auf diesen biografisch reflektierenden Diskurs einsteigen will: „aber mir hats halt einfach Spaß gemacht. Tatsächlich“ (Z. 27). Frau A erklärt, dass ihr Vater Lehrer ist und er „automatisch erklärt, wofür du Sachen brauchst“ (Z. 28). Diese Erklärung hat Frau A auch von den Lehrpersonen erwartet und nicht erhalten. Es zeigt sich von ihrer Seite eine passive Erwartungshaltung für Begründungen, wobei zu Hause „auch immer gesagt [wird]: ‚Frag da mal nach‘“ (Z. 28). Sie beschreibt jedoch keine Eigenaktivität des Nachfragens ihrerseits.

In diesem Abschnitt werden zwei neue Themen eröffnet: Frau A und Frau B handeln in ihrem Diskurs die Bedeutung von Sinn im Zusammenhang mit Erklärung bzw. Lehrziel-Transparenz aus und bringen dies durch ihre biographische Reflexion mit ihrer familiären Sozialisation in Verbindung.

3.3.3 „Behandlung von Mädchen und Jungen“

Im dritten Gesprächsausschnitt der Gruppendiskussion mit der Überschrift „Behandlung von Mädchen und Jungen“ werden im Folgenden die Analysen ausgeführt.

Frau A beginnt ein neues Thema, indem sie die beiden anderen fragt, ob Frau M, die Lehrerin, Mädchen anders behandelt habe als Jungen, wobei sie ergänzend formuliert, ob sie „uns mehr mochte“ (Z. 29). Es bleibt unklar, ob sich ihr „uns“ auf alle Mädchen oder auf die drei Mädchen und jetzigen Frauen bezieht. Vermutlich erinnert sich Frau A bei ihrer Äußerung an die Anfrage der Autorin vor mehreren Monaten, ob sie über das Thema Gender im Mathematikunterricht mit anderen ehemaligen Schülerinnen des Spezialgymnasiums ein gemeinsames Gespräch führen würde. Dennoch erscheint dieser Themenwechsel plötzlich, ermöglicht jedoch auch Frau C wieder an der Diskussion teilzunehmen. Frau B reagiert darauf mit „weil wir weniger Probleme gemacht haben“ (Z. 30). Im Weiteren wird deutlich, dass sie mit Problemen das Verhalten im Unterricht meint. Sie äußert sehr deutlich, dass sie „nie das Gefühl“ hatte, anders behandelt zu werden noch etwas nicht zu verstehen, „weil ich ein Mädchen bin“ (Z. 30). Sie betrachtet die damalige Situation von außen und stellt fest: „wir waren weniger Mädchen in der Klasse, deutlich weniger“ (Z. 30).

Frau C reagiert auf Frau B und macht einen Unterschied zwischen Mathematikunterricht und Physikunterricht auf, denn dort „wurdeste halt erstmal als blöde abgestempelt“ (Z. 31). In einem Diskurs zwischen Frau B und Frau C wird deutlich, dass die Differenz zwischen Mädchen und Jungen von der Lehrperson ausging und es bei einer Lehrerin, Frau K, möglich wurde, das Fach Physik zu verstehen. Insofern scheint die Differenzsetzung auf der Ebene der Lehrperson aber nicht auf der Ebene der Schüler*innen zwischen weiblich und männlich geschehen zu sein. Frau A führt dann weiter aus „ich brauch vielleicht erstmal so Grundlagen das haben Frauen oft mehr gemacht wie Frau K“ (Z. 37). Sie erweitert den Blickwinkel von der Lehrerin Frau K auf alle Lehrerinnen, die ihrer Erinnerung nach öfter eine andere Struktur des Unterrichts verfolgt haben, bei dem die „auf ein Fundament“ aufgebaut haben. Es wurde eine Basis geschaffen, auf die anschließend strukturiert weiter aufgebaut wurde und nicht alles eigenständig hergeleitet wurde. Der fachliche Inhalt wurde so aufbereitet und didaktisch behandelt, dass Frau A dies für ihr Lernen als anschlussfähiger kennzeichnet.

Durch die Analyse dieses Gesprächsausschnitts wird deutlich, dass die Behandlung von Mädchen und Jungen in der Retrospektion aus Sicht der drei Frauen nicht auf der Ebene der Schüler*innen untereinander wahrgenommen wird. Vielmehr hängt dies sowohl vom Fach als auch vor allem von der jeweiligen

Lehrperson und deren Geschlecht ab. Dabei spielen die Einstellungen der Lehrperson gegenüber dem Geschlecht der Schüler*innen und auch deren fachliches Verständnis eine besondere Rolle. Frau A thematisiert, dass weibliche Lehrpersonen ihre Bedürfnisse in Bezug auf das Lernen eher bedient haben als männliche Lehrpersonen.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

In den interpretierten Gesprächsausschnitten werden die Themen Vorstellung von Mathematik und Ansprüche an Unterricht sowie Gender als Differenzkategorie in Bezug auf fachliches Lernen deutlich. Im Folgenden werden die drei aufgeworfenen Forschungsfragen beantwortet.

Zur Frage, welches Bild von Mathematik und Mathematikunterricht erwachsene mathematisch interessierte (begabte) Frauen im Nachhinein zu ihrer Schulzeit zeigen, betont Frau A den Anwendungsaspekt und zeigt damit eher eine dynamische Sicht von Mathematik. Frau B und Frau C betonen eher den Schemaaspekt und zeigen damit eher eine statische Sicht von Mathematik. Die Frage, inwiefern das Bild von Mathematik und Mathematikunterricht der erwachsenen mathematisch interessierten (begabte) Frauen durch den Besuch eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialgymnasiums beeinflusst wird, lässt sich nicht klären. Jedoch fordert Frau A eine Lehrziel-Transparenz im Sinne einer Erklärung, wozu ein fachliches Thema im Unterricht behandelt wird. Frau B fordert dies nicht ein. Gemeinsam handeln sie aus, dass diese Forderung nach Transparenz mit der jeweiligen (familiären) Sozialisation zusammenhängt. Mit Blick auf die Frage, welche (un)bewussten Einflüsse der Differenzkategorie Gender und des Mathematik-Gender-Stereotyps sich in Bezug auf das Bild von Mathematik und Mathematikunterricht rekonstruieren lassen, deutet sich an, dass das Thema Gender für die drei Frauen eine Rolle auf der Ebene der Vermittlung eines fachlichen Inhalts und der damit zusammenhängenden Gestaltung des Unterrichts spielt. Es wird berichtet, dass bei einer weiblichen Lehrperson eher ein Verständnis aufgebaut werden kann als bei einer männlichen Lehrperson. Außerdem wird deutlich, dass die Einstellungen der Lehrpersonen zum jeweiligen Geschlecht der Schüler*innen und deren Vorstellung zum fachlichen Verständnis eine Rolle spielen. Im Spezialgymnasium berichten die drei Frauen nicht davon, dass das Mathematik-Gender Stereotyp unter den Schüler*innen eine Bedeutung gehabt hätte. Das Thema Gender wird auf mehreren Ebenen in Bezug auf die Schüler*innen angesprochen: Umgang mit den Schüler*innen, Erwartungen an deren fachliches Verständnis, Aufbereitung des Unterrichtsstoffs durch die Lehrperson. Das Mathematik-Gender Stereotyp könnte jedoch im Denken der Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen eine Rolle spielen, dass Mathematik etwas für Männer und nicht für Frauen ist.

5. Fazit und Diskussion

Spezialgymnasien und deren Auswahlverfahren stellen eine Besonderheit in der deutschen Schullandschaft dar. Diese Besonderheit wird auch hier bei den drei erwachsenen Frauen in der Gruppendiskussion deutlich. Vor allem das Aufnahmeverfahren hat einen nachhaltigen Eindruck bei ihnen hinterlassen, denn alle drei erinnern sich sehr gut an ihre Platzierungen. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion spielen sie jedoch keine Rolle mehr. Das Bild von Mathematik und Mathematikunterricht der Stichprobe, wenn davon ausgegangen wird, dass durch das Aufnahmeverfahren, die drei Frauen als mathematisch begabt gekennzeichnet werden können, erscheint im analysierten Ausschnitt der Gruppendiskussion weniger differenziert und vielschichtig als die beschriebenen Bilder von Mathematik bei mathematisch begabten Grundschüler*innen (Beumann & Kisters 2022, S. 117). Zwei der drei Frauen zeigen eher eine statische Sicht von Mathematik und Mathematikunterricht und betonen den Schemaaspekt, bei dem Mathematik als bloße Anwendung mathematischer Algorithmen gesehen wird. Eine der drei Frauen betont stark den Anwendungsaspekt, inwiefern Mathematik relevant und nützlich für andere Wissenschaften und die Gesellschaft ist. Interessant erscheint, dass das Mathematik-Gender-Stereotyp, welches in vielen Studien, u.a. bei Rossi et al. (2022), berichtet wird, hier nur zum Teil rekonstruiert werden kann, indem die Einstellungen der Lehrpersonen darauf rekurren. Unter den Schüler*innen kommt das Mathematik-Gender-Stereotyp anscheinend nicht zum Tragen. Dies könnte mit der Betonung des Fachlichen im Spezialgymnasium zusammenhängen, in dem es dann innerhalb der Schüler*innen mehr um fachliche Exzellenz als um Geschlecht geht. Das Thema Geschlecht scheint schon beim Aufnahmeverfahren eine Rolle zu spielen, denn es nehmen nur etwa ein Drittel Schülerinnen und zwei Drittel Schüler teil (vgl. auch Lehmann & Jüling 2010), deren Verteilung sich auch in den aufgenommenen Schüler*innen am Spezialgymnasium widerspiegeln. Vor allem in Bezug auf (hoch)begabte Schüler*innen des Spezialgymnasiums, z.B. bei der Teilnahme an Mathematikolympiaden, ist der Anteil an Schülern viel höher als an Schülerinnen.

Von einer Teilnehmerin der Gruppendiskussion wird das Thema Geschlecht eigenständig eingebracht und auch verhandelt. Eine Erkenntnis ist dabei, dass nicht das Thema Gender unter den Schüler*innen eine Rolle spielt, sondern die Frauen berichten, dass das Verständnis des fachlichen Inhalts bei einer weiblichen Lehrperson erhöht sei, da sie den Unterricht anders aufbereitet. In diesem Zusammenhang scheint das Zitat von Wagenschein (1965, S. 350) passend zu sein: „Ich habe im Koedukationsunterricht immer die Erfahrung gemacht: wenn man sich nach den Mädchen richtet, so ist es auch für die Jungen richtig; umgekehrt aber nicht.“ Jedoch könnte bezugnehmend auf die Aussage in der Gruppendiskussion auch das Geschlecht der Lehrperson eine Rolle spielen sowie die Überlegung angestellt werden, inwiefern es sich bei Mathematiklehrpersonen an einem Spezialgymnasium um besonders mathematisch und mathematikdidaktisch fähige weibliche Lehrpersonen handeln sollte, die dabei nicht die Didaktik vernachlässigen. Methoden der geschlechterreflektierten und geschlechterreflektierenden Pädagogik wie Dramatisierung und Entdramatisierung erscheinen

dabei sinnvolle Ansätze zu sein, um das Thema Gender auch in Zusammenhang zu Mathematikunterricht zu diskutieren und sich der Besonderheiten bewusst zu machen.

Literatur

- Aßmus, Daniela (2007): Merkmale und Besonderheiten mathematisch potentiell begabter Grundschüler – aktuelle Forschungsergebnisse. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2007. Hildesheim & Berlin: Franzbecker, S. 246-249.
- Beerman, Lilly, Heller, Kurt A. & Menacher, Pauline (1992): *Mathe: nichts für Mädchen?* Bern u.a.: Huber.
- Benölken, Ralf (2015a): Mathematische Begabung und Geschlecht: Theoretische Befunde und praktische Hinweise. In: Friedhelm Käpnick & Torsten Fritzlar (Hrsg.): *Mathematische Begabungen – Denkansätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven*. Münster: WTM, S. 153-180.
- Benölken, Ralf (2011/2015b): *Mathematisch begabte Mädchen: Untersuchungen zu geschlechts- und begabungsspezifischen Besonderheiten im Grundschulalter*. Münster: WTM.
- Beumann, Sarah, & Benölken, Ralf (2022): Just more than numbers, facts or calculus? – Beliefs of mathematically gifted students. In: Scott Chamberlin (Ed.): *Proceedings of the 12th International Conference on Mathematical Creativity and Giftedness (MCG12)*. Münster: WTM, S. 86-92.
- Beumann, Sarah, & Kisters, Maja (2022): Beliefs zur Mathematik – Explorative Fallstudien mathematisch begabter Schüler*innen. In: *Pädagogische Horizonte*, 6, S. 107-119.
- Curdes, Beate (2007): Unterschiede in den Einstellungen zur Mathematik. In: Beate Curdes, Sabine Marx, Ulrike Schleier & Heike Wiesner (Hrsg.): *Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte*. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 39-61.
- Debus, Katharina (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken. In: Ilke Glockentöger & Eva Adelt (Hrsg.): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Münster: Waxmann, S. 25-42.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In: Sigrid Metz-Göckel, Christa Schmalzhaf-Larsen & Eszter Belinszki (Hrsg.): *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 196-206.
- Grigutsch, Stefan, Raatz, Ulrich, & Törner, Günter (1998): Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. In: *Journal für Mathematikdidaktik*, 19, S. 3-45.
- Köttig, Michaela (2018): Biographie- und Interaktionsanalyse. In: Helma Lutz, Martina Schiebel & Elisabeth Tuidor (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 525-535.
- Krummheuer, Götz & Naujok, Natascha (1999): *Einführung in die interpretative Unterrichtsforschung: theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann, Wolfgang & Jüling, Inge (2010): Mädchen und Jungen an einem mathematisch-naturwissenschaftlich orientierten Spezialgymnasium – Gleiche Chancen und gleicher Nutzen? In: Claudia Quaiser-Pohl & Martina Endepohls-Ulpe (Hrsg.): *Bildungsprozesse im MINT-Bereich: Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen*. Münster: Waxmann, S. 49-63.
- MfV (25.02.1965). Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. In: *Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik Teil I* (6).
- Rossi, Serena, Xenidou-Dervou, Iro, Simsek, Emine, Artemenko, Christina, Daroczy, Gabriella., Nuérk, Hans-Christoph & Cipora, Krzysztof (2022): Mathematics-gender stereotype endorsement influences mathematics anxiety, self-concept, and performance differently in men and women. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1513, S. 121-139.

- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, S. 283-293.
- Wagenschein, Martin (1965): Der Ruf des Raben. In: Martin Wagenschein (Hrsg.): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart: Klett, S. 346-350.

Geschlechtsbezogene Beliefs angehender Mathematiklehrkräfte

Geschlechtsbezogene Unterschiede im Fach Mathematik zu Ungunsten von Mädchen werden u.a. auf stereotype Beliefs von Lehrkräften zurückgeführt. Es ist allerdings nicht bekannt, inwieweit solche Beliefs bereits bei angehenden Mathematiklehrkräften entwickelt sind. In diesem Beitrag wird eine qualitative Interviewstudie mit 23 Lehramtsstudierenden vorgestellt, welche die Rekonstruktion geschlechtsbezogener Beliefs zum Ziel hatte. Auf der Grundlage der empirischen Befunde werden Schlussfolgerungen, besonders für die Mathematikdidaktik in der Lehrer*innenbildung gezogen.

1. Theoretischer Hintergrund

In einer Reihe von empirischen Studien wurde nachgewiesen, dass in vielen Ländern – so auch in Deutschland – bei mathematischen Tätigkeiten geschlechtsbezogene Unterschiede zu Ungunsten von Mädchen bestehen. Ergebnisse der PISA-Studie von 2000, der IGLU-E-Studie von 2001 oder der TIMS-Studien von 2007-2019 zeigen, dass Jungen bessere mathematische Leistungen als Mädchen erzielen (Blunck & Pieper-Seier 2010). Neben schlechteren Leistungen wird in Studien deutlich, dass Mädchen dem Fach Mathematik mit einem deutlich geringeren Fachinteresse begegnen (Dresel, Steuer & Berner 2010; Ganley & Lubienski 2016), weniger leistungsmotiviert sind (Klieme, Schümer & Knoll 2001) oder ein geringeres leistungsbezogenes Selbstvertrauen in eigene mathematische Fähigkeiten aufzeigen als Jungen (Sprietsma 2011; Skaalvik & Skaalvik 2004). Solche geschlechtsbezogenen Unterschiede werden heutzutage vorwiegend auf Einflüsse von Gesellschaft und Erziehung zurückgeführt (Blunck & Pieper-Seier 2010). Als gesellschaftlicher Einfluss zählt beispielsweise die „Stereotypisierung der Mathematik als männliche Domäne“ (ebd., S. 823), wohingegen tradierte Geschlechtsrollenklischees in Einstellungen von Eltern als ungünstige Erziehungsstile markiert werden (ebd.).

Darüber hinaus kann das unterschiedliche erwartungsgeprägte Lehrkräfteverhalten gegenüber Jungen und Mädchen geschlechtsbezogene Unterschiede bewirken: Budde (2009) wies beispielsweise nach, dass Lehrkräfte eine mathematische Begabung vor allem bei Jungen vermuten. Rustemeyer & Fischer (2007) vertreten die Ansicht, dass Lehrkräfte bei Mädchen deutlich geringere mathematische Leistungen erwarten, was wiederum zu schlechteren Leistungen von

Mädchen führt (ebd.). Butler (1994) stellte zudem fest, dass Lehrkräfte, die die Fähigkeiten von Schülerinnen geringer einschätzen, diesen eher Hilfe anbieten und ihnen gegenüber eher Mitleid zeigen. Gleichzeitig zeigen empirische Studien, dass sich die Lehrkräfte über den Einfluss ihrer geschlechtsbezogenen Erwartungen auf die unterschiedlichen Leistungen und Fähigkeitsselbstkonzepte ihrer Schüler*innen nicht bewusst sind (Büker & Rendtorff 2015). Vielmehr ist das erwartungsgeprägte Lehrkräfteverhalten u.a. Ausdruck von geschlechtsbezogenen (und zum Teil impliziten) Beliefs, die stereotyp sind (ebd.).

Beliefs gelten dabei als individuelle mentale Konstrukte, die eine emotionale Komponente mit einem individuellen normativen Charakter aufweisen (Hanula 2012; Philipp 2007 in Erens 2017, S. 1097) und sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln (Rokeach 1968). Bei Lehrkräften gelten erworbene Wissensbestände (z.B. im Studium) und eigene Erfahrungen (z.B. im Unterrichten oder in der eigenen zurückliegenden Schulzeit) als zentrale Entwicklungsfaktoren für Beliefs (Buehl & Fives 2009). Beliefs von Lehrkräften sind zum einen *Filters* neuer Informationen, Wahrnehmungen oder Erfahrungen und zum anderen *Guides* für ein aktivierendes Handlungs- und Reaktionspotential (Törner 2002). Darüber hinaus können Lehrkräfte-Beliefs sowohl explizit bzw. sprachlich explizierbar als auch impliziter Natur sein. Über die Genese geschlechtsbezogener und möglicherweise stereotyper Beliefs ist u.E. allerdings nichts bekannt.

Überlegungen zur stärkeren Sensibilisierung für gesellschaftlich bedingte Geschlechtsunterschiede im Fach Mathematik setzen bereits in der universitären Lehrer*innenbildung an. Vorschläge zur Konzeption von Seminarreihen finden sich u.a. bei Langfeldt und Mischau (2011). Ziel ist hier der Erwerb der Genderkompetenz als „berufsfeldbezogene Schlüsselkompetenz“ (ebd., S. 315). Angehende Lehrkräfte sollen beispielsweise Fähigkeiten für eine gendersensible Gestaltung von Lehr-, Lern- und Interaktionsprozessen (didaktisch-methodische Kompetenz), fachwissenschaftliche Grundlagen im Hinblick auf die Geschlechterforschung (Fachkompetenz) sowie Fähigkeiten zur Reflexion eigener Geschlechterbilder und eigener geschlechtsbezogener Erwartungen entwickeln. Jedoch wird für die Ausbildung angehender Mathematiklehrkräfte bemängelt, dass der Erwerb der Genderkompetenz in Deutschland nicht verankert ist und deshalb jener Kompetenzerwerb keine oder kaum Bedeutung an Hochschulen in Deutschland erfährt (ebd.).

2. Die Studie

2.1 Forschungsinteresse

Mit der folgenden Studie wird das Ziel verfolgt, geschlechtsbezogene Beliefs von angehenden Mathematiklehrkräften zu rekonstruieren. Das Interesse begründet sich damit, dass Beliefs von Lehrkräften zwar als ein Einfluss auf geschlechtsbezogene Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen betrachtet wer-

den, jedoch über jene kaum etwas bekannt ist (Büker & Rendtorff 2015). Insofern ist vor allem von Interesse, inwieweit angehende Mathematiklehrkräfte geschlechtsbezogene Beliefs entwickelt haben und ob diese stereotyp sind. Weitere Gründe zur Beschäftigung mit diesem Forschungsgegenstand finden sich aus hochschuldidaktischer Perspektive: Universitäre Lehrer*innenbildung angehender Mathematiklehrkräfte richtet ihren Fokus in Deutschland kaum auf Aspekte zu Gender (Langfeldt & Mischau 2011). Umso wichtiger erscheint deshalb das Erforschen geschlechtsbezogener Beliefs, um gegebenenfalls durch gezielte Bildungsangebote stereotype Beliefs aufzubrechen.

2.2 Methodische Überlegungen

Aufgrund des Forschungsinteresses liegt der konzipierten Studie eine entdeckende Forschungslogik zugrunde, woraus ein qualitatives Erhebungs- und Auswertungsverfahren resultiert. Interviewt wurden 23 angehende Mathematiklehrkräfte (weiblich: $n=19$, männlich: $n=4$). Diese studierten zum Zeitpunkt des Interviews das Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Mathematik an einer deutschen Universität und befanden sich damit in der ersten Phase ihrer Ausbildung, in der noch kaum praktische Unterrichtserfahrungen in Schulen gesammelt werden. Die Teilnehmenden besuchten unterschiedliche Fachsemester. Die Konzeption des Interviews orientiert sich an Grundprinzipien der problemzentrierten Interviewform nach Witzel und Reiter (2012). Diese Interviewform hat zum Ziel, durch die Vorgabe konkreter Gesprächsstimuli subjektive Sichtweisen der Interviewten über relevante Probleme hervorzubringen (ebd.) und bietet sich deshalb für die Rekonstruktion von Beliefs an (u.a. bei Schmitz 2017; Eichler & Schmitz 2018). In der vorliegenden Studie wurden die Interviewten neben Gesprächsaufforderungen zum eigens erlebten Mathematikunterricht u.a. gebeten, Stellung zu beziehen, ob Jungen und Mädchen getrennt in Mathematik zu unterrichten sind oder warum der Mädchenanteil bei außerschulischen Angeboten zur Förderung mathematisch begabter Kinder gering ist. Darüber hinaus wurden verschiedene mathematische Aufgaben des Grundschulunterrichts (z.B. Sach-, Arithmetik- und Geometrieaufgaben) als Gesprächsstimuli eingesetzt, wofür die Interviewten einschätzen sollten, durch welche dieser Aufgaben besonders Mädchen oder Jungen angesprochen werden. Die Aufgaben wurden so ausgewählt, dass sie stereotype Vorstellungen über bevorzugte Themen oder Tätigkeiten der Geschlechter ansprechen können.¹

Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe der narrationsstrukturellen Auswertungsmethode in Anlehnung an Schütze (1987). Nach Total-Transkriptionen der Interviews wurden inhaltstragende Textstellen im Transkript auffindig gemacht. Als inhaltstragende Textstellen galten Argumentationen und Bewertungen, da jene auf mentale Konstrukte der Interviewten verweisen, die eine emotionale

¹ Beispiele: Möglicherweise könnte das Schreiben von Rechengeschichten zu einem vorgegebenen Term, Finden von Figuren, die sich in einem Zug zeichnen lassen und das Färben von Flächen nach vorgegebenen Regeln bevorzugt Mädchen zugeschrieben werden, wohingegen das Lösen von Rangierproblemen mit Autos sowie das Fortsetzen von strukturierten Rechenpäckchen eventuell eher Jungen zugeordnet werden kann.

Komponente mit einem individuellen normativen Charakter besitzen und damit Beliefs markieren (Hannula 2012; Philipp, 2007 in Erens 2017). Bei dieser Praxis handelt es sich um eine bereits etablierte hinsichtlich der Rekonstruktion von Beliefs (Pfeiffer 2023). Gleichwohl werden mit einem solchen Auswertungsverfahren lediglich explizite, d.h. bewusste Beliefs rekonstruiert. In der vorliegenden Studie wurden diese als Aussagen nah an der Sprache der Studierenden formuliert (z.B. „Es ist meistens so, dass Jungs mathebegabt sind und Mädchen in Sprachen aufblühen.“). Aus der Gesamtheit aller rekonstruierten Beliefs wurde anschließend in Anlehnung an Mayring (2015) ein Kategoriensystem zusammengestellt. Diese Kategorienbildung verfolgte das Ziel, die Komplexität der fallbezogenen Analyseergebnisse bzw. der verschiedenen Beliefs zu erfassen, um allgemeine Aussagen zur Art der rekonstruierten geschlechtsbezogenen Beliefs angehender Mathematiklehrkräfte zu treffen.

2.3 Ergebnisse

2.3.1 Kategorien geschlechtsbezogener Beliefs

Aus den Daten ließen sich verschiedene Beliefs rekonstruieren, die wiederum zu Kategorien zusammengefasst wurden. Es ergab sich ein System aus unterschiedlichen Ober- und Unterkategorien, das nachfolgend vorgestellt wird. Die erste Oberkategorie (siehe Tab. 1) bündelt geschlechtsbezogene Beliefs über geschlechtsbezogene Disparitäten, für die sich in der linken Spalte die Unterkategorien und in der rechten Spalte Beispiel-Beliefs finden.

Tab. 1: Beispiel-Beliefs über geschlechtsbezogene Disparitäten

Geschlechtsbezogene Disparitäten...	
...hinsichtlich der Mathematikleistung	Es ist meistens so, dass Jungs mathebegabt sind und Mädchen in Sprachen aufblühen. Dass Jungs Mathematik leichter fällt, liegt nicht daran, dass Mädchen weniger Lust auf außermathematische Sachen haben oder anderen Hobbys nachgehen.
...hinsichtlich fachbezogener Interessen	Jungen interessieren sich mehr für Mathematik als Mädchen. Außerschulische mathematische Programme sind eher was für Jungs, da Mädchen breiter interessiert sind und Mathe sehr rational ist.
...hinsichtlich bevorzugter mathematischer Tätigkeiten und Aufgaben	Mädchen werden durch Aufgaben angesprochen, bei denen sie etwas malen/ausmalen können. Für Jungen kommen Dinge in Frage, die eine klare Struktur haben mit einem festen Ablauf. Mädchen sind eher Knobler und beschäftigen sich dann noch mal intensiver mit einer anderen Richtung.

Fortsetzung Tab. 1

...hinsichtlich affektiver Merkmale	Mädchen trauen sich nicht, an außerschulischen Matheprojekten teilzunehmen, da sie Angst haben ausgelacht zu werden, wenn sie eine Frage stellen. Mädchen besuchen keine außerschulischen mathematischen Freizeitaktivitäten, da sie im Kinderalter schüchtern sind.
...hinsichtlich von Verhaltensmerkmalen	Jungen sind forsch und geben auch mal einen falschen Ansatz in die Runde, während Mädchen länger überlegen und Hintergründe durchdenken. Mädchen nehmen ein bisschen mehr Rücksicht auf die anderen und würden verstehen, dass jemand zum fünften Mal die gleiche Frage stellt.

Die zweite Oberkategorie bündelt geschlechtsbezogene Beliefs über Erklärungsansätze von geschlechtsbezogenen Disparitäten.

Tab. 2: Beispiel-Beliefs über Erklärungsansätze von geschlechtsbezogenen Disparitäten

Erklärungsansätze von geschlechtsbezogenen Disparitäten über sozialisationsbedingte Faktoren/ stereotype Vorstellungen...	
... bei den Eltern	Unter den Eltern ist die Vorstellung verbreitet, Jungen seien in naturwissenschaftlichen Fächern begabter als Mädchen. Eltern achten eher bei Jungs darauf, ob sie in Mathematik eine Begabung haben oder nicht.
... bei den Lehrkräften	Geschlechtsbezogene Unterschiede im Mathematikunterricht kommen durch Lehrkräfte zustande, weil sich Mädchen abgeschreckt fühlen, wenn nur Jungs gelobt werden. Mädchen ist vielleicht gar nicht bewusst, dass sie begabt sind; teilweise wird dies durch Lehrkräfte provoziert.
... in der Gesellschaft	Es ist gesellschaftlich geprägt, dass man sagt, Mathematik und die Naturwissenschaften liegen Jungen besser als Mädchen. Geschlechtsbezogene Unterschiede bezogen auf die Disziplin Mathematik gehen auf ein gesellschaftliches Bild zurück.

Die in Tabelle 3 dargestellte dritte Oberkategorie bündelt Beliefs, die auf keine geschlechtsbezogenen Disparitäten verweisen.

Tabelle 3: Beispiel-Beliefs über die Annahme von keinen geschlechtsbezogenen Disparitäten

Keine geschlechtsbezogenen Disparitäten	
...hinsichtlich der Mathematikleistung	Mädchen können genauso gut Mathe wie Jungen. Es gibt keinen Unterschied von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht.
... hinsichtlich bevorzugter mathematischer Tätigkeiten	Jungs bevorzugen keine anderen mathematischen Tätigkeiten als Mädchen, weil es darauf ankommt, wie interessiert man am Fach ist und nicht, ob man ein Junge oder ein Mädchen ist. Es ist nicht geschlechtsspezifisch, von welchen Aufgaben sich die Kinder angesprochen fühlen.

2.3.2 Analyse und Diskussion spezifischer Aspekte

Insgesamt zeigen sich die Aussagen der Studierenden und die daraus rekonstruierten Beliefs größtenteils gut passend zu Studienergebnissen zu mathematikspezifischen geschlechtsbezogenen Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen und deren Ursachen. Wurden mathematikspezifische Disparitäten genannt, so bezogen sich diese meist auf das Interesse am Fach (siehe Unterkategorie fachbezogenes Interesse, Tab. 1). So attestierte die Mehrheit der Studienteilnehmer*innen Jungen ein größeres Interesse am Fach Mathematik als Mädchen. Leistungsunterschiede wurden nur selten genannt und dann üblicherweise mit einem geringen Interesse am Fach begründet bzw. mit diesem gleichgesetzt. Hinsichtlich bevorzugter mathematischer Tätigkeiten und Aufgaben ließen sich bei den meisten Studierenden Beliefs rekonstruieren, die keine generellen geschlechtsbezogenen Unterschiede annahmen. Trotzdem wurden auch immer wieder stereotype Zuschreibungen geäußert, wie z.B. zeichnerische Aufgaben der Geometrie oder das Erfinden von Rechengeschichten als bevorzugte Aufgaben für Mädchen oder rein symbolische Rechenaufgaben für Jungen (siehe Unterkategorie mathematische Tätigkeiten und Aufgaben, Tab. 1). In der Regel bezeichneten die Studierenden diese jedoch eigenständig als stereotype Ansichten oder Vorurteile.

Sozialisationsbedingte Ursachen für Interessensunterschiede

Als Ursachen für eventuelle Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wurden vorwiegend sozialisationsbezogene Faktoren angeführt, die wiederum in vielen Fällen auf stereotype Vorstellungen in der Gesellschaft und bei den Eltern zurückgeführt wurden (siehe Unterkategorien Lehrkräfte und Gesellschaft, Tab. 2). Beispielsweise konnte im Interview mit Frau Br. ein Belief rekonstruiert werden, welches auf sozialisationsbedingte Ursachen für Interessensunterschiede verweist (ausformuliertes Belief: „Es ist ein Klischee, dass Jungs von mathematischen Themen mehr angesprochen sind.“). Auf die Frage, ob sich Frau Br. erklären kann, warum mehr Jungen an Förderangeboten für mathematisch begabte Kinder teilnehmen, antwortet sie wie folgt:

„Ich weiß nicht, wie viele andere Angebote es jetzt noch gibt an Nachmittagsaktivitäten, die dann doch vielleicht mehr Mädchen ansprechen. Da, glaube ich, hätte ich mich auch zu anderen Dingen verleiten lassen als zu den Matheforschern zu gehen. Ähm, ja es ist Klischee, dass da bei den mathematischen Themen mehr Jungs von interessiert sind.“

Für Frau Br. bestehen demnach Interessensunterschiede zwischen Geschlechtern, die zur Folge haben, dass Mädchen unter Umständen alternative Nachmittagsaktivitäten aufsuchen. Gleichzeitig bringt sie zum Ausdruck, dass es sich um ein „Klischee“ handelt, dass sich Jungen mehr für Mathematik interessieren. „Klischee“ verweist in diesem Zusammenhang auf eine sozialisationsbedingte und stereotype Ursache für bestehende Interessensunterschiede.

Dass bei Frau Br. und bei vielen anderen Studierenden derartige Beliefs rekonstruiert werden konnten, zeigt zum einen ein Bewusstsein für die Bedeutung stereotyper Vorstellungen. Zum anderen wird deutlich, dass die angehenden Mathematiklehrkräfte von geschlechtsbezogenen Unterschieden hinsichtlich mathematischer Interessen ausgehen. Unklar bleibt jedoch, ob die Befragten Handlungsmöglichkeiten (z.B. in der Gesellschaft, in der Erziehung oder bei sich) sehen, um derartige Unterschiede abzubauen. Die rekonstruierten Beliefs verweisen nämlich nicht auf dergleichen.

Lehrkräfte kaum Ursache für geschlechtsbezogene Disparitäten

Lehrkräfte wurden als Ursache geschlechtsbezogener Disparitäten nur selten thematisiert. Entsprechend wurden hierfür nur wenige Beliefs rekonstruiert (siehe Unterkategorie Lehrkräfte, Tab. 2). Ein Beispiel stellt jedoch Frau Bu. dar, bei der ein Belief darauf verweist, dass Lehrkräfte bei Jungen gezielter nach Begabungen suchen als bei Mädchen. Auch auf die Frage, wie man den Mädchenanteil in außerschulischen Projekten für mathematisch interessierte und begabte Kinder erhöhen könnte, stellte sie einen Bezug zur Rolle der Lehrkraft her:

„Ja (.) also erstmal diese stereotypischen Sprüche vermeiden dann (.) aus daraus heraus auch wenn jetzt zum Beispiel wenn ich jetzt als Lehrperson vor der Klasse stehe wirklich alle Kinder anzusprechen und nicht nur ja ihr Jungs ihr seid immer so gut oder so ((lacht)) sondern ja alle ansprechen.“

Dass Lehrkräfte nur selten im Fokus standen, könnte darauf hindeuten, dass den Interviewten nicht bekannt ist, wie stereotyp der Mathematikunterricht durch das erwartungsgeprägte Lehrkraftverhalten sein kann. Dieser empirische Befund zeigte sich auch in anderen Studien (z.B. Bükér & Rendtorff 2015). Dieses Ergebnis unserer Studie kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass sich die Befragten noch nicht mit ihrem späteren Lehrer*innenberuf identifiziert haben oder aufgrund fehlender Unterrichtserfahrungen ihrer eigenen Rolle als Ursache von Geschlechtsunterschieden nicht bewusst sind und deswegen andere

Erklärungsansätze hierfür benennen. Möglicherweise entwickeln sich nämlich geschlechtsbezogene Beliefs über die eigene Rolle als Lehrkraft erst mit eigenen Erfahrungen im schulischen Alltag (Buehl & Fives 2009).

Zum anderen kann das Ergebnis darauf zurückgeführt werden, dass die gesellschaftliche oder sozialisationsbedingte Stereotypisierung von Mathematik als männliche Domäne (Blunck & Pieper-Seier 2010, S. 823) von den Lehrkräften zwar erkannt, jedoch ebenso hingenommen bzw. als überfordernd wahrgenommen wird. Das kann mitunter bedeuten, dass die Lehrkräfte im späteren Berufsleben nicht gegensteuern, um Geschlechtsunterschiede bewusst abzubauen. Möglicherweise entziehen sich angehende Lehrkräfte also durch einseitige Erklärungsmuster von Geschlechtsunterschieden ihrer späteren pädagogischen Pflicht, Ungleichheit hinsichtlich der Kategorie Geschlecht abzubauen. Darüber hinaus können einseitige Erklärungsmuster auf ein fehlendes handlungsleitendes Professionswissen in einer komplexen, aber nicht als auflösbar wahrgenommenen Situation hindeuten.

Teilweise unbewusste stereotype Beliefs

Auch wenn die Beliefs vieler Studierender auf ein Bewusstsein der Stereotypisierung der Mathematik als männliche Domäne verweisen (siehe Unterkategorien in Tab. 2), so lassen sich in der Studie diverse Interviewstellen identifizieren, in denen ebenso Stereotype bedient werden und sich sodann Widersprüche auftun. Diese sind in Interviewpassagen zu finden, in denen nicht explizit nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern gefragt wird. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren.

Auf die Frage nach Unterschieden bei den bevorzugten mathematischen Aktivitäten möchte Frau H. zunächst keine pauschalen Aussagen machen:

„Ich denke, das ist ziemlich individuell, also ich glaube nicht, dass man das pauschal sagen kann. Ich weiß nicht, ob es etwas gibt, was Jungen generell lieber mögen als Mädchen, ich glaube, das hängt von der Person ab.“

Aus dem Gesprächsbeitrag konnte entsprechend das Belief rekonstruiert werden, dass es personen- und nicht geschlechtsabhängig ist, welche mathematische Tätigkeit bevorzugt wird. Zum Abschluss des Interviews wird Frau H. jedoch gefragt, ob sie im Fach Mathematik geschlechtsgetrennten Unterricht für sinnvoll erachtet. Dies lehnt sie ab. Die Frage, wie dieser aussehen könnte, wenn er dennoch zum Einsatz käme, beantwortet sie wie folgt:

„Vielleicht wär's bei den Mädchen noch mehr mit Malen irgendwie könnt ich mir jetzt vorstellen also halt so irgendwas Geometrisches und bei den Jungs vielleicht inwiefern das möglich ist irgendwas Handwerkliches vielleicht sogar auch, etwas was man mit Mathe verknüpfen kann was so in die Richtung geht.“

Ob Frau H. dabei auf vermutete Leistungs- oder Interessensunterschiede abzielt, lässt sich nicht einschätzen. Dennoch lässt sich annehmen, dass Frau H. die Ansicht vertritt, dass sich Jungen mit Handwerklichen und Mädchen mit Malen sowie geometrischen Tätigkeiten beschäftigen bzw. dies lieber tun oder besser können. Entsprechend deutet sich hier ein Widerspruch zum o. g. Belief an. Herr H. hat hingegen in seiner eigenen Schulbiographie erfahren, dass viele Mädchen gut in Mathematik sind. Entsprechend wurde bei ihm das Belief rekonstruiert, dass sich Mädchen und Jungen in ihrer Mathematikleistung nicht unterscheiden. An einer späteren Interviewstelle lehnt er wie Frau H. einen getrennten Mathematikunterricht ab:

„Nein. Muss ich sagen, weil gemeinsames Lernen davon profitieren alle [...] Mädchen könnten auch eine Begeisterung von den Jungen übernehmen, sozusagen „guck mal, wie schnell der das kann, das will ich auch“ und sowas. Das würde ich total ablehnen, weil alle Kinder haben das Recht irgendwie gemeinsam auch zu lernen finde ich und auch voneinander miteinander zu lernen, deshalb würde ich das nicht befürworten, dass man das getrennt unterrichtet.“

Der Fokus auf die Schnelligkeit der Jungen zeigt auf, dass auch hier implizit Unterschiede angenommen werden.

Ähnliche Aussagen finden sich in weiteren Interviews und verweisen möglicherweise darauf hin, dass neben den rekonstruierten bzw. expliziten auch unbewusste bzw. implizite Beliefs ausgeprägt sind. Solche unbewussten Beliefs sind tief in alltägliche Handlungsmuster eingebunden (Reusser & Pauli 2014). Infolge kann es möglich sein, dass in Situationen schneller Entscheidungen das oft vorhandene Bewusstsein für Stereotype und deren Folgen nicht zum Tragen kommt, sondern dass Entscheidungen von vorhandenen unbewussten stereotypen Beliefs geprägt sind. Die hier illustrierten stereotypen Geschlechtsunterschiede sind deshalb kritisch zu begegnen, da sie auf Pauschalisierungen hinsichtlich der Kategorie Geschlecht verweisen. Als Motive für ebenjene Pauschalisierungen lässt sich also annehmen, dass ein Wunsch nach Vereinfachung besteht. Geschlechtsbezogene und stereotype Beliefs dienen hier somit als Filterung (Filters) von Komplexität und es lässt sich annehmen, dass dadurch geschlechtsbezogene Unterschiede nicht abgebaut, sondern eher verstärkt werden.

Bild auf Mathematik und Mathematikunterricht in Beliefs

In einigen geschlechtsbezogenen Beliefs, die auf Disparitäten zwischen den Geschlechtern verweisen (Unterkategorien Mathematikleistung und fachbezogene Interessen, Tab. 1), wird ebenso das eigene Bild auf Mathematik und Mathematikunterricht deutlich. Im Interview mit Frau Ho. wurde ein Belief rekonstruiert, welches darauf verweist, dass außerschulische mathematische Programme eher was für Jungen sind, weil Mädchen breiter interessiert sind und Mathematik sehr rational ist. So teilte sie u.a. mit:

„Mädchen interessieren sich ja öfter irgendwie auch noch für andere Sachen so und Mathe ist ja so sehr rational alles und halt so, wissen Sie, was ich meine so dieses (.) ich glaub halt, dass das da vielleicht eher was für Jungs ist.“

Im Interviewausschnitt zeichnet Frau Ho. ein Bild auf Mathematik, dass von Rationalität gekennzeichnet ist. Möglicherweise erachtet die angehende Mathematik Lehrkraft Mathematik und mathematische Tätigkeiten als sachliche, emotionslose oder systematische Aktivitäten. Weitere Beliefs anderer Studierender bringen Ähnliches zum Ausdruck. So verweist ein Belief von Frau R. darauf, dass Jungen sozialisationsbedingt an Mathematikprojekten interessierter sind als Mädchen, die sich eher für Lese- oder Kreativprojekte entscheiden. Damit einhergehend suggeriert Frau R., dass Kreativität und Mathematik grundsätzlich nicht in Verbindung stehen. Bei Frau K. wurde ein Belief rekonstruiert, welches darauf verweist, dass Jungen „stumpfer“ sind (so die von Frau K. genutzte Bezeichnung) und sich durch Zahlen begeistern lassen, wohingegen Mädchen etwas zum Anschauen und Mitmachen mögen. Frau K. lässt damit ein Bild auf Mathematik und Mathematikunterricht vermuten, dass von Emotionslosigkeit und Nicht-Tätigsein gekennzeichnet ist. Auch ein Belief von Frau S. deutet ihre Sichtweise auf Mathematikunterricht an. So bringt jenes zum Ausdruck, dass Jungen deswegen mehr Spaß an Mathematik haben, weil sie Knobeln mögen, die Art des Mathematikunterrichts mit kurzen prägnanten Aufgaben und seinem hohen mündlichen Anteil gut finden.

Die erwähnten geschlechtsbezogenen Beliefs zeigen damit ein zum Teil negatives und/oder einseitiges Bild auf Mathematik und Mathematikunterricht. Mathematisches Tun wird nicht als konstruktive Tätigkeit beschrieben, welche von persönlicher Auseinandersetzung, vielfältigen Lösungsprozessen oder Freude geprägt ist. Vielmehr werden Aspekte der Emotionslosigkeit, der Rationalität oder des Nicht-Tätigseins aufgeworfen. Entsprechend sind die geschlechtsbezogenen Beliefs jener Studierender problematisch, da sie vermuten lassen, dass das negative und/oder einseitige Bild das spätere Unterrichten mathematischer Inhalte prägen kann. Ferner ergibt sich der Verdacht, dass das eigene Bild auf Mathematik bzw. Mathematikunterricht und die geschlechtsbezogenen Beliefs nicht nur im Zusammenhang stehen, sondern sich über das jeweilige Bild eine Erklärung für die entwickelten Beliefs abzeichnet. So ist zu vermuten, dass Beliefs über geschlechtsbezogene Disparitäten aus einem negativen und einseitigen Bild auf Mathematik bzw. Mathematikunterricht herrühren können.

3. Fazit und Schlussfolgerungen

Die Studie liefert empirische Befunde über geschlechtsbezogene Beliefs von angehenden Lehrkräften. Mithilfe gebildeter Kategorien gelang es, die Vielfalt der Beliefs zu bündeln. Als zentrale Ergebnisse werden betrachtet, dass die geschlechtsbezogenen Beliefs (1) auf ein größeres Interesse am Fach Mathematik

bei Jungen verweisen, (2) auf ein Bewusstsein für die Bedeutung stereotyper Vorstellungen durch Sozialisationsprozesse verweisen, (3) auf die Rolle von Lehrkräften als Mitverursacher geschlechtsbezogener Unterschiede kaum verweisen, (4) teilweise stereotyp sind und (5) mitunter mit einem negativen bzw. einseitigen Bild auf Mathematik sowie Mathematikunterricht einhergehen.

Vor allem der niedrige Stellenwert von Lehrkräften und die zum Teil stereotypen Beliefs legen es nahe, im Studium verstärkt auf Geschlecht als Dimension von Diskriminierung einzugehen. Im Studium kann ein zunehmendes Sensibilisieren für geschlechtsbezogene Ungleichheit mitunter dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte über ihre eigene Rolle als mögliche Akteur*innen von Disparität wissen, was wiederum die Genese von angemessenen Beliefs im späteren Lehrerberuf prägen kann. In gendersensiblen Lehrveranstaltungen erachten wir es dabei vor allem als notwendig, angehende Lehrkräfte bei der Entwicklung einer gendersensiblen Handlungskompetenz zu unterstützen. In Anlehnung an die konzeptionellen Überlegungen von Langfeld und Mischau (2011) zur Gestaltung gendersensibler Lehrveranstaltungen anhand der zu entwickelnden Kompetenzdimensionen „Sachkompetenz“, „Didaktisch-methodische Kompetenz“, „Interaktionskompetenz“ und „Selbstkompetenz“ verorten wir geeignete Aktivitäten zur Entwicklung einer Handlungskompetenz vor allem in der Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischen Fragen sowie mit Interaktionen im Mathematikunterricht. Für letztere ist eine differenzierte Analyse von Gesprächsausschnitten aus Unterrichtssituationen im Hinblick auf stereotype Interaktionsmuster ein erster Schritt. Ein wesentliches Element ist die gemeinsame Erarbeitung alternativer, geschlechtsneutraler Sprachmuster und Reaktionen. Diese können z.B. in Rollenspielen in das eigene Handlungsrepertoire aufgenommen werden. Sinnvoll wäre es, diese Erfahrungen in eigenen Unterrichtsversuchen zu vertiefen und auch die eigenen Interaktionsmuster zu analysieren und zu reflektieren. Da manche der geschlechtsbezogenen Beliefs ein zum Teil negatives und/oder einseitiges Bild auf Mathematik und Mathematikunterricht zeichnen, erachten wir darüber hinaus Lehrveranstaltungen für sinnvoll, die Mathematik und Mathematikunterricht aus einer dynamischen Perspektive betrachten und den konstruktiven Charakter, die Freude an persönlicher Auseinandersetzung sowie das Anerkennen vielfältiger Lösungsprozesse in den Mittelpunkt stellen.

Darüber hinaus ergeben sich aus den Ergebnissen der Studie weitere Forschungsinteressen. Es ist zu vermuten, dass bei angehenden Mathematiklehrkräften geschlechtsbezogene und zum Teil unbewusste stereotype Beliefs ausgeprägt sind. Da in der vorliegenden Studie vorrangig explizite Beliefs rekonstruiert werden konnten, könnte ein nächster Schritt im Erkunden impliziter Beliefs liegen. Darüber hinaus ist von Interesse, inwiefern ein Zusammenhang zwischen Bildungsbiographie und den geschlechtsbezogenen Beliefs der Personen besteht. Möglicherweise könnte auch die eigene Leistungsstärke die Ausbildung geschlechtsbezogener Beliefs beeinflussen.

Literatur

- Blunck, Andrea & Pieper-Seier, Irene (2010): Mathematik: Genderforschung auf schwierigem Terrain. In: Ruth Becker & Beate Kortendieck (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 820-828.
- Buehl, Michelle M. & Fives, Helenrose (2009): Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? In: Journal of Experimental Education, 77, S. 367-407.
- Büker, Petra & Rendtorff, Barbara (2015): Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. Eine Problemzeige. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 1, S. 101-117.
- Budde, Jürgen (2009): Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze. Bonn & Berlin: BMBF. https://www.researchgate.net/publication/289963277_Mathematikunterricht_und_Geschlecht_Empirische_Ergebnisse_und_pädagogische_Ansätze [13.03.2023].
- Butler, Ruth (1994): Teacher communications and student interpretations: Effects of teacher responses to failing students on attributional inferences in two age groups. In: British Journal of Educational Psychology, 64, S. 277-294.
- Dresel, Markus, Steuer, Gabriele & Berner, Valérie-D. (2010): Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In: Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Warburg (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 333-249.
- Eichler, Andreas & Schmitz, Angela (2018): Domain specificity of mathematics teachers' beliefs and goals. In: Benjamin Rott, Günter Törner, Joyce Peters-Dasdemir, Anne Möller & Safrudinnur (Hrsg.): Views and beliefs in mathematics education. The role of beliefs in the classroom. Cham: Springer, S. 137-146.
- Erens, Ralf (2017): Entwicklung von Beliefs von Lehrkräften. In: Ulrich Kortenkamp & Ana Kuzle (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2017. Münster: WTM, S. 1097-1110.
- Ganley, Colleen M. & Lubienski, Sarah T. (2016): Mathematics confidence, interest, and performance: Examining gender patterns and reciprocal relations. In: Learning and individual differences, 47, S. 182-193.
- Hannula, Markku S. (2012): Exploring new dimensions of mathematics-related affect: embodied and social theories. In: Research in Mathematics Education 14, H. 2, S. 137-161.
- Klieme, Ekkhard, Schümer, Gundel & Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In: Ekkhard Klieme & Jürgen Baumert (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Bonn: BMBF, S. 43-57.
- Langfeldt, Bettina & Mischau, Anina (2011): Genderkompetenz als Bestandteil der Lehramtsausbildung im Fach Mathematik – zu innovativ für deutsche Hochschulen? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, H. 3, S. 311-324.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Pfeiffer, Georg (2023): Beliefs von Lehrkräften zum Einsatz von Arbeitsmitteln im arithmetischen Anfangsunterricht für Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen. Münster: WTM.
- Philipp, Randolph A. (2007): Mathematics teachers' beliefs and affect. In: Frank K. Lester (Hrsg.): Second handbook of research on mathematics teaching and learning. Charlotte, NC: Information Age Publishing, S. 257-315.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster & New York: Waxmann, S. 642-661.
- Rokeach, Milton (1968): Beliefs, attitudes, and values. A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rustemeyer, Ruth & Fischer, Natalie (2007): Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In: Peter Ludwig & Markus Dresel (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim & München: Juventa, S. 83-102.

- Schmitz, Angela (2017): *Beliefs von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufen zum Visualisieren im Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Studienbrief, Teil 1. Hagen: Universität Hagen.
- Skaalvik, Sidsel & Skaalvik, Einar M. (2004): Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. In: *Sex Roles* 50, H. 3/4, S. 241-252.
- Sprietsma, Maresa (2011): Explaining the Persisting Mathematics Test Score Gap between Boys and Girls. ZEW Discussion Paper No. 10-101. <https://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp10101.pdf> [13.03.2023].
- Törner, Günter (2002): Mathematical beliefs – a search for a common ground: some theoretical considerations on structuring beliefs, some research questions, and some phenomenological observations. In: Gilah C. Leder, Erkki Pehkonen & Günter Törner (Hrsg.): *Beliefs. A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Kluwer Acad. Publ, S. 73-94.
- Witzel, Andreas & Reiter, Herwig (2012): *The problem-centred interview: principles & practice*. London: Sage.

„Mädchen wollen singen – Jungen lieber trommeln!?“ – Strategien für einen bewussten Umgang mit Geschlechterstereotypen im gendersensiblen Musikunterricht der Primarstufe

1. Einleitende Gedanken

Beim Lesen des Titels könnte man meinen, dass der Musikunterricht selbstverständlich von Aktivitäten geprägt ist, die verstärkt Mädchen und eben nicht Jungen oder umgekehrt ansprechen. Aber ganz so einfach sind die Zuschreibungen zwischen musikalischer Aktivität und Geschlechterrolle nicht. Auch wenn die musikpädagogische Forschung hinsichtlich dieser Thematik immer noch ein Nischendasein führt, hat die Diskussion, dank verschiedener empirischer Studien (z.B. MASS-Studie (2012) und FEIN-Studie (2015) veröffentlicht in Heß 2018; Oster 2013; Siedenburt 2016), in den letzten Jahren an Fahrt aufgenommen. Gleichzeitig erscheint das Thema Gender in den einschlägigen Fachzeitschriften und anderen musikdidaktischen Handreichungen für Lehrkräfte wieder verstärkt. Diese zeigen vornehmlich mögliche Inhalte und methodische Zugänge für einen gendersensiblen Musikunterricht, verfallen aber an manchen Stellen selbst in stereotype Betrachtungen (z.B. Lorenz 2021; Bromm 2013; Bossen 2014; Hoffmann 2002). Es stellt sich schnell die Frage, ob sinnvolle methodisch-didaktische Konzepte existieren, um die doch in einigen Bereichen des Musiklernens vorhandenen Stereotype aufzubrechen. Im Beitrag werden Kernbegriffe wie *Geschlechterstereotype* und *Gendersensibilität* im Sinne einer reflexiven Pädagogik (nach Bartsch & Wedl 2015) mit Bezug zum Musikunterricht in der Primarstufe diskutiert. Integriert sind dabei Erkenntnisse aus der aktuellen Forschung vor allem zum Fachimage, zu den *gender roles* im Musikunterricht und zu den fachspezifischen Praxen wie beispielsweise dem Singen, Musizieren oder Bewegen zu Musik. Die bisherige Forschung fokussiert stark auf die weiterführenden Schulen sowie auf die Schüler*innenperspektive. Die folgenden Ausführungen möchten den Blick auf die Lehrenden richten. In einer Art wissenschaftlichem Blitzlicht werden erste Ergebnisse aus einer Pilotbefragung von Grundschullehrkräften und deren Gedanken zu einer gendersensiblen Arbeit im Musikunterricht vorgestellt. Übergeordnet sollen Fragen nach der Vertrautheit der Kolleg*innen mit der Thematik und deren Umgang damit im Musikunterricht beantwortet werden. Sind sich die befragten Musiklehrkräfte der Existenz verschiedener *gender roles* bewusst? Welche Beschreibungen geben sie aus ihrer eigenen Unterrichtserfahrung? Wie begegnen sie verschiedenen

Situationen im Musikunterricht, die gendersensibles Handeln verlangen? Die vorgestellten qualitativen Ergebnisse sind exemplarisch, lassen nichtsdestotrotz verschiedene Erklärungsversuche für geschlechterspezifisches Verhalten zu. Außerdem ist es möglich, erste Verallgemeinerungen für Strategien innerhalb eines gendersensiblen Musikunterrichts abzuleiten. Der Beitrag versucht so, wichtige Impulse zur Sensibilisierung von Musiklehrkräften der Primarstufe für das Thema Gender zu geben und zeigt, welche Umgangsweisen und Strategien sich aus der Schulpraxis ergeben können, um stereotypen *gender roles* im Musikunterricht der Primarstufe entgegenzuwirken.

2. Fachimage, *gender roles* und fachspezifische Arbeitsweisen: ein Blick auf die Forschung

Schon 2011 hat die Studie *Musikunterricht aus Schülersicht* (MASS 2011; Ergebnisse u.a. veröffentlicht in Heß 2015 und 2018) gezeigt, dass das Fach Musik offensichtlich ein genderstereotypes Fachimage besitzt: 53,5% der befragten Schüler*innen klassifizieren es als „Mädchenfach“, lediglich 5,5% sehen es als „Jungenfach“. Zusätzlich konstatiert die MASS-Studie, dass das Interesse der befragten Jungen an den körperbezogenen Aktivitäten wie Singen, Tanzen und Etwas für Aufführungen einstudieren äußerst gering ist und deutlich hinter dem der Mädchen rangiert (vgl. Heß 2012). Wenn man bedenkt, dass die Hauptaktivitäten des Musikunterrichts verstärkt auf den Aus- und Aufbau von musikbezogenen Handlungskompetenzen abzielen, sollten die Schüler*innen in eigentlich fast jeder Musikstunde körperbezogen, performativ und expressiv tätig sein. Folglich liegt es auf der Hand, dass die Mehrheit der Jungen, die diese Tätigkeiten, stereotyp gedacht, nicht als Lieblingsaktivitäten ansehen, den Musikunterricht als „Mädchenfach“ deklarieren. Heß konnte folgende drei Kernaussagen herausarbeiten: 1) Musikunterricht ist bei Mädchen weniger unbeliebt als bei Jungen, 2) Musikunterricht nimmt eher auf die Lebenswelt von Mädchen Bezug, 3) viele musikpraktische Tätigkeiten sind bei Mädchen beliebter als bei Jungen (vgl. Heß 2018, S. 48ff.). In der Studie wurden allerdings stark die performativen Praxen, d.h. die musikpraktischen Tätigkeiten wie Singen, Sich Bewegen zur Musik oder Musizieren fokussiert, sodass sich über stereotyp männliche Tätigkeiten wie Komposition oder Improvisation keine Aussage treffen lässt. Green (2002) stellt in ihrer Studie, in der sie Interviews mit 78 Lehrkräften an weiterführenden Schulen in Großbritannien im Kontext von *affirming, interrupting and threatening femininity* im Kontext Schule durchführte, zum Aspekt Komposition und kreatives Arbeiten in Musik fest, dass einerseits die Mehrheit der Lehrkräfte „girls as willing vocalists who enjoy singing lessons and who volunteer in large numbers for extra-curricular choral and other singing activities, often to the total exclusion of boys“ (ebd., S. 2) definierte. Andererseits bestätigten dieselben Lehrkräfte aber das maskuline Rollenbild vom kreativ-komponierenden Jungen: „despite their [teachers] characterisation of boys as uninterested, uncooperative and negative towards music lessons, they regarded

boys as excelling at composition by virtue of being more imaginative“ (ebd., S. 5). Nicht nur Green (2002), sondern auch Bartsch & Wedl (2015) treffen die Aussage, dass schulische Tätigkeiten sowie das gesamte System Schule die Entwicklung und Festigung von stereotypen Rollenbildern unterstützt (vgl. Bartsch & Wedl 2015, S. 9ff.), wozu der Musikunterricht ebenfalls seinen Beitrag leistet (vgl. Green 2002, S. 12). Es finden sich viele weitere Studien zu *gender* und *music education* im englischsprachigen Raum (z.B. Harrison & O'Neill 2000; McKeage 2004; Zhukov 2006; Hallam, Rogers & Creech 2008; Marshall & Shibazaki 2011; Abramo 2011; Wrape 2016; Vickers 2015). Inhaltlich fragen diese vor allem nach den gendertypischen Unterschieden bei der Wahl von Musikinstrumenten¹ oder der Imagezuschreibung von „weiblich“ oder „männlich“ in Bezug auf Musikinstrumente, Musikstile und Musikpräferenzen der Schüler*innen. Zudem werden Persönlichkeitsmerkmale der Schüler*innen, Selbstwirksamkeitskonzepte oder soziale Faktoren, wie die Teilnahme und das Zusammenspiel in Musikensembles, im Hinblick auf *gender roles* und *sex associations* in der Musikerziehung untersucht. Norgaard (2016) fasst die Ergebnisse einiger Studien wie folgt zusammen:

„research has shown extensive evidence that society continues to attribute gender associations to musical instruments as well as to some musical styles. Individuals are perceived differently and are often not only stigmatized, but in some instances, they may experience harassment when they play instruments that are considered counter-stereotypical for their gender. Findings show that this stigma is particularly pronounced for boys who play instruments considered to be “feminine”. Furthermore „findings show that women and girls shy away from participating in certain instrumental ensembles mainly due to the difficulties of navigating a male-dominated environment. Instrument choices as well as unintended institutional obstacles are contributing factors for lack of female participation in these ensembles [particularly Jazz ensembles] as well.“ (Norgaard 2016, S. 15f.)

Musikinstrumente und -stile unterliegen demnach häufig einer Stereotypisierung. Gleichzeitig fehlen im schulischen Umfeld die weiblichen oder männlichen Rollenvorbilder, die über das verwendete Unterrichtsmaterial im- oder explizit transportiert oder eben gerade nicht transportiert werden. Lorenz (2021) konstatiert in seiner qualitativen Studie, dass Geschlechterstereotype auch über Musikschulbücher in den Musikunterricht und weiterführend in die Denk- und

¹ Der Musikunterricht der Middle/High Schools in den USA oder Secondary Schools in Großbritannien oder Australien ist konzeptionell unterschiedlich zum regulären Musikunterricht an deutschen Schulen. Die Schüler*innen wählen aus verschiedenen Instrumenten aus, welche sie dann direkt erlernen. Auch werden sie in unterschiedlichen Ensembles unterrichtet, z.B. Marching Band, Jazz Band, Orchester, Chor. Ein allgemeinbildender Musikunterricht, der die Kompetenzbereiche *Musik machen*, *Musik umsetzen*, *Musik hören und verstehen* innerhalb der Ziele zum *Aufbau musikalischer Fähigkeiten*, zur *Erschließung von Musikkulturen* und zum *Musikalischen Gestalten* als Ganzes abbilden und umsetzen muss, findet im anglo-amerikanischen Raum nicht statt (vgl. Fuchs 2015, S. 90).

Handlungsmuster der Schüler*innen übertragen werden. Besonders die bildlichen Impulse beinhalten bestimmte gendertypisierende Konstrukte und festigen dadurch stereotype Vorstellungen bei den Kindern und Jugendlichen, wie die Welt der Musik funktioniert (siehe hierzu auch der Beitrag von Simon & Schrupf in diesem Band). Das bezieht sich sowohl auf die historische Dimension bei der Rolle der Frau in der Musikgeschichte als auch auf das Hier und Jetzt in der Musikwelt. Beispielsweise, dass Stargeiger*innen, Pianisten*innen von Weltruhm oder erfolgreiche Filmmusikkomponist*innen häufig männlich sind und somit in die Materialien und Inhalte des Musikunterrichts fast automatisch stärkeren Eingang finden. Deren Werke werden häufiger gespielt, ihre Bilder präsenter gezeigt und ihre Biographien öfter erarbeitet. Bereits seit den frühen 1990er Jahren existieren Forschungsarbeiten zu den Ursachen dieser „männlichen“ Dominanz. Freia Hoffmann (1991) beschreibt aus musikhistorischer Perspektive die Ideale der Musikausübung von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert, welche u.a. mögliche Erklärungen für geschlechtsbezogene Zuschreibungen und Vorurteile liefern. Auch beispielsweise Marianne Steffen-Wittek (2000) oder Susan Turan (1993) begeben sich auf Ursachenforschung für die Unterrepräsentanz von Frauen und Mädchen in der Populären Musik und argumentieren vor allem mit der allgemeinen Sozialisation von Mädchen, bei der mädchenstypische Fähigkeiten und Kompetenzen, die für die Populäre Musik aber wichtig sind, weniger gefördert würden, beispielsweise der Umgang mit Technik oder die Entwicklung von Selbstvertrauen bei improvisatorischen Tätigkeiten. (vgl. Steffen-Wittek 2000, S. 252; Turan 1993, S. 180). Diese in Teilen historisch gewachsenen, aber auch allgemein sozialisierenden Ursachen für als Mann gelesene Personen öfter in solchen erfolgreichen Positionen wie der eines Dirigenten oder Stargeigers zu erscheinen, kann auch gemeinsam mit den Schüler*innen thematisiert und reflektiert werden. Lorenz (2021) fordert, dass Lehrkräfte bereits über die Auswahl, Zusammensetzung und eigene Konzeption der Materialien unterschiedliche Identifikationsangebote schaffen, ein breites Rollenspektrum anbieten und nicht nur eine Realität abbilden mögen. Es gilt, „progressiv eine Welt zu zeichnen, die auch den Diskurs um die Gleichberechtigung der Geschlechter berücksichtigt und unterstützt“ (vgl. Lorenz 2021, S. 61). Ergänzend lässt sich hinzufügen, dass der wissenschaftliche Diskurs der letzten Jahre über die Grenzen einer binären Geschlechtervorstellung hinaus nicht mehr nur auf Gerechtigkeitsdebatten fokussiert ist, sondern sich mit einer Abkehr von polarisierenden Wahrnehmungsweisen beschäftigt (vgl. Siedenburt 2016, S. 5). Mit Blick auf die Sekundärliteratur lässt sich also feststellen, dass auch Lehrkräfte mit ihren Unterrichtsangeboten, ihrer Material-/Musikauswahl und ihren persönlichen Einstellungen zur Festigung von Geschlechterstereotypen beitragen können. Aber inwiefern kann man das auf den Primarstufenbereich übertragen? Fachspezifische Arbeitsweisen wie das praktische Musizieren, das Singen oder das Sich-Bewegen-zur-Musik nehmen im Musikunterricht der Primarstufe einen noch größeren Raum ein als im Musikunterricht an weiterführenden Schulen. Die körpersinnliche Erfahrung und das Erleben von Mu-

sik und Übertragen in eigene expressive Tätigkeiten wie Bewegungen, Malen, szenisch Spielen oder selbst Musizieren und Improvisieren stehen im Vordergrund der Musikdidaktik für die Primarstufe (z.B. Fuchs 2015). Müsste dann nicht eigentlich das Fach von den Schüler*innen in der Primarstufe als stereotyp noch weiblicher empfunden werden? Andererseits fokussieren musikdidaktische Konzepte und Lehrpläne der Primarstufe verstärkt auf das kreativ-tätige Kind: Das heißt, Musik selbst erfinden, Klänge erzeugen und damit experimentieren, improvisieren und komponieren sind wichtige Zieltätigkeiten. Denkt man an die Darstellungen von Green (2002), Heß (2018) oder Heß und Voss (2016) wären das eher stereotyp männlich konnotierte Aktivitäten und müssten daher die Jungen viel eher ansprechen. Würde dann nicht aus dem „Mädchenfach“ doch wieder ein „Jungenfach“? Der Musikunterricht der Primarstufe kann und sollte mit seinen Inhalten und zahlreichen Angeboten ganz gewiss Orientierung auf der Suche nach eigener Identität bieten. Eine Schlüsselrolle kommt dabei, neben den Unterrichtsmaterialien, den Curricula etc., der Lehrkraft zu. Deren Einstellungen zu *teaching gender* in Form von Bewusstmachung, Materialauswahl oder Wahrnehmungen von *gender roles* sowie deren Bereitschaft zur Auseinandersetzung damit gestalten maßgeblich einen gendersensiblen Musikunterricht. Dennoch ist es nicht so einfach wie es scheint. Eine bloße Thematisierung oder Anreicherung der Materialien um entsprechende Inhalte führt oft zu einer Verfestigung oder sogar Verstärkung von Stereotypen (vgl. Bartsch & Wedl 2015, S. 11). Im Allgemeinen bezeichnen Geschlechtsstereotype die Zuschreibung von Merkmalen zu einer Geschlechtskategorie. Sie sind charakterisiert als sozial geteilte Annahmen darüber, welche Merkmale männliche und weibliche Personen haben oder haben sollten. Sie sind als kognitive Schemata zu verstehen, die mental abgespeichert und automatisch aktiviert wie auch angewendet werden können (vgl. Martin & Halverson 1981). Darauf basierend sind *gender roles*, generalisierend formuliert, Verhaltensweisen, die Männer und Frauen zeigen, Eigenschaften, die sie aufweisen, oder Positionen, die sie in der Gesellschaft innehaben (vgl. Blakemore, Berenbaum & Liben 2009). Dass diese Definition die starke Fokussierung auf die bloße Zweigeschlechtlichkeit, wie sie innerhalb eines binären Geschlechtersystems gesehen wird, lockern und um diverse andere biologische wie soziale Geschlechter erweitern sollte, liegt auf der Hand. Nicht nur Erwachsene, auch Kinder und Jugendliche zeigen bestimmte Verhaltensweisen und können geschlechtsstereotype Rollen annehmen. Das passiert im Alltag und ebenso im Raum Schule. Doch wie stark ist dieses Geschlechterrollenkonstrukt auch schon in der Primarstufe und dazu noch in einem künstlerisch-ästhetischen Fach wie Musik ausgeprägt? Dazu soll die in den Kapiteln 3 und 4 vorgestellte Explorationsstudie Aufschluss geben.

3. Forschungsdesign

Gerade in der Primarstufe leitet die Lehrkraft ihre Schüler*innen besonders eng durch den Schulalltag. Sie verbringen im Vergleich zur weiterführenden Schule

nicht nur mehr gemeinsame Zeit mit ihren Schüler*innen, sondern tragen die umfassende Verantwortung für das Erlernen allgemeinbildender Fähigkeiten und Fertigkeiten – vom Lesen, Schreiben, Rechnen bis zum gegenseitigen Zuhören, Offenheit und Toleranz –, die prägend für das Leben und das lebenslange Lernen sind. Auch die emotionale Bindung der Schüler*innen an die Lehrkraft ist in der Grundschule bzw. Primarstufe oftmals stärker ausgeprägt als bei älteren Schüler*innen. Somit kommt der Lehrkraft nicht nur als (Rollen)Vorbild eine größere Bedeutung zu, sondern eben auch bei der Umsetzung von gendersensiblen Musikunterricht. Musikpädagog*innen bilden nicht nur musikalisch-spieltechnisch, sondern auch kognitiv, affektiv-sozial und persönlichkeitsbildend aus. Musik gibt oftmals Orientierung bei der Findung des eigenen Selbst, wozu auch die Geschlechterzugehörigkeit und die damit verbundenen Verhaltensweisen gehören. Die nachfolgend vorgestellten Interviews basieren auf dem Interesse, mehr darüber zu erfahren, wie bewusst sich die Lehrkräfte dieser Rolle beim Thema Gender im Musikunterricht sind und welche Strategien sie nutzen, um mit geschlechtsstereotypem Verhalten umzugehen. Die Leitfaden-Interviews wurden mit drei weiblichen Lehrkräften aus unterschiedlichen Hallenser Grundschulen geführt. Alle Kolleginnen sind seit vielen Jahren im Schuldienst (A: 12 Jahre; B: 13 Jahre; C: 40 Jahre). Dabei unterrichten A und B in den Klassenstufen 1 bis 4. C dagegen unterrichtet mehrheitlich nur die Klassenstufen 3 und 4. Nach einem Warmwerden mit einigen Fragen zur professionellen Biographie und zu Musikunterricht allgemein, lauteten die Kernfragen des Leitfadens zum Interview wie folgt:

1. Die Themen *Gender*, *LGBTQ+*, *Gleichberechtigung*, *Geschlechteridentität*, *Diversity* und *Sensibilisierung* sind derzeit in aller Munde und beschäftigen nicht nur die Sozial- sondern auch die Schulforschung. Wie wichtig empfinden Sie die Sensibilisierung für diese Thematik im Grundschulkontext? Warum?
2. Beschreiben Sie, welche Bedeutung hat das Thema Gendersensibilisierung für Ihr eigenes unterrichtliches Handeln?
3. Mit Blick auf Ihre langjährige Unterrichtstätigkeit konnten und können Sie bestimmtes geschlechterspezifisches Verhalten in Ihrem Musikunterricht beobachten? Wenn ja, können Sie dieses beschreiben oder Beispiele geben?
4. Gibt es bestimmte Tätigkeiten oder Inhalte im Musikunterricht, bei denen Geschlechterrollen besonders sichtbar werden? Wenn ja, geben Sie gern Beispiele.
5. Wie gehen Sie in diesen Situationen vor? Welche Strategien zur Bewältigung nutzen Sie?
6. Beschreiben Sie mit eigenen Worten, was Sie unter einem gendersensiblen Musikunterricht verstehen würden?

Die Aussagen in den Interviews wurden kodiert, in Kategorien eingeteilt und entsprechend ausgewertet. Die folgende Tabelle dient als Beispiel für die Kodierungs- und Kategorisierungsarbeit und enthält exemplarische Aussagen aus

den Interviews². Der Buchstabe in Klammern ordnet die Aussagen den Lehrkräften A, B oder C zu. Die Zahl dahinter beziffert die entsprechende(n) Zeile(n) in der Transkription. Kodierung und Auswertung erfolgte über die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2019). Die vollständigen Transkriptionen sind unter den im Literaturverzeichnis nachgestellten Links abrufbar.

Tab.1: Beispielausschnitte Interviews

Beispieltextauschnitt	Kodierung	Kategorie
„Ich hab’ da noch keine wirkliche eigene Haltung dazu. Ich hab’ lange gedacht es ist im Grundschulalter noch nicht so das Thema.“ (A: 49f.) „Ich hab’ jetzt dieses Jahr das erste Mal die Erfahrung gemacht, dass es tatsächlich im Grundschulbereich offensichtlich auch Kinder gibt, die schon über solche Dinge nachdenken. Also ein Kind aus dem zweiten Schuljahrgang und ein Kind aus dem vierten Schuljahrgang, beides Jungs die sich beide als Mädchen identifizieren und mittlerweile auch beide mit Mädchennamen angesprochen werden möchten, und dass auch kleidungstechnisch nach außen hin zeigen.“ (A: 55ff.)	noch kein Thema in der GS eigene Erfahrung verändert Bewusstsein für das Thema	Gender-sensibilisierung als Thema in der GS = eigene Einstellung
„Im Musikunterricht selber kann ich jetzt noch gar nicht wirklich sagen wo’s mal tatsächlich ‘ne Rolle gespielt hätte, weil ich nicht so unterrichte, dass ich sage ich bilde Mädchen- oder Jungsgruppen und so n Kind würde dann in eine ähm Jungsgruppe oder eine Mädchengruppe geschickt werden, je nachdem was es halt grad fühlt, bei mir sind die Gruppen immer geschlechtergemischt.“ (A: 67ff.)	eigener Unterricht ist nicht-diskriminierend geschlechtergemischte Gruppen	Bedeutung für den eigenen MU
„Ja und auch das, also Musikunterricht ist ja eigentlich so ‘n bisschen als Mädchenfach verhöhnt. Find ich natürlich blöd, weil natürlich auch die Jungs da viel, viel machen können und viele Erfahrungen sammeln können.“ (B: 57f.) „Auch das Empfinden der Musik. Mädchen reagieren oft empfindsamer, Jungs trauen sich manchmal nicht, ihre Empfindung zu zeigen.“ (C: 74f.)	Fachimage: Mädchenfach männliche und weibliche Unterschiede bei Emotionen und Musik	allgemeine Gender Auffassungen im MU

² Für eine bessere Lesbarkeit wurden die Aussagen in der Tabelle grammatikalisch korrigiert. Auch fehlen alle inhaltlich irrelevanten Hörstörungen, wie hm, äh oder mehrfaches Formulieren einer Phrase oder eines Wortes. Auch wurden Färbungen von Dialekt geglättet (z.B. is’ = ist, nich’ = nicht, och = auch).

Fortsetzung Tab. 1

Beispieltextausschnitt	Kodierung	Kategorie
„Na, es ist schon so, also, dass die Mädchen schon mehr auch singen, wobei die auch trommeln mögen, ja.“ (B: 80) „Ich hatte auch schon öfters, dass eben Jungs nicht gerne mitgesungen haben, hat ich auch schon oder auch beim Bewegen, dass da, also, ja wenn ich da jetzt so drüber nachdenke war’n es meistens auch Jungs die dann gesagt haben „Or nee, das will ich nich’ mitmachen“.“ (B: 83ff.) „Ich hab’ auch gesagt, der eine singt nicht, manche können auch nicht schön singen. Grade bei Jungs haste manchmal ’n Brummer dazwischen. Ich hab’ da schon paar Mal welche gehabt, die sich wirklich bemüht haben. Da hab’ ich dann gesagt „Okay, dann holste dir beim Tanzen oder beim Musikhören ’ne Eins.“ (C: 150ff.)	Singen als Mä-d- chentätigkeit Jungen beim Singen weniger kompetent Jungen weniger kompetent beim Singen	stereotype <i>gender ro- les</i> beim Singen
„Aber die Jungs zeigen’s, glaub ich, mehr indem sie durch so ’n Verhalten dann eben sich die In- strumente gleich schnappen und drauf hauen.“ (B: 81ff.) „Wenn man geschlechterspezifisch guckt, hat man natürlich oft, dass die Jungs eher Instrumente aus- wählen, die mit Kraft und mit Lärm verbunden sind, also, und die Mädchen wählen sehr gerne ’ne Triangel, weil’s so schön <i>pling</i> macht. Die Jungs würden tendenziell wahrscheinlich eher auf ’ne Trommel zugehen. (A: 125ff.)	männl. Domi- nanz beim In- strumentalspiel vermeintlich männl. Eigen- schaften spie- geln sich bei In- strumentenwahl	stereotype <i>gender ro- les</i> beim Musizie- ren
„Ich tanz’ ja auch mit den Kindern und oftmals heißt’s ja: „Die Jungs machen ja nich mit“ – hab’ ich eigentlich nicht erlebt. Und wenn wirklich mal ’n Junge nicht mitgemacht hat, dann hat der, nach ’ner gewissen Zeit sich trotzdem dazugesellt. (C: 82ff.)	Jungen tanzen doch mit	stereotype <i>gender ro- les</i> beim Bewe- gen/Tan- zen
„[...] unterscheidet sich tatsächlich der Musikge- schmack von Mädchen auch mit dem der Jungs. Ich hab’ das Gefühl, viele der Jungs sind eher so härter, also vom Geschmack in Richtung Heavy Metal und so ganz krasse Hiphop und Raptex- te, die einfach auch so von Kraft und Kraftausdrücken auch strotzen und so. Und die Mädchen sind eher [...] Miley Cyrus und so ’n Kram.“ (A: 200ff.)	vermeintlich männl. Eigen- schaften finden sich auch im Musikge- schmack wieder	stereotype <i>gender ro- les</i> beim Musikge- schmack/ Musikhö- ren

Fortsetzung Tab. 1

Beispieltextausschnitt	Kodierung	Kategorie
„Wenn wir uns bewegen oder wenn wir mal tanzen oder sowas, dass jetzt unbedingt Junge und Mädchen zusammen machen müssen. [...] da bin ich ganz offen und da, das ist mir dann egal, wer da mit wem zusammen macht“ (B: 66ff.) „Das ich beides anbiete, ich finde, ich kann's in Musik sowieso nur anbieten. Ja, du kannst anbieten und du wirst nie alle erreichen, aber wenn du selber diese Freude daran rüberbringst, ist mir aufgefallen, kann man auch oft Jungs und Mädchen locken.“ (C: 78ff.)	Gruppen-, Team- oder Partnerfindung immer geschlechtsneutral Lehrkraft emotionalisiert von der Musik/musik-praktischen Tätigkeit = Schüler*innen auch emotionalisiert (unabhängig vom Geschlecht).	Bewältigungsstrategien

4. „Oftmals heißt's ja: die Jungen machen da nicht mit ... hab' ich eigentlich noch nicht erlebt.“ – Ergebnisse aus Interviews mit Grundschullehrkräften

In Bezug auf die Frage nach der Relevanz und dem eigenen Bewusstsein für Genderaspekte im Musikunterricht der Primarstufe sagten zwei der drei befragten Lehrkräfte, dass das keine oder nur eine sehr marginale Rolle spielt. Aussagen wie „Ansonsten denk ich, ist das in der Grundschule noch nicht ganz so stark. Das kommt dann so in der vierten Klasse, glaub ich, 'n bisschen mehr zum Tragen. In den kleineren Klassen ist das, glaub ich, noch nicht ganz so massiv.“ (C: 102ff.) stehen Sätzen wie „Natürlich schon sehr wichtig, weil die Kinder ja da wirklich auch in 'ner Phase sind, wo sie sich finden.“ (B: 50f.) gegenüber. Die Interviewten A und B berichten von transidenten Kindern an ihren Schulen. Kollegin A resümiert, dass das Thema durch diese Erfahrung nun doch Eingang in ihre Wahrnehmung und damit Relevanz auch schon in der Grundschule bekommt, allerdings für ihren Musikunterricht keine große Rolle spiele: „Im Singen spielt es im Grunde genommen nicht großartig 'ne Rolle, weil die Stimmentwicklung der Kinder in der Grundschule ja eigentlich noch relativ ähnlich ist und man da nicht sagen muss „Du fühlst dich jetzt als Mädchen, Junge.“ (A: 96f.). Auch würde sie „bei so 'nem betroffenen Kind dann nicht auf diese Pärchenrolle [hier gemeint bei der Erarbeitung von klassischen Paartänzen] bestehen.“ (A: 106ff.). Trotz der sehr kleinen Stichprobe lässt sich anhand der drei Interviews beispielhaft zeigen, dass das Bewusstsein für gendersensibles Arbeiten immer mehr in den Fokus einzelner Lehrkräfte rückt oder zumindest die Wahrnehmung, dass auch Kinder im Grundschulalter bereits geschlechterstereotyp sozialisiert sind und sich mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität und den in

der Gesellschaft vorhandenen stereotypen Geschlechterrollen auseinandersetzen müssen. Zudem steigt die Einsicht, dass der jeweilige Fachunterricht auch Gender-Phänomene tragen kann. Im Interview A kam das Thema Fortbildung von Musiklehrkräften im Bereich des gendersensiblen Arbeitens auf. Hier sagte die Lehrkraft: „Sondern da muss generell ‘ne Sensibilisierung, nicht nur bei Musiklehrkräften, sondern allgemein bei Lehrkräften passieren, glaub ich, aber man ändert, das ist tatsächlich auch schon ‘ne Erfahrung die ich habe, man ändert diese Einstellung der Menschen nicht.“ (A:171ff.). Sie verglich den Musikunterricht mit dem Fach Deutsch und Gestalten, welches sie als viel „mädchenlastiger“ allein schon bei den Lernangeboten empfindet: „warum basteln „wir“ denn immer, warum bauen „wir“ denn nicht mal irgendwas? Ähm, weil man den Mädchen zuschreibt, dass die gerne basteln und viele Lehrerinnen, also Frauen, basteln da halt auch gerne und sehen sich da selbst und vergessen irgendwie, dass die Jungs auch noch da sind.“ (A: 194ff.). A erklärt hier ein stereotypes Phänomen mit einer anderen *gender role*, nämlich der der bastelnden Lehrerin. Es zeigt sich, dass sich die drei befragten Lehrkräfte durchaus verschiedener *gender roles* bewusst sind und diese in ihrem eigenen Unterricht auch wahrnehmen. Auch das Fachimage von Musik als typisches „Mädchenfach“ wird bestätigt. Es ist das Singen, das Tanzen und „wie gesagt: das Emotionale, also, die Mädchen zeigen oft mehr Emotionen als die Jungs.“ (C: 95f.), was, zumindest aus Sicht der interviewten Lehrkräfte, als vermeintliche Schwerpunkte des Musikunterrichts in der Primarstufe das eher weiblich geprägte Fachimage unterstützen. Ebenso können alle Interviewten viele Beispiele für genderstereotypes Verhalten aus allen Bereichen des Musikunterrichts geben. Die Lehrkräfte erkennen sehr wohl, was Jungen und Mädchen vermeintlich anspricht, was sie gerne im Musikunterricht machen (tanzen, singen, musizieren), was sie gerne hören, welche Instrumente sie auswählen und wie intensiv sie diese spielen, wie sie emotional geschlechtstypisierend auf Musik reagieren und so weiter. Sie bedienen in ihren Beschreibungen unbewusst geschlechtsstereotype Klischees, die aber in Teilen auch von der Forschung so bestätigt wurden. Zum Beispiel: die meisten „Brummer“³ sind Jungen (vgl. C: 151; vgl. auch Bojack-Weber 2012) oder, dass Jungen Feuer und Flamme für Breakdance und HipHop sind (vgl. A: 202ff.; C: 71ff.; vgl. auch Wilke 2012) oder, dass Schüler mit Migrationshintergrund meist aufgrund ihrer Erziehung noch „männlicher“ in ihren Rollenbildern agieren (C: 97f.), als Kinder ohne Migrationshintergrund. Oftmals werden solche Aussagen aber auch wieder relativiert mit Aussagen wie: die „Mädchen reagieren zwar auch schön drauf, aber die Jungs eben mehr.“ (C: 73). Einstimmig berichten die Lehrkräfte auch von einzelnen Schüler*innen, die sich durchaus bei bestimmten Aktivitäten verweigern. Vorrangig beziehen sie sich dabei auf

³ Als „Brummer“ bezeichnet man Kinder, die Probleme haben vorgegebene Töne und Melodien tongleich nach- bzw. mitzusingen. Sie singen oftmals in tieferer Lage als die eigentlich zu singende Melodie (daher die umgangssprachliche Bezeichnung „Brummer“) und vollziehen die Auf- und Abwärtsbewegungen der Melodie nur in Ansätzen mit. Das Phänomen wird oftmals auf mangelnde Hör- und SINGERFÄHIGKEIT in den ersten Lebensjahren zurückgeführt und kann (teilweise) durch gezieltes Üben und vor allem viel Hörtraining überwunden werden (mehr dazu z.B. bei Mohr 2008).

Jungen im Bereich Bewegung oder Tanz (C: 84ff.; A:129ff.; B: 91ff.). Allerdings ist diese Verweigerung laut der Interviewten nur von sehr kurzer Dauer und wird mithilfe der von den Lehrkräften angewendeten Strategien (z.B. durch positiv verstärkte Aufforderung zum Mitmachen bzw. freundliche Überredung (z.B. bei B: 95f.)) schnell aufgelöst. Alle befragten Lehrkräfte konnten über verschiedene Strategien oder Methoden aus ihrem Unterrichtsrepertoire berichten, die sie im Umgang mit gendersensiblen Situationen entweder präventiv oder reaktiv verwenden. Die folgende Tabelle bildet diese Bewältigungsstrategien ab.

Tab.2: Zusammenfassung Bewältigungsstrategien

präventiv	(re-)aktiv
• sorgfältige, vielseitige Auswahl von Musikbeispielen (Lied, Tanz oder Stück), die weibliche wie männliche Musikgeschmäcker abholt (A: 209f.) • keine festen Vorgaben; große Offenheit, um vielfältige musikalische Handlungen erfahrbar zu machen (B: 120ff.) • immer geschlechtsneutrale Angebote für alle Schüler*innen schaffen (C: 78ff.) • immer geschlechtergemischte Gruppen (A: 71) • Vermeidung von Pärchen-Konstellationen vorrangig beim Tanzen (B: 67f.; A: 113f.) • freie Wahl lassen bei der Instrumentwahl oder bei der Übernahme bestimmter Teile einer Choreographie (A: 115ff.) • nach der freien Wahl beispielsweise des Instruments, findet ein Ringtausch statt und jeder muss mindestens einmal auch die anderen Instrumente spielen (A: 130ff.)	• positiv verstärkte Aufforderung zum Mitmachen über freundliche Überredung sich zu trauen, z.B. „Och, hier komm, mach mit.“ Oder „Na, hier in Mathe machste doch auch mit.“ (B: 95f. und 106f.) • andere Aufgabe geben, z.B. bei Singeverweigerung gibt es ein Instrument zum Begleiten des Klassengesangs (B: 109f.) • mit viel eigener Freude und Überzeugung agieren (C: 102f.); das Emotionale überträgt sich dann auf alle Schüler*innen: „Ich finde, wenn du wenn du die Musik lebst und, dich daran orientierst wie Kinder sind und was sie mögen, das kriegt man ja mit, wo sie gut reagieren oder wo sie sagen „Äh. Doof!“. Ich denke da kannst du viel machen.“ (C: 131ff.)

Erwähnenswert ist insbesondere eine Äußerung: C erläutert den Gedanken, dass es kein einheitliches Schema zur Bewältigung gäbe (C: 109ff.) und jegliche Handlungsentscheidungen der Lehrkraft in Bezug auf Gender immer und unbedingt mit den einzelnen Kindern, den Klassen und sämtlichen anderen Rahmenbedingungen abgeglichen werden müssen. So würden sich die Umgangsweisen mit der Genderthematik wiederum einreihen in jegliche andere didaktisch-methodische Entscheidung, die man als gute Lehrkraft ausschließlich vor dem Hintergrund einer soliden Analyse aller Bedingungen treffen kann, um dann diffe-

renziert und individualisiert lehren zu können. Die von den befragten Lehrkräften angewendeten Strategien finden durchaus auch in ähnlicher Weise Bestätigung in der Forschungsliteratur. Auch Wrape (2016), Vickers (2015) und McKeage (2004) geben Empfehlungen zur stärkeren Öffnung des Lernangebots in Bezug auf die Integration einer ausgewogenen Mischung von Werken von männlichen wie weiblichen Komponist*innen und ebenso bei der Verwendung von Bild- oder Filmmaterial. Das unterstützt auch Lorenz (2021), wenn er sagt, dass der Unterrichtende ein Angebot für alle Schüler*innen machen muss (vgl. ebd., S. 61). Heß und Voss (2016) gehen sogar noch weiter und erklären, dass „im Sinne geschlechtersensibler Pädagogik, Schule und Unterricht daher allen Kindern und Jugendlichen Verhaltensangebote *jenseits* (Herv. d. A.) stereotyper Geschlechtsrollenbilder und Vorstellungen von Heteronormativität machen muss“ (ebd., S. 194). Sie schreiben dem Musikunterricht dabei eine besondere Rolle zu. Denn dieser wäre in der Lage, gerade durch seine fachspezifischen Methoden, spielerisch-experimentell auch stereotyp weiblich oder männlich konnotierte Umgangsweisen mit Musik für alle Kinder erfahrbar zu machen, ohne dabei deren Selbstbild ins Wanken zu bringen (vgl. ebd., S. 195f.). Dies ließe sich auch auf die Aussagen aus den Interviews beziehen, wenn dort davon gesprochen wird, dass man eigentlich noch nie einen Schüler hatte, der sich dem Tanz, Spiel oder Gesang komplett verweigert hätte. Die Spielfreude und das gemeinsame kreative Ausprobieren, Machen und Umsetzen von Musik scheinen in der Grundschule auch noch viel stärker zu wirken als die Aufrechterhaltung des stereotyp männlichen Rollenbilds vom coolen, nicht-tanzenden Jungen. Daneben plädiert z.B. Vickers (2015) für eine kontinuierliche Unterstützung seitens der Lehrkraft auch bei der atypischen Instrumentenwahl und einer möglichst gender-neutralen Vorstellung der Instrumente. Zusätzlich ist eine positive, kollaborative Atmosphäre im Musikunterricht für eine gendersensible Arbeit sehr zuträglich (McKeage 2004; Vickers 2015). Auch dieser Gedanke findet sich in den Aussagen der befragten Lehrkräfte: der „gute Draht“ zu den Schüler*innen, das Sich-vertrauen und die Leidenschaft für die Musik an sich, die sich dann im besten Fall, unabhängig von Geschlecht, auf die Schülerschaft überträgt.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die befragten Musiklehrkräfte durchaus der Genderthematik bewusst sind, aber bisher keine starke Verbindung zu ihrem eigenen Musikunterricht oder der Grundschule bzw. Primarstufe insgesamt sehen, obwohl sie sehr viele verschiedene fachspezifische Beispiele und Situationen, in denen genderstereotypes Verhalten in Musik eine Rolle spielt, beschreiben können und sie auch selbst verschiedene Aussagen tätigen, die internalisierte Vorstellungen von Geschlechterstereotypen zeigen. Die Wahrnehmung für einen Wandel, auch in Bezug auf das eigene Unterrichten, ist gegeben und auch der Wunsch nach Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte der

Primarstufe zu einer gendersensiblen Pädagogik besteht. Zudem verfügen alle Interviewten über mehr oder weniger ausgefeilte Strategien, solchen Situationen im Schulalltag zu begegnen. Das nicht alle diese Strategien immer einen besonders gendersensiblen Umgang repräsentieren, zeigen vor allem die Versuche zu „neutralisieren“ oder bestimmte Situationen schon im Voraus zu vermeiden. Eine direkte Auseinandersetzung und Bewusstmachung der Thematik sowie eine gemeinsame Reflexion mit den Schüler*innen werden als Handlungsoptionen nicht genannt. Dies ließe sich über geeignete Fortbildungsangebote optimieren, indem man beispielsweise die eigenen Erfahrungen analysiert, einordnet, reflektiert, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse zum gendersensiblen Musikunterricht generiert und so die eigene Handlungsfähigkeit verbessert. Klar wird auch, dass der Musikunterricht einerseits prädestiniert ist für vermeintlich genderstereotype Aktivitäten, aber andererseits auch große Chancen bietet, Handlungsspielräume zu eröffnen, in denen geschlechtsstereotype Strukturen zumindest zeitweise „neutralisiert“ werden können (vgl. Heß & Voss 2016: 195), zum Beispiel beim Erfinden eigener Bewegungen, kleiner Choreographien oder szenischen Spiels zu einer Musik. Zugegebenermaßen müssen für diese „Neutralisation“ aber auch viele andere Parameter passen: u.a. die Arbeitsatmosphäre in der Klasse, das Verhältnis der Schüler*innen zur Lehrkraft und der Schüler*innen untereinander sowie die emotionale Anbindung der Lehrkraft an die Musik, die bearbeitet werden soll. Auch die Formulierung der Aufgabenstellung (spricht man von *Tanz* oder *Bewegung* (ausführlich in Heß & Voss 2016)) und der damit verbundene Aufforderungscharakter für beispielsweise Jungen spielt eine Rolle. Im Bereich der Primarstufe ist es allerdings die Lehrkraft, die hier durch vielfältige Angebote vor allem beim Erleben von Musik doch immer wieder alle, unabhängig von Geschlecht und Rollenbild, begeistern kann. Bereits aufgebaute stereotype Rollenbilder lassen sich bei jüngeren Schüler*innen vielleicht eher aufbrechen, wenn man im Spiel mit Bewegung/Szene, Instrument und/oder Stimme zu einer bestimmten Musik eine neue Rolle entdeckt und kurzzeitig einnehmen kann. Die Interviews bieten aber auch Anknüpfungspunkte für weitere Forschung und werfen Fragen beispielsweise bezüglich internalisierter stereotyper Rollenbilder in der Grundschule und Migrationshintergrund auf (siehe Interview C). Interessant wäre es zudem, mehr Lehrkräfte auch nach ihrem genauen Lernangebot an Werken, Musikstücken oder Liedern vor dem Hintergrund eines gendersensiblen Musikunterrichts zu befragen. Alles in allem bieten die drei hier vorgestellten Interviews nur einen kleinen Einblick in die Bedeutung gendersensiblen Unterrichtens im Musikunterricht der Grundschule, aber es ist ein möglicher Ausgangspunkt für eine weitere Sensibilisierung der Lehrenden und weitere Forschung dazu gerade im Fach Musik.

Literatur

- Abramo, Joseph Michael (2011): Gender differences of popular music production in secondary schools. In: *Journal of Research in Music Education*, 59, Nr.1, S. 21-43.
- Bartsch, Annette & Wedl, Julia (2015) (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript.
- Blakemore, Judith E. Owen, Berenbaum, Sheri A. & Liben, Lynn S. (2009): *Gender development*. New York: Taylor & Francis.
- Bojack-Weber, Regina (2012): *Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern*. Augsburg: Augsburgische Schriften.
- Bossen, Andreas (2014): *Jungenmusik – Mädchenmusik. Geschlechtsspezifische Aspekte der Musikschularbeit*. In: *üben & musizieren*, Nr. 6, S. 11.
- Bromm, Michael (2013): *Musik für wilde Jungs und starke Mädchen*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Fuchs, Mechthild (2015) (Hrsg.): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Esslingen: Helbling-Verlag.
- Green, Lucy (2002): Exposing Gendered discourse in music education. In: *Feminism & Psychology*, 2002, Nr. 5. <https://doi.org/10.1177/0959353502012002003>.
- Hallam, Susan, Rogers, Lynne & Creech, Andrea (2008): Gender differences in musical instrument choice. In: *International Journal of Music Education*, 26, Nr. 1, S. 7-19.
- Harrison, Anna & O'Neill, Susan (2000): Children's gender-typed preferences for musical instruments: An intervention study. In: *Psychology of Music*, 28, Nr. 1, S. 81-97.
- Heß, Frauke (2018): *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heß, Frauke & Voss, Christine (2016): *Analyse durch Bewegung. Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht*. In: Jens Knigge & Anne Niesen (Hrsg.): *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster & New York: Waxmann 2016, S. 191-208.
- Heß, Frauke (2015): *Das ist doch nichts für echte Kerle! Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht*. In: Juliette Wedl & Annette Bartsch (2015) (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, S. 313-336.
- Heß, Frauke (2012): *Forschungsprojekt Musikunterricht aus Schülersicht. Fragebogen, Skalenhandbuch und Publikationen*. Kassel: Universität Kassel.
- Hoffmann, Freia (2002): *Musiklernen männlich – weiblich. Fünf Thesen*. In: *üben & musizieren*, 10, Nr. 5, S. 12-17.
- Hoffmann, Freia (1991): *Instrument und Körper: Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur*. Frankfurt/M.: Insel.
- Jösting, Sabine & Seemann, Malwine (2006): *Gender und Schule: Geschlechtsverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg: BIS.
- Lorenz, Michel (2021): *Ist es für einen Jungen oder für ein Mädchen? Geschlechterbilder in Musik-Schulbüchern*. In: *Musik und Bildung*, 2, Nr. 21, S. 16-17.
- Martin, Carol Lynn & Halverson, Charles F. (1981): A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. In: *Child Development*, 52, Nr. 4, S. 1119-1134.
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2019): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- McKeage, Katherine (2004): Gender and participation in high school and college instrumental jazz ensembles. In: *Journal of Research in Music Education*, 52, Nr. 4, S. 343-356.
- Marshall, Nigel A. & Shibazaki, Kagari (2011): Instrument, gender and musical style associations in young children. In: *Psychology of Music*, 40, Nr. 4, S. 494-507.
- Mohr, Andreas (2008): *Lieder, Spiele, Kanons. Stimmbildung in Kindergarten und Grundschule*. Mainz: Schott Music.
- Norgaard, Ana (2016): *Gender in music education: a review of literature and action plan*. https://ufd.cimages.ufli.ufli.edu/AA/00/06/16/43/00001/Norgaard_Ana_final_.pdf [02.06.2023].
- Oster, Martina (2013): *Musik und Geschlecht: Eine empirische Studie zu Orientierungsmustern von Grundschulkindern*. Hildesheim: Olms.

- Siedenburg, Ilka (2016): Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung. <https://doi.org/10.25656/01:11572>.
- Steffen-Wittek, Marianne (2000): „Hembra/Macho und die Improvisationskunst in der Musik“. In: Alenka Barber-Kersovan, Annette Kreutziger-Herr & Melanie Unseld (Hrsg.): *Frauentöne: Beiträge zu einer ungeschriebenen Musikgeschichte*. Karben: Coda, S. 243-260.
- Turan, Susan (1993): „Mädchen und Rockmusik“. In: Freia Hoffmann & Eva Rieger (Hrsg.): *Von der Spielfrau zur Performancekünstlerin*. Kassel: Furore, S. 174-181.
- Vickers, Mark E. (2015): *The effect of model gender on instrument choice preference of beginning band students*. Hartford: University of Hartford.
- Wilke, Kerstin (2012): *Bushido oder Bunt sind schon die Wälder? Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule*. Berlin: Lit.
- Wrape, Elizabeth (2016): Gender and musical instrument stereotypes in middle school children: Have trends changed? In: *Update Applications of Research in Music Education*, 34, Nr. 3, S. 40-47.
- Zhukov, Katie (2006): Gender issues in instrumental music teaching in Australian conservatoriums. In: *Research Studies in Music Education*, 26, Nr. 1, S. 22-36.

Transkripte

- https://filer.itz.uni-halle.de/dl/1660/pub/Transkript_Aufnahme_1.pdf
https://filer.itz.uni-halle.de/dl/1660/pub/Transkript_Aufnahme_2.pdf
https://filer.itz.uni-halle.de/dl/1660/pub/Transkript_Aufnahme_3.pdf

Religionsunterricht und geschlechtliche Bildung

1. Eine Bemerkung zuvor

Die folgenden Überlegungen zur geschlechtlichen Bildung im Religionsunterricht müssen notwendigerweise bruchstückhaft bleiben und können lediglich einen ersten Einblick in aktuelle fachdidaktische Perspektiven und Diskussionen bieten. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass es Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Deutschland nur im Plural gibt: evangelischen und katholischen Religionsunterricht neben dem Religionsunterricht anderer christlicher Kirchen, aber auch Religionsunterricht anderer Religionen – allen voran des Islams und des Judentums. Da im Land Sachsen-Anhalt lediglich evangelischer und katholischer Religionsunterricht an den Schulen angeboten wird – sieht man einmal vom aktuellen Schulversuch eines jüdischen Religionsunterrichts in Halle (Saale) ab – fokussiert sich die folgende Darstellung auf fachdidaktische Diskussionen aus der christlichen Perspektive. Dass dabei der katholisch-theologische Blickwinkel einen gewissen Schwerpunkt erhält, liegt an der konfessionellen Rückbindung von Theologie und Religionsunterricht. Zum anderen zeigt schon ein flüchtiger Überblick über die vorhandene Fachliteratur, dass diese insgesamt gesehen eher weniger einen spezifischen Blick auf die Grundschule bzw. die Primarstufe besitzt. Dennoch bieten auch Publikationen, die sich auf den Diskursrahmen ‚Religionsunterricht und geschlechtliche Bildung‘ an weiterführenden Schulen beziehen, interessante Ansätze und grundlegende Einblicke in die laufenden Diskussionen, die dann auch Relevanz für die Grundschule bzw. Primarstufe haben dürften.

2. Der Stand der Dinge auf Handbuchebeene

Holger Dörnemann und Stephan Leimgruber haben 2022 ein Kompendium zu Fragen der Sexualität im Religionsunterricht und an kirchlichen Bildungsorten veröffentlicht. Die dort aufgeführten Merkmale sexueller Bildung aus christlicher Sicht (vgl. Dörnemann & Leimgruber 2022, S. 27f.) geben den – insbesondere von katholisch-amtskirchlicher Seite präferierten – christlichen Blickwinkel wieder. So verweisen die beiden Autoren in ihrem Buch vor allem auf die sexualethisch-normative Dimension des Beziehungsgeflechts von Religion und Sexualität. Sie bewegen sich damit in den seit Langem üblichen Bahnen der fachdidaktischen Perspektivierungen des Themas. Dabei wird als Argumentationsgrundlage ein christliches Menschenbild – und damit verbunden dann auch

ein christliches Sexualitäts- und Ehebild – als Begründungsinstanz herangezogen. Die gerade auf diesem Feld derzeit sehr lebhaft geführte theologische Diskussion hat daher nur bedingt Eingang in das genannte Buch gefunden. Dies gilt in vergleichbarer Weise auch für die kaum berücksichtigten neueren didaktischen Entwürfe zu Sexualität, Gender und Geschlechtlichkeit, die sowohl in der evangelischen als auch in der katholischen Religionsdidaktik und -pädagogik diskutiert werden. Dennoch ist dieses jüngst erschienene Buch Dörnemanns und Leimgrubers schon deshalb von Bedeutung, weil es eines der ganz wenigen Werke ist, das überhaupt einen größeren Überblick über sexuelle Bildung aus christlicher Perspektive gibt. Vor diesem Hintergrund sind dann auch die von Dörnemann und Leimgruber formulierten Grundgedanken für sexuelle Bildung im Religionsunterricht zu lesen:

„Erstens orientiert sie sich am *christlichen Menschenbild*, das [...] die Originalität, Freiheit und Würde des Menschen hochhält und diese in der Gottesebenbildlichkeit festmacht. Die geschlechtliche Grunddimension des Menschen ist in der Schöpfung ebenso gegeben wie das Angelegt-Sein des Menschen auf Beziehung und Partnerschaft hin. Zweitens ist eine christliche Sexualpädagogik auf die Humanisierung *des sexuellen Umgangs* der Menschen untereinander ausgerichtet. ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar‘ (GG Nr. 1, 1949) bedeutet dann, dass sexualpädagogische Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden, die eine tiefe Wertschätzung einer jeden Person in ihrer sexuellen Identität und Würde fördern und in der Liebe ihr Fundament haben. [...] Drittens qualifiziert die *Motivation* eine Sexualpädagogik aus christlicher Perspektive. Ihr Bemühen um gelingendes Leben soll echt, authentisch und glaubwürdig sein und mit allen Kräften für liebevolle Beziehungen eintreten, aber sie ist nicht rein innerweltlich ausgerichtet.“ (ebd., S. 28)

Ergänzend sei an dieser Stelle ein Blick in die 2019 erschienene Einführung in die Religionspädagogik von Michael Domsgen (2019) unternommen. Fragen der Sexualität finden sich dort v.a. eingeordnet unter den Bereich ‚Biografisches Lernen‘, wo dann auf ca. zwei Seiten Reflexionen zum Thema Gender gegeben werden. Dies geschieht – und das ist durchaus von nicht unerheblichem Interesse für das Geschehen im Religionsunterricht – u.a. mit Blick auf die Menschen, die die klassischen Kirchenmitglieder stellen. So ist die evangelische Religionspädagogik damit zwar auf das Thema Diversität und Gender aufmerksam geworden, doch stößt dies auf ein kirchliches Milieu, das hinsichtlich seiner Lebensgewohnheiten und Werthaltungen mehrheitlich eher von bürgerlichen Normierungen geprägt ist. Domsgen weist auf diese Situation mit Blick auf die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Thematisierung von geschlechts- und genderspezifischen Aspekten im Religionsunterricht nachdrücklich hin. So ist es seiner Auffassung nach beispielsweise

„auffällig, dass religiöse Positionierungen stark mit bestimmten Lebensstilen und -formen korrespondieren. [...] In den Kirchen sind Menschen überrepräsentiert, die in traditionell ausgerichteten Familienformen leben. [...] Wer der evangelischen Kirche angehört, steht zumeist in einer familiären Traditionslinie. [...] In gewisser Weise fallen Familien jenseits des (zumindest für Westdeutschland weitgehend noch anzutreffenden) ‚Normalmodus‘ aus dem primären Fokus kirchlicher Angebote heraus. [...] Was für das Feld der Kirchenmitgliedschaft aufgezeigt werden kann, lässt sich auch mit Blick auf den Religionsunterricht markieren.“ (ebd., S. 164)

Domsgen (2019) markiert hier eine theologische und zugleich fachdidaktische Herausforderung: Wie kann der mittlerweile viel breitere theologische Diskussionsstand zu Geschlechtlichkeit und christlichem Menschenbild im Rahmen dieser soziologischen Bedingungen im Religionsunterricht Gehör oder gar Akzeptanz finden?

Die Publikation von Dörnemann und Leimgruber (2022) spiegelt diese komplexe Situation nicht zuletzt durch ihre argumentative Zurückhaltung in ähnlicher Weise wider, da sie letztlich die Reproduktion von als gesetzt angesehenen Ausdrucksweisen von Geschlechtlichkeit befördert und u.a. Aspekte von Gender nicht recht in den Blick bekommt, sondern eher klassische Rollenmodelle und Sozialisationsvorstellungen bestätigt. Gerade die kritische Betrachtung dieses Zusammenhangs wäre aber eine lohnende und wichtige Aufgabe für eine Theologie und Religionspädagogik, die auf der Basis einer als befreiend kommunizierten Botschaft des Christentums mögliche Stereotype hinterfragt, statt sie unkommentiert zu reproduzieren. Mit Aussagen, wie der folgenden von Dörnemann und Leimgruber, wäre dann produktiv und fortschreibend umzugehen: Bei Kindern im Grundschulalter „geht es um eine langsame Sozialisierung der gesellschaftlichen Normen und geschlechtstypischer [!] Umgangsweisen. [...] In der Gemeinschaft (Freundesbeziehungen, Gruppen) mit gleichaltrigen Kindern des gleichen Geschlechts lernen Jungen und Mädchen geschlechtsspezifische Formen und Weisen der eigenen Person kennen, in der sie ihre Geschlechtsidentität erleben und entfalten.“ (ebd., S. 38)

Wichtig ist jedoch in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass die beiden Autoren die Frage der sexuellen Bildung als eine lebenslange Aufgabe verstehen, die eben auch in der Grundschule bzw. Primarstufe ihren Ort hat. Die lange Zeit seitens der Religionsdidaktik durchaus vorgenommene Fokussierung des Themas Sexualität auf die Zeit der Pubertät wird damit beendet, denn Sexualität „begleitet als inhärenter Aspekt die komplexe Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.“ (ebd., S. 40) Damit machen die Autoren deutlich, dass sich auch der Religionsunterricht dieser Aufgabe nicht entziehen kann und darf – da es ihm doch um den Menschen in all seinen Facetten geht. Gerade angesichts dieser Feststellung verwundert es dann aber doch etwas, dass sie dem Religionsunterricht an Grundschulen lediglich knapp vier Seiten widmen. Darüber hinaus rekurrieren die hier geäußerten Überlegungen eher auf allgemeine Aussagen zur

schulischen Querschnittaufgabe Sexualerziehung überhaupt, an der eben auch der Religionsunterricht beteiligt sei, indem er das christliche Welt- und Menschenbild einspeise (vgl. ebd., S. 184ff.).

Vor einem solchen Hintergrund werden dann im genannten Handbuch auch in einer knappen Übersicht unterschiedliche Ausprägungen von Sexualität unter der Perspektive einer christlichen Sexualmoral thematisiert. Zunächst „Heterosexualität und Bisexualität“ (ebd., S. 116), wobei sich hier sehr deutlich die heteronormative Ausrichtung des Buches zeigt. So wird insbesondere Heterosexualität als nicht begründungsnotwenig verstanden und folglich lediglich auf dreieinhalb Zeilen beschrieben, während die restlichen fünfeinhalb Zeilen dieses Unterpunkts der Bisexualität gewidmet werden. Sodann werden „Homosexualität“ (ebd., S. 116ff.) sowie „Transgeschlechtlichkeit und Intersexualität“ (ebd., S. 118) in dieser Zusammenstellung vorgestellt. Als zumindest unglücklich muss dabei jedoch gewertet werden, dass auch die „Pädophilie“ (ebd., S. 118ff.) ohne ausdrückliche und klare Abgrenzung in diese Aufzählung der Sexualitäten aufgenommen wurde. Ein Hinweis auf den gerade mit der Pädophilie verbundenen Missbrauch und auf die hier wirksamen Machtstrukturen zwischen Erwachsenen und Kindern wird nicht recht deutlich.

Dass gerade beim Thema Homosexualität mittlerweile sehr verschiedene religiöse und theologische Positionen unterschiedlicher Kirchen, aber auch innerhalb einer Kirche aufeinandertreffen, machen Dörnemann und Leimgruber durchaus deutlich, nehmen dennoch aber inhaltlich und argumentativ kaum Bezug auf aktuelle theologische und fachdidaktische Diskussionen. Beide bleiben mit Blick auf den eigenen Fachdiskurs daher eher allgemein und weisen summierend darauf hin, dass auch angesichts der staatlichen Gleichstellung homosexueller Paare mit heterosexuellen weiterhin eine sehr unterschiedliche Beurteilung der homosexuellen Lebenspraxis in den unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften besteht:

„Während in der evangelisch-lutherischen Kirche die Vorbehalte in jüngster Zeit minimiert wurden, haben evangelikale Christen, zahlreiche Strömungen des Islam und weiterhin als geltend wahrzunehmende Aussagen des katholischen Lehramts erhebliche Vorbehalte, die einerseits in einem angeblichen Widerspruch zur Bibel und andererseits im Widerspruch zum so genannten Naturrecht gründen. Danach ist Sexualität unabdingbar mit der Ehe und der Lebensweitergabe verbunden. Allerdings hat die Unterscheidung der katholischen Kirche von Veranlagung und Praxis an Evidenz verloren, weil die Person nicht unabhängig von ihrem Leben gesehen werden kann. Auch konservative Strömungen innerhalb der Kirchen können mittlerweile anerkennen, dass Schwule und Lesben zu guten und treuen Partnerschaften finden, so dass sie eine pauschale Ablehnung jedweder homosexueller Lebensform nicht mehr für angemessen halten.“ (ebd., S. 177f.)

Angesichts des immer wieder in der Diskussion um sexuelle Bildung im Religionsunterricht erwähnten ‚christlichen Menschenbildes‘ wären hier jedoch über diese Aussagen hinaus grundsätzlichere theologische, aber auch religionsdidaktische Ansätze zu erwähnen und kritisch zu würdigen, wie sie etwa eine queere oder genderbewusste Theologie (vgl. z.B. Jakobs 2020; Werner 2023) durchaus zur Verfügung stellt.

3. Eine theologische Grundlegung für Sexuelle Bildung im Religionsunterricht: das christliche Menschenbild

In jüngster Zeit ist ein solcher Diskurs im Gefolge der Missbrauchsskandale auch auf der Ebene der (katholischen) Deutschen Bischofskonferenz angekommen und hat einen Reflexionsprozess in Gang gesetzt. Dies zeigt nicht zuletzt ein Pressestatement dieser kirchlichen Institution im Rahmen ihrer Frühjahrsvollversammlung 2019 in Lingen: „Die Sexualmoral der Kirche hat entscheidende Erkenntnisse aus Theologie und Humanwissenschaften noch nicht rezipiert. Die personale Bedeutung der Sexualität findet keine hinreichende Beachtung. Das Resultat: Die Moralverkündigung gibt der überwiegenden Mehrheit der Getauften keine Orientierung. Sie fristet ein Nischendasein. Wir spüren, wie oft wir nicht sprachfähig sind in den Fragen an das heutige Sexualverhalten.“ (Deutsche Bischofskonferenz 2019)

Diese Diskussion über die theologische Dimension geschlechtlicher Bildung und über Formen von Zusammenleben und Sexualität überhaupt ist – neben einer intensiven Auseinandersetzung in der evangelischen Religionspädagogik (vgl. u.a. Söderblom 2017; Söderblom 2020; Uppenkamp 2020) – auch in der katholischen Religionsdidaktik ein wichtiges Thema geworden. Dies belegt nicht zuletzt ein Themenheft der Katechetischen Blätter, der wichtigsten praxisorientierten Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht und anderer Formen religiöser Bildungsarbeit im deutschen Sprachraum. Im ersten Heft des Jahres 2020 werden Fragen nach der geschlechtlichen Identität in den Mittelpunkt gestellt (Katechetische Blätter 2020). Hervorzuheben ist dabei der Grundsatztartikel des Religionspädagogen Matthias Bahr (2020). Er stellt sehr nachdrücklich und grundsätzlich die traditionelle naturrechtlich orientierte Theologie und Anthropologie einer solchen gegenüber, die bereit ist, aktuelle humanwissenschaftliche Erkenntnisse ebenso zu rezipieren wie auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) vom 10. Dezember 1948. Bahr geht bei seiner Argumentation von dieser Erklärung aus, die er letztlich auf einem christlichen Menschenbild aufbauen sieht:

„Dieser Ansatz bei Menschenrechten und Menschenwürde, der das Grundgesetz seit sieben Jahrzehnten prägt (Art. 2 GG), ist eine Chance. Denn damit beginnt sich ein der verantworteten autonomen Vernunft entspringendes Konzept den Weg zu bahnen, das ein zentrales Anliegen hat:

Zivilisation zu sichern, also Konvivenz zu ermöglichen, und zwar weltweit. [...] Das ist prinzipiell anschlussfähig auch in christlich-katholische Welten hinein. Auch wenn die Katholische Kirche nicht als Vorreiter der Menschenrechte gesehen werden kann, so hob der große Papst Johannes XXIII. mit *Pacem in Terris* am 11. April 1963 die Menschenrechte als gewichtige Grundlage der Nachkriegsordnung in das Bewusstsein und machte sie damit zum zentralen Bezugspunkt kirchlichen Handelns.“ (Bahr 2020, S. 9)

Damit kommt die Bedeutung des menschlichen Individuums, um das es der christlichen Theologie aufgrund ihres Paradigmas, dass der Mensch als Gottes Ebenbild geschaffen sei, grundsätzlich geht, ganz neu in den Blick. Es entspricht somit der Würde und Einzigartigkeit des Menschen, die Welt zu interpretieren, zu gestalten, zu organisieren und für sie Verantwortung zu übernehmen. Eine Grenze findet dieser verantwortliche Freiraum nur da, wo die Würde eines anderen verletzt oder beschädigt wird (vgl. ebd.).

„Auch wenn dies – theologisch gewendet – grundsätzlich nicht einmal so revolutionär ist, wenn man etwa an das von Thomas v. Aquin entwickelte differenzierte Gewissensmodell denkt [...], so muss ein solcher Ansatz konsequent andere Bezüge ablösen, allen voran ein Naturrechtsdenken, wie es Jahrhunderte vor allem im katholisch-christlichen Kontext dominierte und in hartnäckig prägenden ‚Resten‘ auch heute noch zu finden ist. Denn ethische Orientierung kann der Mensch eben nicht aus den ‚natürlichen Gegebenheiten‘ entwickeln (als Schluss vom Sein zum Sollen) [...]“.“ (Bahr 2020, S. 10, vgl. auch Ernst 2009, S. 108ff. sowie Laubach 2019, S. 107ff.).

Eine solche Neuorientierung der theologischen Anthropologie hat dann auch fachdidaktische Konsequenzen für den Religionsunterricht: Das naturrechtliche Begründungsmodell muss kritisch hinterfragt und in seinen Konsequenzen eingeordnet werden. Dazu zählt nicht zuletzt die Gefahr der mit ihm verbundenen Förderung von Ausgrenzung und Diskriminierung, in letzter Konsequenz sogar mit der Folge, ganze Menschengruppen als ‚Untermenschen‘ zu stigmatisieren und zu vernichten (vgl. Bahr 2020, S. 10). Nach Bahr ist dieses Begründungsmodell zu ersetzen

„durch ein personal rückgebundenes Konzept von ethischem Handeln, das der Vernunft- und Gewissensbewandtnis des Menschen und damit seiner Würde entspricht. Damit besteht die Chance, aus einer enggeführten, mehrheitlich negativ bewerteten und einseitig ausgerichteten Einschätzung von Sexualität herauszukommen, wie sie jahrhundertlang dominierte [...] Eine menschenrechtsbezogene Religionsdidaktik wird Schüler*innen bei der Auslotung ihrer Freiheitsräume unterstützen. Das lässt sich auch theologisch bestens begründen: Zum jüdisch-christlichen

Selbstverständnis gehört zuvörderst der Gott der Freiheit. Jugendliche Impulse zum Kennenlernen der Vielfalt der Lebensformen und der Selbstentfaltung verdienen Unterstützung. Das gilt auch für die Suche nach der sexuellen Identität.“ (Bahr 2020, S. 11f.)

4. Aktuelle Diskussionen der Religionsdidaktik – ein Einblick

Der Religionsunterricht an den deutschen Schulen ist gemäß Artikel 7 (3) des Grundgesetzes als ordentliches Lehrfach konzipiert. Das bedeutet zunächst, dass religiöse Bildung als Angebot ein integraler Bestandteil der schulischen Bildung für alle Lernenden ist, und andererseits, dass der Religionsunterricht als Schulfach in gleicher Weise wie alle anderen Fächer an den Entwicklungen von Schulpädagogik und Fachdidaktiken ebenso teilnimmt wie er den staatlichen Vorgaben für alle Fächer unterliegt. Dies gilt dann auch für die sexuelle Bildung als schulische Querschnittsaufgabe. Mit Blick auf Jürgen Baumert verantwortet der Religionsunterricht diese Teilhabe am schulischen Bildungsauftrag aus einer spezifischen Perspektive heraus, die er mit dem Philosophie- bzw. Ethikunterricht teilt: es ist die Perspektive der konstitutiven Rationalität, die die grundsätzlichen Fragen nach der Letztbegründung von Wirklichkeit, von Welt und Mensch thematisiert. Der Religionsunterricht vertritt daher eine Rationalitätsform, die neben den anderen Rationalitätsformen der kognitiv-instrumentellen, ästhetisch-expressiven und normativ-evaluativen Rationalität für eine allgemeine Bildung unverzichtbar ist (vgl. Baumert 2002, S. 113). In einem solchen Zusammenhang analysiert der Religionsunterricht

„den konstitutiven Beitrag religiöser und kirchlicher Auffassungen für gesellschaftliche Rollenbilder und Machtstrukturen und reflektiert dabei auch die zeitbedingten Anteile theologischer Argumentationen. Er leistet damit einen wichtigen Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag insgesamt. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ rückt damit in doppelter Weise in den Fokus des Unterrichts: Neben dem Umgang mit der vorhandenen Vielfalt geschlechtlicher Identitäten wird auch die grundlegende Wahrnehmungs- und Interpretationsperspektive auf das Geschlecht kritisch beleuchtet.“ (Auditor, Hunze & Könemann 2022, S. 204)

Welche fachdidaktischen Konsequenzen aus einer solchen Aufgabe religiöser Bildung zu ziehen sind, wird in fachdidaktischen Entwürfen und Grundlegungen für den Religionsunterricht vielerorts lebhaft diskutiert. Im Folgenden seien darauf einige wenige ausgewählte Schlaglichter geworfen.

4.1 Gender als Thema von Theologie und Religionsdidaktik

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gewann das Thema Gender im Rahmen der Theologie – und damit auch der Religionspädagogik – zunehmend an Bedeutung. Seine fachinternen Wurzeln hat es in der feministischen Theologie,

die ganz neue Perspektiven und Relationen auf das überlieferte christliche Glaubensgut und seine rationale Durchdringung eröffnete (vgl. Heimbach-Steins, Könemann & Suchhart-Kroll 2021). Seitdem rückte die geschlechtsspezifische Dimension von Religiosität, Religion und Spiritualität ebenso vermehrt in den Fokus wie ihre Bezüge zu eigenen und gruppenspezifischen Formen religiöser Praxis. Dies geschah nicht zuletzt durch Untersuchungen „zu Rollenmustern und Geschlechterstereotypen im Religionsunterricht und seinen Lehrmaterialien [...] Intensive Forschungen folgten. Allen Forschungen gemeinsam war und ist das Ziel, Benachteiligungen sichtbar zu machen und mehr Geschlechtergerechtigkeit zu erreichen.“ (Auditor, Hunze & Könemann 2022, S. 205) Weitergeführt wurden diese Überlegungen in Ansätzen einer inklusiven Religionspädagogik, die u.a. die gesellschaftlich normative Bedeutung des vorherrschenden Strukturprinzips ‚Zweigeschlechtlichkeit‘ hinterfragt. Monika Jakobs (2020) plädiert auf dieser Grundlage dafür, dass Kinder in religiösen Bildungszusammenhängen befähigt werden müssen, eine

„flexible Selbstnormalisierung“ vorzunehmen, „damit sie sich selbst auch als normal empfinden können. Dabei ist Geschlechterdifferenz als reale und wirksame symbolische Ordnung kritisch anzuerkennen, gleichzeitig muss der Spielraum für geschlechtliches Selbstverständnis aktiv erweitert werden. [...] Die Aufgabe der Religion ist es nicht, ‚Pazifizierungsversuche letzter Antworten‘ zur Verfügung zu stellen, sondern die ‚heilsame Unruhe‘ des Alltags wahrzunehmen. [...] Religion kann trösten und über Brüche hinweghelfen; sie kann und muss aber auch Diskontinuität stärken, indem sie ihr Ausdruck verleiht. [...]“ (ebd., S. 217 sowie 220; vgl. auch Luther 1992, S. 223)

4.2 Religionsunterricht und sexuelle Vielfalt

Ausgehend von der statistischen Erkenntnis, dass sich fünf bis zehn Prozent der Bevölkerung als nicht-heterosexuell verstehen, bedeutet dies bundesweit gesehen für den Religionsunterricht, dass sich dort pro Lerngruppe durchschnittlich ein bis zwei Schüler*innen finden, die als nicht heterosexuell einzustufen sind. Hieraus ergibt sich eine religionsdidaktische Aufgabe – und das umso mehr, als der Lernort ‚Schule‘ von vielen nicht heterosexuellen Lernenden „als homo-feindlicher Ort wahrgenommen“ (Uppenkamp 2020, S. 234) wird. Der Religionsunterricht ist dabei in besonderem Maße angefragt, da er auf ein christliches Menschenbild rekurriert, das die Würde des Menschen aus seiner Gottesbeziehung und Geschöpflichkeit heraus begründet. Inwieweit jedoch sexuelle Vielfalt tatsächlich nicht lediglich als (mögliche) Abweichung von einer heteronormativen Norm unterrichtlich thematisiert wird, hängt – nicht nur im Religionsunterricht – jedoch meist von den einzelnen Lehrpersonen ab. Nicht selten wird das Thema ‚Sexuelle Vielfalt‘ vermieden und damit letztlich tabuisiert. Gestützt wird ein solches Vorgehen der Lehrkräfte aber auch durch Vorgaben für den Unterricht – und zwar sowohl kirchliche wie auch staatliche –, die bei durchaus

ausdrücklich geäußelter Toleranz anderen Lebensformen gegenüber die heterosexuelle Paarbeziehung und dabei besonders in Form der Ehe, als Norm verstehen. Nicht-heterosexuelle Paarbeziehungen werden damit als zwar mögliche Abweichungen von dieser Norm, nicht aber als gleichberechtigte Varianten kommuniziert. Darauf weist u.a. Vera Uppenkamp (2020) hin: So werde

„Sexuelle Vielfalt [...] häufig als (Unterrichts-)Thema dargestellt, weniger bis selten wird es als eine Erfahrung bei Schüler*innen behandelt. [...] Auffallend ist, dass sexuelle Vielfalt als Sonderthema behandelt wird. Geht es um Liebe und Sexualität oder Ehe und Familie, wird zuerst ein heteronormatives Verständnis dargestellt und z.B. auf ethische Anknüpfungspunkte hin untersucht. Im Anschluss, selten eingebunden in die allgemeine Darstellung, wird die Abweichung mit eigenen thematischen Schwerpunkten vorgestellt.“ (ebd., S. 239)

Vera Uppenkamp sieht darin eine Form des Otherings, durch die unterschiedliche, nicht heterosexuelle Orientierungen beständig exkludiert werden. Diese kommen als Varianten von Sexualität und Liebe nur selten in gleichberechtigter Weise neben andern vor (vgl. ebd., S. 239).

„Eine Normalisierung im Sinne einer nicht zu diskutierenden Existenz verschiedener Orientierungen, die gleichwertig und selbstverständlich nach dem Prinzip egalitärer Differenz nebeneinanderstehen, ist davon weit entfernt. [...] Die Berücksichtigung sexueller Vielfalt auf Seiten der Lernenden ist nicht Gegenstand religionspädagogischer Konzepte. Daher ist es möglich, dass Lehrkräfte diese nicht mitdenken und sexuelle Vielfalt lediglich als Unterrichtsthema vor Augen haben.“ (ebd., S. 240)

Vera Uppenkamp kommt folglich zu dem Schluss, dass dies insbesondere aus dem Blickwinkel junger nicht heterosexueller Menschen zu betrachten sei, denn wenn

„die eigene Orientierung im Religionsunterricht nur als ethisches Thema auftaucht, wird ein Teil der eigenen Identität zum Diskussionsthema. Die Erfahrung, sich für das eigene Sein zu rechtfertigen, dieses begründen zu müssen, ist nicht heterosexuellen Jugendlichen oft bekannt. [...] Allein zu wissen oder zu ahnen, dass man selbst zur diskutierten Gruppe gehört, genügt, um sich als Objekt ethischer Diskussionen in seinem Sein infrage gestellt und stigmatisiert zu fühlen.“ (ebd.)

4.3 Bibeldidaktik und Prävention von sexualisierter Gewalt

Annegret Reese-Schnitker (2023) hat mit Blick auf die religionsunterrichtliche Behandlung der zentralen christlichen Offenbarungsschrift, der Bibel, einen bibeldidaktischen Entwurf vorgelegt, der sexualisierte Gewalt im Alten und

Neuen Testament ausdrücklich zum Thema macht. Sie möchte mit diesem Ansatz die meist verborgenen Mechanismen und Zusammenhänge von Gewalt, Macht und Sexualität prinzipiell offenlegen und Tabuisierungen verhindern (vgl. ebd.). Ein Religionsunterricht, der im Sinne eines Empowerments (vgl. Domsgen 2019) auf der Grundlage eines Gottesbildes agiert, das dem Menschen zu Freiheit und Würde verhelfen will, wird hier konkret und hilfreich für die Schüler*innen. Genau darum geht es in dem an der Universität Kassel angesiedelten Lehr- und Forschungsprojekt „Darstellung sexualisierter Gewalt in Bibel und Religionsunterricht“ (vgl. Reese-Schnitker 2023). Lehrende und Lernende sollen mittels der Lektüre biblischer Texte über sexualisierte Gewalt dazu befähigt werden,

„die Sprachlosigkeit über sexualisierte Gewalt zu brechen und damit das Verschweigen als Konsequenz und erneute Ursache weiterer Gewalt zu überwinden. Das Potential biblischer Texte für religiöse Lernprozesse wird in ihrer relativen Fremdheit gesehen, die einerseits distanzfördernd ist und andererseits lohnende und kritische Optionen der Übertragung in die heutige Lebenswelt bereitstellt. Dabei kommen verschiedene Faktoren, die sexualisierte Gewalt stützen, fördern oder auch entlarven, in den Blick und können hinsichtlich ihrer Funktion bei heutiger gewalttätiger Sexualität untersucht werden. [...] Die Strategien patriarchaler Systeme, aber auch die Verschränkung der verschiedenen Formen von Macht werden in den biblischen Texten sichtbar. Sie helfen, die heutigen Strukturen sexualisierter Gewalt, das Verbergen und Vertuschen, die Mittäterschaft, die Beteiligung der Unbeteiligten, die Bedeutung sozialer Machtstrukturen besser zu erkennen und zu verstehen. [...] Kinder und Jugendliche sollen kompetent werden, sexualisierter Gewalt angemessen und unterschieden zu begegnen.“ (ebd., S. 46ff.)

5. Religion und Sexualität im Religionsunterricht – mehr als Ethik

Das Verhältnis von Religion und Sexualität ist jedoch nicht nur ein ethisches oder moraltheologisches Thema für den Religionsunterricht. Fragt man nach dem Proprium, das dieses Fach im Rahmen der konstitutiven Rationalität (vgl. Baumert 2002) in das schulische Lernen als höchst eigenen Beitrag einbringen kann, sollte die spirituelle Dimension von Sexualität nicht ausgespart bleiben. Darauf haben schon Dörnemann und Leimgruber (2022) in ihrem Handbuch zur sexuellen Bildung aus christlicher Perspektive unter Verweis auf Hans Rotter (1991) ausdrücklich hingewiesen:

„An letzter Stelle soll angesprochen werden, dass sexuelle Erfahrung über sich hinausweist und im Lichte des Glaubens gedeutet werden kann. [...] Der leibhaft erfahrbare ekstatische Aspekt der geschlechtlichen

Liebe wird offen für eine Begegnung mit der Transzendenz. Hans Rotter spricht von der ‚Geschlechtlichkeit als Ort der Gottesbegegnung‘, indem ‚diese Begegnung tatsächlich zu einem Symbol für den letzten Sinn des Lebens, für die Hingabe an Gott und den Empfang des Heils wird‘. [...] Ekstatisches sich Entrissen-Sein, rauschhaftes Erfahren der Sinne wie der Flow der Zeitlosigkeit sexueller Leidenschaft: Sie können ebenso als Transzendenz eröffnende Aspekte der Sexualität empfunden werden, wie sie andererseits die Erfahrung die [sic!] Vergänglichkeit und Begrenztheit des Daseins deutlich machen [...].“ (Dörnemann & Leimgruber 2022, S. 125f.; vgl. auch Rotter 1991, S. 11f. sowie 15)

Diese ekstatische Erfahrung macht auch Annegret Böhmer (2004) zum Thema, wenn sie eine Verhältnisbestimmung von Sexualität und Religion vornimmt, die auch ein Aspekt des Propriums sexueller Bildung im Religionsunterricht sein könnte. Bei dieser Verhältnisbestimmung geht es auch ihr um viel mehr als um eine Frage der theologischen Ethik. Vielmehr sieht sie Religion und Sexualität in einem sehr grundlegenden Bezug. Sie verweist dabei auf den Begriff der ‚Hingabe‘, der sowohl die Gottesliebe (nicht zuletzt im Christentum vor allem auch die Hingabe Jesu Christi am Kreuz als Erlösungstat) meint als auch den Aspekt des „Kontrollverlusts bei der sexuellen Begegnung“ beschreibt (ebd., S. 14). In diesem Zusammenhang verweist sie auf den französischen Autor und Philosophen George Bataille (1897–1962):

Er „greift das mystische Thema der Gottesbegegnung durch Ekstase und Exzess auf und ist wahrscheinlich für die meisten Menschen spannender zu lesen, als die mittelalterlichen Mystikertexte. Bataille plädiert dafür, die Sexualität weder moralisch zu verdammen, noch in einer freundlich hygienischen Sterilität zu verharmlosen. [...] Batailles existenzialistische Schilderungen der Begegnung mit Lust und Angst, dem Nichts, dem Tod, dem Exzess, der Überschreitung sind faszinierende Zugänge zum Thema Sexualität und Religion. Zumindest lässt sich mit Bataille eröffnen, dass Religion ebenso aufregend sein kann wie Sexualität, was den meisten Menschen heute ja schließlich fremd ist.“ (ebd.)

Eine Fachdidaktik für den Religionsunterricht, die all dies beherzigt, wird nicht nur die guten, schönen und hellen Aspekte des Zusammenhangs von Sexualität und Religion vermitteln wollen, sondern auch ihre abgründigen, gefährlichen und dunklen Seiten zum Thema machen, zumal Kinder und Jugendliche nicht selten „mehr von den dunklen Seiten des Lebens [wissen], als ihre ‚kindertümelnden‘ Pädagoginnen und Pädagogen glauben.“ (ebd.)

Literatur

- Auditor, Stefanie, Hunze, Guido & Könemann, Judith (2022): Geschlechterverhältnisse anders denken. Aspekte eines reflektierten Umgangs mit der Dimension Geschlecht im Religionsunterricht. In: Christian Fischer & David Rott (Hrsg.): Individuelle Förderung. Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule. Münster: Waxmann, S. 201-212.
- Bahr Matthias (2020): Das Recht als Mensch zu seinem Menschsein zu stehen. In: Katechetische Blätter 145/2020/H. 1, S. 8-14.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 100-150.
- Böhmer, Annegret (2004): Sexualität und Professionalität. Gibt es für Religionspädagoginnen und -pädagogen einen professionellen Umgang mit Sexualität? In: Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis 57/2004/H. 1, S. 11-15.
- Deutsche Bischofskonferenz (2019): [https://www.dbk.de/presse/aktuelles/meldung/abschlusspressekonferenz-der-fruehjahren-vollversammlung-2019-der-deutschen-bischofskonferenz-in-linge/\[20.11.2022\]](https://www.dbk.de/presse/aktuelles/meldung/abschlusspressekonferenz-der-fruehjahren-vollversammlung-2019-der-deutschen-bischofskonferenz-in-linge/[20.11.2022]).
- Domsgen, Michael (2019): Religionspädagogik (Lehrwerk Evangelische Theologie, Bd. 8). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dörnemann, Holger & Leimgruber, Stephan (2022): Sexuelle Bildung aus christlicher Perspektive. Für Erziehung, Pädagogik und Gemeindepraxis. Paderborn: Bonifatius.
- Ernst, Stephan (2009): Grundfragen theologischer Ethik. Eine Einführung. München: Kösel.
- Heimbach-Steins, Marianne, Könemann, Judith & Suchhart-Kroll, Verena (2021): Religion und Feminismus – zwei einander exkludierende Größen? Perspektiven theologischer Genderforschung. In: Feministische Studien 39(1), S. 36–54. <https://doi.org/10.1515/fs-2021-0003>.
- Jakobs, Monika (2020): Eine genderbewusste Religionspädagogik der Vielfalt. In: Thorsten Knauth, Rainer Möller & Annebelle Pithan (Hrsg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster: Waxmann 2020, S. 213-223.
- Laubach, Thomas (2019): Transformation des sittlichen Subjekts? Genderdiskurse als Herausforderung der Moralthologie. In: Thomas Laubach & Stefanie A. Wahl (Hrsg.): Gott schuf den Menschen als Mann und Frau und ...? Gender und Theologie. Berlin: LIT, S. 107-127.
- Luther, Henning (1992): Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart: Radius.
- Reese-Schnitker, Annegret (2023): Sprachfähig werden im Fachunterricht Religion. Die Thematisierung biblischer Texte zu sexualisierter Gewalt als Präventionsleistung. In: Bibel und Kirche 78/2023/H. 1, S. 41-48.
- Rotter, Hans (1991): Sexualität und christliche Moral. Innsbruck: Tyrolia.
- Söderblom, Kerstin (2017): „Darf es auch bunt sein?“. Gleichgeschlechtliche Lebensformen als Herausforderungen für eine Religionspädagogik der Vielfalt. In: Loccumer Pelikan, 1/2017, S. 3-6.
- Söderblom, Kerstin (2020): Queere Theologie als Dimension einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt. In: Thorsten Knauth, Rainer Möller & Annebelle Pithan (Hrsg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster: Waxmann, S. 147-157.
- Uppenkamp, Vera (2020): Sexuelle Vielfalt in der Religionspädagogik. In: Thorsten Knauth, Rainer Möller & Annebelle Pithan (Hrsg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster: Waxmann, S. 234-243.
- Werner, Gunda (2023): Der queere Leib Christi. Die Bedeutung queerer Glaubenspraxis für die Kirche. In: Anzeiger für die Seelsorge 2023/H. 2, S. 15-19.

Gendersensibilität in Schule und (Sach)Unterricht – (k)eine Selbstverständlichkeit? Problematisierungen anhand von Schulbüchern für den Sachunterricht

Gender- bzw. geschlechtssensible pädagogische Praktiken in Schule werden mit vielfältigen Forderungen verbunden: So soll z.B. Unterricht einerseits unterschiedliche Bedürfnisse von Jungen und Mädchen berücksichtigen, andererseits sollen Geschlechterstereotype hinterfragt und überwunden (siehe z.B. Wedl & Bartsch 2015) sowie Kinder individuell bei der Entwicklung ihrer eigenen Geschlechtsidentität begleitet werden – auch jenseits einer binären Geschlechterlogik. Ansprüchen einer geschlechterreflektierten bzw. gendersensiblen Pädagogik liegt u.a. die Erkenntnis zugrunde, dass Kinder in Schule auf Basis der Kategorie Geschlecht noch immer vielfach ungleich und ungerecht behandelt werden (siehe z.B. Hadjar 2011) und dass sich dies auf bildungspolitischer, einzelschulischer sowie unterrichtlicher Ebene widerspiegelt. Mit diesem Beitrag thematisieren wir das Problem der Geschlechterungleichheit in Schule, skizzieren einige Ursachen für dieselbe sowie ausgewählte Aspekte einer gendersensiblen Pädagogik. Die besondere primärpädagogische Relevanz der Thematik Geschlechterungleichheit und gendersensible Pädagogik verdeutlichen und konkretisieren wir am Beispiel von Schulbüchern für den Sachunterricht. An beispielhaft ausgewählten Seiten zeigen wir auf, dass sich geschlechterstereotype Darstellungen teils offen, teils aber auch ‚verdeckt‘ finden lassen, dass Geschlechterstereotype z.T. unabhängig vom Inhalt (re)produziert werden und dass neuere Schulbücher nicht automatisch besser i.S. gendersensibler Pädagogik sind.

1. Skizzierung ausgewählter theoretischer Grundlagen

Im Rahmen des nachfolgenden ersten Teilkapitels 1.1 widmen wir uns mit den Begriffen Sex, Gender und Geschlechterstereotype zentralen Grundbegriffen des Geschlechterdiskurses, welche für unsere nachfolgende Argumentation notwendig sind. Daran anknüpfend erfolgen in Kapitel 1.2 Ausführungen zur Frage, wie Geschlechterimperative Ungleichheiten in Schule und Gesellschaft konstituieren. Abschließend wird vor diesem Hintergrund die Aufgabe des Sachunterrichts mit Blick auf seinen Beitrag zu einer gendersensiblen Pädagogik und Didaktik umrissen (Kap. 1.3).

1.1 Sex, Gender und Geschlechterstereotype

Die Kategorie Geschlecht hat zusammen mit den Kategorien Klasse¹ und Kultur eine gesellschaftsstrukturierende Wirkung. Entlang ihrer Differenzlinien konstituieren sich Zugehörigkeiten, die wesentlich über machtvoll, privilegierte und weniger machtvoll/privilegierte Positionen und die Verteilung von Kapitalarten bestimmen². Sie eröffnen Lebens- und Gestaltungschancen im privaten und öffentlichen Raum und können diese auch verwehren (vgl. z.B. Klinger & Knapp 2005). In diesem Geflecht nimmt die Kategorie Geschlecht jedoch eine besondere Stellung ein. Denn während sich beispielsweise postkolonialer Rassismus (außer in wenigen Ausnahmen) kaum noch auf biologistisch begründete Rassentheorien beruft (vgl. Mecheril 2004, S. 152), so basiert das Wissen über Geschlechtlichkeit auf einem vermeintlich biologischen Fundament (vgl. Wetterer 2008). Es erscheint daher notwendig, von der deutschen Bezeichnung *Geschlecht* ausgehend einen Blick auf die englische Terminologie zu werfen, die mit den Begriffen *Sex* und *Gender* einen differenzierteren Zugriff auf diese Kategorie erlaubt. Während *Sex* hierbei einen als natürlich empfundenen Geschlechtskörper markiert mit primären, sekundären und tertiären Geschlechtsmerkmalen, so umschreibt *Gender* die soziale Komponente von Geschlechtlichkeit als „Intersubjektive Validierung [von Vorstellungen über Geschlechtlichkeit, d.V.] durch ein situationsadäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben“ (Gildemeister 2008, S. 138). Diese Unterscheidung erlaubt eine ganze Reihe von alltagsgeleiteten und wenig hinterfragten Annahmen über Geschlechtlichkeit, welche Hirschauer (1994) als axiomatische Basisannahmen zusammenfasst. Sie beziehen sich unter anderem auf die vermeintliche Natürlichkeit des Geschlechts, seine Eindeutigkeit und Unveränderlichkeit sowie dessen binäre Anordnung, die er im Folgenden re- und dekonstruiert. Der Begriff des Doing-Gender umschreibt hierbei geschlechterbezogene Konstruktionsprozesse im sozialen Raum, die ganz wesentlich auf diesen Grundannahmen aufbauen (vgl. West & Zimmermann 1987) – d.h. wie Personen in sozialer Interaktion Geschlecht bzw. Stereotype von Geschlecht aufgrund etwaiger Annahmen und Vorstellungen über deren vermeintlich natürliches Sosein selbst hervorbringen.³ Sozialkonstruktivistische Annahmen versuchen die semantischen und

¹ Klinger und Knapp (2005) nutzen den Begriff der Klasse für ihre soziologische Analyse, um Relationen und Konfigurationen gesellschaftlicher Ungleichheit in Gesellschaften zu beschreiben. Auch Bittlingmayer und Kraemer (2001, S. 275) konstatieren eine "Renaissance" des Begriffs in Untersuchungen, die sich statistisch feststellbaren Schieflagen in Einkommen, Schulabschlüssen, Zugang zum Arbeitsmarkt etc. widmen. Er erscheint ihnen jedoch unter anderem dann problematisch, wenn der Begriff als Grundlage für Analysen sozialer Praxis (im Sinne eines vermeintlichen Klassenbewusstseins) genutzt wird (vgl. ebd.). Aus diesem Grund sei an dieser Stelle auf die Verwendung des Klassenbegriffs als soziologischer Terminus hingewiesen. Für pädagogische und bildungstheoretische Anliegen wiederum ist er nicht ohne Weiteres anwendbar und bedarf kritischer Reflexionen. In erziehungswissenschaftlichen Arbeiten wird daher nicht selten Bezug auf das Milieu-Konzept genommen (vgl. z.B. Kramer & Helsper 2010; Deppe 2013; Bremer 2022).

² Siehe hierzu die vielrezipierte Unterscheidung Bourdieus (1983) in soziales, ökonomisches, kulturelles und symbolisches Kapital.

³ Zum historischen und zeitgeschichtlichen Wandel und zu Kontinuitäten von Geschlechterrollen und -stereotypen resp. zur „Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel“ (Meuser 2010, S. 158) der Kategorie Geschlecht bzw. Gender siehe z.B. Kessel (2009), Meuser (2010) oder Wiesner-Hanks (2022). Zur beispielhaften Auseinandersetzung mit dem Wandel geschlechterstereotyper Zuschreibung der Farben Rosa und Blau siehe z.B. Steuer (2015, S. 55ff.).

symbolischen Gehalte der Kategorie Geschlecht einer (de)konstruktivistischen Perspektive zuzuführen: Sie hinterfragen normative Gehalte von Geschlechterstereotypen, nehmen ihnen die Selbstverständlichkeit und analysieren, wie sich geschlechterbedingte Machtverhältnisse im sozialen Raum reproduzieren (vgl. Borst 2018; siehe Kap. 1.2). Zu beachten ist, dass eine dekonstruktivistische Perspektive nicht nur soziale Identitäten und Rollenbilder einschließt, sondern ebenso „sozial vereinbarte biologische Kriterien“ (Gildemeister 2008, S. 138), die zwar auf einen breiten gesellschaftlichen Konsens stoßen, schlussendlich als medizinisch geleitete Interpretationen jedoch nicht alternativlos sind.

1.2 (Bildungs)Ungleichheit & Geschlechterstereotype

Um nachzuvollziehen, welche individuellen und gesellschaftlichen Folgen geschlechtsbezogene Zugehörigkeiten haben können, muss nicht lange nach Beispielen gesucht werden. Ungleichheiten in Bezug auf das Erwerbseinkommen sowie den Zugang zu Führungspositionen und anderen Kapitalienarten lassen sich deutlich entlang der Achse der Geschlechterkategorie aufzeigen – zumeist stets zum Nachteil von als weiblich gelesenen Personen (vgl. Sasse & Valtin 2011). Gesetzliche Regelungen zur Gleichstellung der Geschlechter (entsprechend der binären Geschlechterlogik) versuchen diesem seit Jahrzehnten bekannten und kritisierten Phänomen/Problem – bislang vergebens – etwas entgegenzusetzen. Im Bildungsbereich ergibt sich ein differenziertes Bild: Zwar ist der Zugang zur Hochschule in Form des Erwerbs der Hochschulreife statistisch gesehen nicht mehr nur einem bestimmten Geschlecht vorbehalten (vgl. OECD 2017, S. 72), wie es historisch lange Zeit der Fall gewesen ist; gleichwohl lassen sich hinsichtlich der späteren Studiengangwahl von Schüler*innen sehr wohl Unterschiede ausmachen. Es sind vor allem gesellschaftswissenschaftliche Studiengänge und solche mit einem hohen Anteil an Care-Tätigkeit, die vor allem von Personen, die sich als weiblich verstehen resp. so gelesen werden, belegt werden, während sich in den MINT- und IT-Studiengängen das Verhältnis zugunsten männlicher Personen dreht (vgl. ebd., S. 28).⁴ Die Ursachen hierfür sind unter anderem in einer Schulbildung zu suchen, die Jungen und Mädchen für ihre Leistungen in sprachlichen sowie natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern nicht die gleiche Anerkennung zukommen lässt. Gender-Bias, d.h. geschlechterbezogene v.a. auf Stereotypen und Vorurteilen beruhende Wahrnehmungs- und/oder Handlungs-Verzerrungseffekte, die diesen Ungleichbehandlungen zugrunde liegen, lassen sich in zahlreichen Aspekten des Unterrichts wiederfinden und sind häufig schulisch induziert (vgl. Krüger 2011). So wird bspw. Jungen und Mädchen nicht der gleiche Raum für ihre Ideen und Antworten eingeräumt, oder besondere Leistungen werden vor allem bei Jungen gelobt und hervorgehoben, was sich nicht zuletzt auch in ungleichen Bewertungen für dieselben Leistungen niederschlägt (vgl. Budde 2011). Dementsprechend

⁴ Solche statistischen Auswertungen legen im Kontext der Operationalisierung von Geschlecht i.d.R. das binäre Geschlechtermodell zugrunde, sodass differenziertere Aussagen mit Blick auf verschiedene, über dieses binäre Modell hinausgehende Geschlechteridentitäten (noch) nicht möglich sind. Es ist zu erwarten/hoffen, dass sich dies in Zukunft ändert.

sind die fachbezogenen schulischen resp. akademischen Selbstkonzepte höchst unterschiedlich ausgeprägt. Auch wenn häufig Mädchen die besseren Leistungen in einzelnen Fächern aufweisen, so haben sie gleichzeitig vor allem in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern mit einem schlechteren Selbstkonzept zu kämpfen (vgl. OECD 2014, S. 16).

Zudem wurde in zahlreichen ethnografischen und interviewbasierten Studien herausgearbeitet, dass Geschlechterstereotype in peerspezifischen Gruppendynamiken reproduziert werden und eine hohe Wirkmächtigkeit besitzen (vgl. z.B. Breidenstein & Kelle 1998; Tervooren 2006; Faulstich-Wieland 2009). In diesem Zusammenhang haben vor allem prekäre Vorstellungen von Männlichkeit, die schulischen Erwartungen diametral entgegenstehen, Auswirkungen auf die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen. Sie versprechen das größere Prestige als ein schulkonformes Verhalten. So wird sich beispielsweise Anweisungen von Lehrpersonen als Ausdruck performanzorientierter Männlichkeitspraxen widersetzt und damit die Fachorientierung von Schule in sozialen Praktiken untergraben (vgl. Budde 2009, S. 161; Krüger 2011, S. 35).

Dieser lediglich kurze Blick auf die Studienlage verdeutlicht bereits die Komplexität von Doing-Gender-Prozessen im Schulalltag. Geschlechterfokussierende Analysen auf der Makro- und Mikroebene, welche Schulstatistiken ebenso wie soziale Interaktionen im Klassenraum einschließen, zeigen, dass der ‚Verlust‘ von Privilegien des einen Geschlechts – z.B. hinsichtlich geschlechtsspezifischer Noten- und Abschlussverteilung – nicht automatisch eine Statusaufwertung des anderen Geschlechts bedeutet. Somit ist eine Thematisierung der Kategorie Geschlecht im erziehungswissenschaftlichen Kontext erforderlich, die über eine gleichmäßige Quotierung von Bildungsabschlüssen hinaus blickt und die vielfältigen sozialen geschlechtlich konnotierten Prozesse, die die Lebensführung von Menschen zu prägen vermögen, fokussiert und für Alternativen durchlässig macht.

1.3 Sachunterricht im Kontext einer gendersensiblen Pädagogik

Sachunterricht als Fach allgemeiner Bildung hat den Auftrag, natur- und gesellschaftswissenschaftliche Phänomene und Zusammenhänge zu thematisieren, die für das Kind und dessen Auf- und Hineinwachsen in Gesellschaft von Bedeutung sind (vgl. z.B. Pech 2009). Während einerseits davon ausgegangen wird, dass diese Themen aus den lebensweltlichen Interessen und Neigungen von Kindern hervorgehen sollten, formuliert Klafki (vgl. 2005) sechs epochaltypische Schlüsselprobleme, die als Teil der Gegenwart und vermuteten Zukunft für alle Kinder als Teil von Gesellschaft(en) von entscheidender Bedeutung sind. Sie umfassen globale Entwicklungen wie den Klimawandel, thematisieren mögliche Ursachen für Kriege und fokussieren die Heterogenität von Menschen unter Aspekten sozialer Ungleichheit (vgl. ebd., S. 4). Die Auseinandersetzung mit diesen Themen von gesamtgesellschaftlicher Tragweite soll dann in sozialen und demokratischen Haltungen münden, also einer Bereitschaft, aktiv zu einer lösungsorientierten Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen und Probleme beizutragen (vgl. Albers 2017).

Damit ergibt sich für den Sachunterricht eine Besonderheit: Während Heterogenitätssensibilität (z.B. Simon & Schmitz 2022) einerseits fächerübergreifend relevant ist und allgemein als Teil von Schulkultur verstanden werden kann (vgl. z.B. Kiper et al. 2008), so wird das Erleben von Differenz im Sachunterricht didaktisch so aufgearbeitet, dass eine „Problematisierung“ im Sinne eines „problemhaltigen und fragwürdigen Sachverhaltes“ (Tänzer 2007, S. 392) möglich wird. Eine solche explizite Thematisierung von Differenzerfahrungen sollte für das gesamte Spektrum gesellschaftlicher wie schulischer Differenzkategorien offen sein und eine Auswahl zu thematisierender Inhalte unter Berücksichtigung fachdidaktischer Begründungslinien, staatlicher und schulinterner Curricula sowie einer umfassenden didaktischen Diagnostik treffen (vgl. Schrumpf 2022). Gleichwohl erscheint mit Blick auf die obigen Ausführungen die Differenzkategorie Geschlecht als besonders bedeutsam sowohl hinsichtlich ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz als auch hinsichtlich ihrer Wirkmächtigkeit in Situationen sozialen Handelns (vgl. Heinzel & Prengel 2014).

Eine differenzsensible Aufarbeitung von Geschlecht setzt an Wahrnehmungen des Alltags an und nimmt ihnen die Selbstverständlichkeit. Konkret bedeutet dies, die unterstellte Binarität geschlechtlicher Identitäten zu hinterfragen, Machtverhältnisse, die sich in Gesellschaften und sozialen Interaktionen als Doing-Gender reproduzieren, in den Blick zu nehmen sowie mit der Kategorie Geschlecht verbundene Zuweisungen vermeintlich normaler und abweichender Lebensentwürfe für Alternativen zugänglich zu machen (vgl. Degele 2008, S. 12). Eine solche dekonstruktivistische Haltung auf Geschlechterordnungen und -normen erfordert dabei auch einen kritischen Abstand zum vermeintlich biologischen Fundament der Kategorie Geschlecht einzunehmen (vgl. Wetterer 2008).

Für eine differenzsensible Pädagogik und eine sich an dieser orientierenden Didaktik definiert Schneider (2012, S. 35) einige erforderliche Kompetenzen für pädagogisches Personal in Schulen. Für in der Praxis tätige Pädagog*innen geht es nicht nur darum, Kinder zur Reflexion ihrer eigenen geschlechtlichen Identität anzuregen, sondern darüber hinaus auch darum, eine Bereitschaft zur kritischen Reflexion eigener Anteile bei der Reproduktion gängiger Geschlechterimperative zu initiieren. Damit eine geschlechtersensible Pädagogik gelingt, ist außerdem ein fundiertes Wissen über Fachbegriffe, Diskurse und die Wirkmächtigkeit von Geschlecht in Institutionen (vgl. Jäckle 2009) notwendig sowie eine Sensibilität für die vielfältigen und bisweilen subtilen Mechanismen der Reproduktion von Geschlechterstereotypen in peerspezifischen Gruppendynamiken. Zudem sind auch didaktisch-methodische Fähigkeiten angesprochen. Dazu zählen insbesondere die Auswahl und Reflexion bereits genutzter und möglicher zukünftiger Arbeitsmittel wie Lehrbücher, Arbeitshefte und sonstiger Arbeitsmittel (vgl. Coers 2019, S. 344). Den letztgenannten Aspekt vertiefen wir nachfolgend. Dazu werden wir zunächst auf die Bedeutung von Schulbüchern und deren wissenschaftlicher Analyse eingehen, um dann im nächsten Schritt anhand ausgewählter Sachunterrichts-Schulbücher das Potenzial genderkritischer Analysen anzudeuten.

2. Zur Bedeutung von Schulbüchern und Schulbuchanalysen

Schulbücher gehören laut KMK zu den sogenannten *Lernmitteln*, welche Arbeitsmaterialien meinen, „die die Schülerin/der Schüler zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht benötigt“ (KMK o.J., o.S.). Lernmittel werden von der KMK von den *Lehrmitteln* unterschieden, welche „zur Ausstattung der Schule“ gehören, wie „z.B. geographische Karten, Materialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht“ (ebd.). Schulbücher können Bestandteil von *Lehrwerken* sein, welche „meist aus einem oder mehreren Haupt-/Kurs-/Lerner-/Schülerbüchern, einem oder mehreren Arbeitsbüchern“ sowie „ggf. weiteren Begleit-, Ergänzungs- oder Zusatzmaterialien“ bestehen (Rösler 1994, S. 74). Die Begriffe Lernmittel, Lehrmittel und Lehrwerk (oder auch Lernmaterial und Lehrmaterial) werden in themenbezogenen Auseinandersetzungen unterschiedlich und teils synonym gebraucht. Nachfolgend beziehen wir uns auf das Lernmittel Schulbuch und auf dessen Bedeutung für den Unterricht – aber auch über diesen hinaus –, aus der sich die Relevanz der Schulbuchforschung ergibt. Zur Definition und Bedeutung von Schulbüchern fassen Spiegler und Ahlgrim (2019, S. 103) zusammen:

„Trotz einiger Diskrepanzen zeigt sich in den Begriffsbestimmungen, so Macgilchrist (2018), die Absicht, das Schulbuch nicht in erster Linie als fachdidaktische Vermittlungsinstanz [...] zu betrachten, sondern als gesellschaftspolitisch stark eingebundenes Medium [...]“ (S. 283). Denn Schulbücher gehören zu den Regelungen, mit denen Gesellschaften festlegen, welche ihrer Wissensvorräte, die auf einem gesellschaftlichen common sense basieren, sie an die nachkommende Generation überliefern wollen. Besonders in Grundschulen, die ja praktisch von allen Schüler*innen durchlaufen werden, gehören Schulbücher zu den wenigen Mitteln, mit denen ein gemeinsamer Wissensbestand gesichert werden soll (vgl. Flehsig 1997, S. V).“

Spiegler und Ahlgrim verweisen darauf, dass Schulbücher nicht nur eine fachdidaktische Bedeutung haben, sondern durch ihre Repräsentation eines (vermeintlich) konsensuellen Wissens- und Wertekorpus auch eine gesellschaftspolitische bzw. gesamtgesellschaftliche (vgl. auch Ott 2017, 2020). Sie sind sowohl ein Leitmedium von/für Schule und Unterricht als auch von/für Gesellschaft. Als solche wirken sie in besonderer Weise auf Kinder und Jugendliche ein, denn:

„Kaum ein anderes Printprodukt – als solches ist das Schulbuch auch in sog. digitalen Zeiten noch vorrangig im Einsatz – begleitet einen jungen Menschen unabhängig von dessen Zugangsmöglichkeiten zu Lesegelegenheiten die Kindheit und Jugend hindurch.“ (Ott 2020, S. 2)

Die für die Schulpraxis besondere Bedeutung von Schulbüchern thematisiert u.a. auch Oelkers (2010), welcher Schulbücher bzw. Lernmittel⁵ als „das Rückgrat der Schule“ bezeichnet, da diese „den Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität und Vielfalt von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen“ (ebd., S. 8). Für die Unterrichtsqualität haben Schulbücher damit neben Kompetenzen der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung, so Oelkers (ebd., S. 11), und sie üben mitunter einen größeren Einfluss aus als Curricula/(Fach)Lehrpläne (ebd., S. 12).

Für den Sachunterricht mit seinen konstitutiven „Forderungen nach Anschaulichkeit und originaler Sachbegegnung scheint der Schulbucheinsatz“, so Spiegler und Ahlgrim (2010, S. 104), theoretisch „ein Widerspruch in sich zu sein“. Dieser Widerspruch setzt jedoch ein bestimmtes Verständnis und eine bestimmte Praxis von Sachunterricht voraus, welche nicht als selbstverständlich angesehen werden können. Vielmehr stellt sich Sachunterricht durchaus auch im Sinne eines einseitig orientierten „Arbeitsblattunterrichts“ (Kaiser 2013, S. 18) dar, bzw. spielen textbasierte Medien wie das Schulbuch im Sachunterricht eine besondere Rolle (siehe Schroeder 2020).

Während die Bedeutung von Schulbüchern vor allem für den schulischen Kontext in wissenschaftlichen Diskursen hervorgehoben wird, konstatieren Spiegler und Ahlgrim (2019, S. 103), dass „der Status des Schulbuchs in der Forschung – gerade im Gegensatz zu dessen Bedeutung [...] – dennoch häufig als unterrepräsentiert angesehen“ wird. Zwar zeichne sich in den letzten Jahren eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Schulbuchforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft ab. Im Allgemeinen und für den Sachunterricht im Speziellen, für den „inhaltsanalytische Arbeiten [...] konstitutiv sind“ (ebd.), stelle die Schulbuchforschung jedoch ein Desiderat empirischer Forschung dar. Dies trifft umso mehr auf die sachunterrichtsdidaktische Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht zu (siehe Ott 2020). Damit zeichnet sich eine Dysbalance zwischen der Proklamation der Bedeutung von Schulbüchern und der wissenschaftlichen Erforschung und Fundierung derselben an.

Zwar erfahren Schulbücher in vielen Bundesländern vor Zulassung für den Schulbetrieb eine Prüfung – im Land Sachsen-Anhalt bspw. beauftragt das Bildungsministerium hierfür das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) –, gleichwohl ist dies nicht mit einer empirischen wissenschaftlichen Schulbuchforschung gleichzusetzen. Deshalb problematisiert auch Oelkers, dass Schulbücher „Autoren-Produkte“ sind, „die vor ihrer Implementation wohl beurteilt, aber keinen nennenswerten *empirischen* Kontrollen unterliegen“ und deren „Gebrauch“ weiterhin „nicht erhoben“ wird (Oelkers 2010, S. 11; herv. d.V.). Wissenschaftlich können somit u.a. gesetzliche Vorgaben resp. Ansprüche an Lernmittel, wie sie z.B. im sogenannten Lernmittelellass (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2013a) und im soge-

⁵ Oelkers verwendet den Begriff „Lehrmittel“, bezieht sich jedoch dabei auf Lernmittel i.S. der KMK.

nannten Schulbücherzulassungserlass des Landes Sachsen-Anhalt (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2013b) formuliert werden, nicht als abgesichert gelten.

2.1 Genderkritische Reflexion ausgewählter Sachunterrichtsschulbücher

„Forschungsaktivitäten zum Wissensaspekt Geschlecht im Schulbuch können im deutschsprachigen Raum auf eine über 50-jährige Tradition zurückblicken“ (Ott 2020, S. 2), die an dieser Stelle nicht zusammengefasst werden kann (vgl. hierzu z.B. Ott 2017, 2020), an die wir aber gleichwohl anknüpfen. Im Folgenden wollen wir der Frage nachgehen, inwiefern die Konzeption von Schulbüchern für das Fach Sachunterricht sich mit den oben skizzierten Ansprüchen einer gendersensiblen Pädagogik vereinbaren lässt. Ansprüche einer gendersensiblen Gestaltung von Schulbüchern lassen sich über wissenschaftliche Diskurse hinaus auch über gesetzliche Regelungen wie z.B. den bereits erwähnten Lernmittelerlass des Landes Sachsen-Anhalt (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2013a) begründen. So wird in eben jenem Erlass in Grundsatz 4b formuliert:

„An den öffentlichen Schulen in Sachsen-Anhalt dürfen nur solche Lernmittel (Schulbücher (DA) und digitale Lernmittel) verwendet werden, die [...] in Text und Bild, insbesondere der Gleichachtung und Gleichstellung der Geschlechter gerecht werden und frei sind von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierungen“ (ebd., S. 2).

In einer vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt in Auftrag gegebenen Studie „Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern in Schulbüchern des Landes Sachsen-Anhalt“ kommt Scheer (1997) u.a. zu dem Ergebnis, dass seitens der Verlage „ein deutliches Bemühen“ sichtbar sei, „das Thema der Gleichberechtigung [...] zu transferieren. Qualitativ sieht das jedoch sehr unterschiedlich aus“ (ebd., S. 41). Scheer führt weiter aus, dass sich die quantitative Mitarbeit von Frauen bei der Schulbuchentwicklung qualitativ auf eine Berücksichtigung von Aspekten der Gleichberechtigung in denselben auswirke (vgl. ebd.). Scheer resümiert, dass es in den von ihr analysierten Schulbüchern „noch viele Dinge [gibt; d.V.], die veränderungsbedürftig sind“, da es „weiterhin Schulbücher [gibt; d.V.], die die Rollenklischees verstärken“ (ebd.). In einer neueren Studie mit Bezug zum Sachunterricht haben Spiegler und Ahlgrim (2019) Schulbücher des Landes Niedersachsen untersucht und überprüft, auf welche Differenzkategorien sich innerhalb dieser bezogen wird, welche Begrifflichkeiten dabei verwendet werden und welche auf bestimmten Normalitätsvorstellungen beruhenden Stereotype ggf. aufgerufen bzw. reproduziert werden.

Die Autor*innen resümieren, dass Schulbücher

„auffallend auf stereotype Darstellungen in verschiedenen Differenzordnungen zurückgreifen. Differenzkategorien werden in den Schulbüchern selten aufgebrochen und kritisch hinterfragt; sie werden als dichotome Repräsentation eines Merkmals konstruiert und nicht als gesellschaftlicher, sozialer Prozess verstanden. Eine Hinterfragung von damit einhergehenden Machtverhältnissen, die unserer Ansicht nach auch schon in der Grundschule angebahnt werden kann, fehlt vollkommen“ (ebd., S. 108f.).

In Anlehnung an dieses ernüchternde Fazit von Spiegler und Ahlgrim haben wir im Rahmen des diesem Beitrag zugrundeliegenden Workshops „Gendersensibilität in Schule und (Sach)Unterricht – (k)eine Herausforderung?“ gemeinsam mit den Teilnehmenden verschiedene Sachunterrichts-Schulbücher mit Blick auf mögliche (De)Konstruktionen geschlechterbezogener Stereotype reflektiert. Zentrale Ergebnisse dieser Reflexion fassen wir nachfolgend zusammen. Das Ziel des Workshops war es, v.a. die Notwendigkeit und das Potenzial von Schulbuchanalysen zu verdeutlichen. Die Analyse von Bildern erfolgte insbesondere auf i.w.S. (vor)ikonografischer Ebene (Panofsky 1975); die Analyse der Texte in Anlehnung an die Diskurs- bzw. Dispositivanalyse (Jäger 2001).

2.1.1 Pustebume 3 (Sachbuch, Berlin) Auflage 2010

Begonnen werden soll mit einem Blick auf das Sachbuch Pustebume für die dritte Klasse (Berlin). Abgebildet (siehe Abb. 1) ist eine Doppelseite, die Aspekte von Freundschaft, Liebe und Körperlichkeit thematisiert. Dabei sticht die heteronormative Logik in Bildern und Texten sofort ins Auge. Abseits der Darstellungen von Kinderfreundschaften sowie familiären Beziehungen werden hauptsächlich heteronormative Partnerschaften dargestellt. Fortgesetzt wird diese Reproduktion binärer Geschlechtervorstellungen durch eine Verengung von Sexualität auf ihre Reproduktionsfunktion. Dadurch lesen sich die themenbezogenen Texte fast wie eine technisierte Beschreibung von Zeugung und Fortpflanzung. Den sozialen Aspekten körperlicher Zuneigung wird mit einem einleitenden Satz Genüge getan. Wenig überraschend wird hierbei Sexualität ausschließlich als eine Tätigkeit zwischen Mann und Frau behandelt – sowohl im Text als auch in den Bildern, die als männlich bzw. weiblich gelesene Personen darstellen. Andere (queere) Lebensmodelle werden nicht thematisiert.

Zuneigung, Zärtlichkeit, Liebe



In einer Klasse wurde über Zuneigung, Zärtlichkeit und Liebe gesprochen. Alle Kinder sammelten Bilder zu diesem Thema. Es entstand ein Plakat:

Wenn man einen anderen so lieb hat, dass man gar nicht mehr ohne ihn sein möchte, dann ist es Liebe. Diese Erklärung fanden alle passend.

1. Schaut euch die Fotos an und beschreibt sie.

2. Bringt Fotos mit und erzählt dazu.

In jedem Alter können Menschen lieben. Auch kleine Kinder lieben schon. Zuerst lieben Kinder ihre Eltern. Später vielleicht den Bruder oder die Schwester, einen Freund oder eine Freundin. Jugendliche verlieben sich ineinander. Manchmal werden sie ein Liebespaar. Erwachsene, die sich lieben, leben meistens zusammen und sind füreinander da.

3. Wie zeigen sich junge und alte Menschen ihre Liebe?

4. Welches Foto gefällt dir am besten? Begründe deine Wahl.



Wenn ein Mann und eine Frau sich lieben, entsteht zwischen ihnen eine große Anziehungskraft. Manchmal wollen sie sich ganz nah sein und sich am ganzen Körper spüren. Sie küssen und streicheln sich. Dabei wird das Glied des Mannes steif und richtet sich auf.

Bei der Frau wird die Scheide feucht. Es ist für beide ein schönes Gefühl, wenn das Glied in die Scheide gleitet und sie sich hin und herbewegen. Nach einer Weile fließt aus dem Glied Samenflüssigkeit in die Scheide.

Wenn ein Mann und eine Frau sich so lieben, sagt man, sie schlafen miteinander oder sie haben Geschlechtsverkehr.

In der Samenflüssigkeit schwimmen Millionen von Samenzellen. Sie werden in den Hoden des Mannes gebildet. Beim Geschlechtsverkehr gelangen sie durch die Samenleiter und das Glied in den Körper der Frau. Dort bewegen sich die Samenzellen durch die Gebärmutter zu den beiden Eizellen. Am Ende jedes Eileiters ist ein Eiernest. Dort reift jeden Monat eine Eizelle. Diese verlässt den Eiernest.

Wenn die Eizelle mit einer Samenzelle zusammenstößt, können sie miteinander verschmelzen. Die Eizelle ist dann befruchtet. Sie setzt sich in der Gebärmutter fest und beginnt zu wachsen. In den folgenden neun Monaten entwickelt sich daraus ein Kind.

Abb. 1: Auszug aus Pustblume 3 (Sachbuch, Berlin), Auflage 2010

2.1.2 Pustblume 1 und 2 (Arbeitsbuch, allgemeine Ausgabe) – ein Vergleich der Auflagen von 2008, 2013 und 2021

Im ebenfalls in der Reihe Pustblume veröffentlichten Arbeitsbuch für Klasse 1 und 2 (allgemeine Ausgabe) findet sich im Kapitel „Körper und Körperpflege“ der Auflage von 2008 ein direkter Bezug zu Fragen körperlicher Geschlechtlichkeit. Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, wird in der zur Abbildung gehörenden Aufgabe 2 auf die Unterscheidung der dargestellten Körper abgestellt. Geschlecht wird im Rahmen der Aufgabenstellung als körperliches Merkmal aufgerufen, wobei durch die Abbildung zumindest latent der binären Geschlechterlogik gefolgt wird (eine Dekonstruktion des binären Modells wird zumindest nicht angeregt). Darüber hinaus findet über die Abbildung auch ein Bezug auf das soziale Geschlecht (Gender) statt, indem spezifische, stereotype Handlungen dargestellt werden, die wiederum stereotype Rollenerwartungen zumindest implizit evozieren und somit potenziell zu deren (Re)Produktion beitragen: Das aufgrund körperlicher Merkmale vermutlich als Junge gelesene Kind spielt mit einem Boot, während das vermutlich als Mädchen gelesene Kind mit einer Puppe spielt.

In der Auflage des Arbeitsbuches von 2013 wird dieselbe Abbildung unverändert verwendet (siehe Abb. 3); die Aufgabenstellung (für 2008 siehe Abb. 2) ist im Kern ebenfalls dieselbe: „Betrachte das Bild oben. Welche Dinge für die Körperpflege sind dargestellt? Kreise ein.“ Sowie „Zähle die Körperteile der beiden Kinder auf. Nenne Unterschiede.“. In den Auflagen von 2008 und 2013 wird demnach auf stereotype Darstellungen sowie eine binäre Geschlechterlogik

zurückgegriffen, die durch die Aufforderung zum Vergleich der Kinderkörper (re)produziert wird.

■ Körper und Körperpflege (2)



- ① Kreise ein, welche Dinge zur Körperpflege auf dem Bild dargestellt sind.
- ② Wie unterscheiden sich die Körper der beiden Kinder? Zähle auf.

Abb. 2: Pustebume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2008

■ Körper und Körperpflege



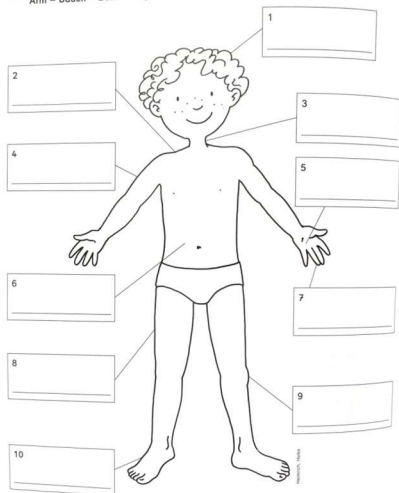
Wir baden, duschen und pflegen uns. Dann fühlen wir uns wohler und bleiben gesünder. Beim Spielen gelangen Schmutz, Staub und Krankheitserreger auf unsere Haut. Durch Baden und Duschen werden sie abgespült. Aber zur Körperpflege gehört noch mehr:

Abb. 3: Pustebume 1 und 2 (Arbeitsbuch, allgemeine Ausgabe), Auflage 2013

Unser Körper

1 Male das Bild an. Beschrifte folgende Körperteile:

Arm – Bauch – Bein – Finger – Fuß – Hals – Hand – Knie – Kopf – Schulter



102

Körper und Körperpflege



Im Alltag gelangen Schmutz, Staub, Schweiß und Krankheitserreger auf die Haut. Durch Waschen, Duschen oder Baden werden sie von der Haut gespült. Dadurch bleiben wir gesund und fühlen uns wohl. Aber zur Körperpflege gehört noch mehr.

1 Lies die Texte unter den leeren Bildrahmen. Schneide auf Seite 165 die sechs Abbildungen aus. Ordne sie den Texten zu und klebe sie auf.

A) Ich wasche meine Haare, damit Haare und Kopfhaut sauber werden.	B) Ich wasche meine Hände vor dem Essen und wenn ich auf der Toilette war.	C) Ich putze jeden Tag mehrmals die Zähne, damit sie gesund bleiben.
D) Meine Ohren säubere ich mit einem nassen Tuch. Wattestäbchen sind zu gefährlich.	E) Meine Fingernägel und Fußnägel schneide und feile ich, damit sie nicht einreißen.	F) Ich schlafe genug, ernähre mich gesund und bewege mich viel.

103

Abb. 4: Pusteblume 1 und 2 (Arbeitsbuch, allgemeine Ausgabe), Auflage 2021

Erst mit der jüngsten Auflage des Arbeitsbuches von 2021 werden die Themen Körper und Körperpflege deutlich verändert aufgegriffen und dargestellt. Die in den Auflagen von 2008 und 2013 zu findende Abbildung wird ersetzt (siehe Abb. 4, rechts oben) und es wird eine weitere Abbildung hinzugefügt. Der Kinderkörper, der zum Benennen der Körperteile dient (Abb. 4, links), wird auf einer eigenen Seite abgebildet. Hierbei fällt auf, dass primäre Geschlechtsmerkmale nicht sichtbar dargestellt werden (gleiches trifft auf die Abbildung zum Thema Körperpflege zu; Abb. 4 rechts oben). Im Vergleich zu den Auflagen von 2008 und 2013 kommt es in der aktuellen Auflage von 2021 deutlich weniger zu genderbezogenen stereotypen Darstellungen, was aus Perspektive einer gendersensiblen Pädagogik positiv gewertet werden kann. Die neutrale Darstellung der Kinderkörper lässt sich mindestens in zwei Richtungen interpretieren: einerseits als ein Beitrag zur Überwindung der tradierten binären Geschlechterlogik (bzgl. des körperlichen Geschlechts) durch Deutungs Offenheit der Abbildung (hierfür könnte auch der Verzicht auf die Aufgabenstellung des Vergleichs von Körpern (siehe Auflage 2008 und 2013) sprechen); andererseits als eine De-Thematisierung von körperlicher Geschlechtlichkeit (die für eine Auseinandersetzung mit körperlich-geschlechtlicher Diversität wichtig wäre) oder gar als eine asexuelle Darstellung von Kindern, die als Ausblenden oder gar Tabuisierung von Geschlecht und Geschlechterdiversität bzw. -differenz kritisch hinterfragt werden könnte.

2.1.3 Pustebume 1 (Sachbuch, Sachsen-Anhalt) – ein Vergleich der Auflagen von 2005 und 2017

Im Fokus der Reflexion beispielhafter Schulbücher hinsichtlich derer gendersensiblen Gestaltung stand weiterhin das für die erste Klasse und das Bundesland Sachsen-Anhalt vorgesehene Sachbuch Pustebume. Abbildung 5 und 6 zeigen jeweils zwei Seiten der Sachbücher aus dem Kapitel „Raumbezogener Bereich“. Thematisiert wird auf diesen Seiten die Unterscheidung „Links – Rechts – Geradeaus“ – es handelt sich demnach um keine Thematik mit expliziter Relevanz für Gender-Fragen resp. Sexuelle Bildung. Vorgenommen wurde ein Vergleich der Auflage von 2005 mit jener von 2017, um nachzuzeichnen, ob sich in der neueren Auflage möglicherweise eine größere Sensibilität für Fragen der genderreflektierten Gestaltung finden lässt.

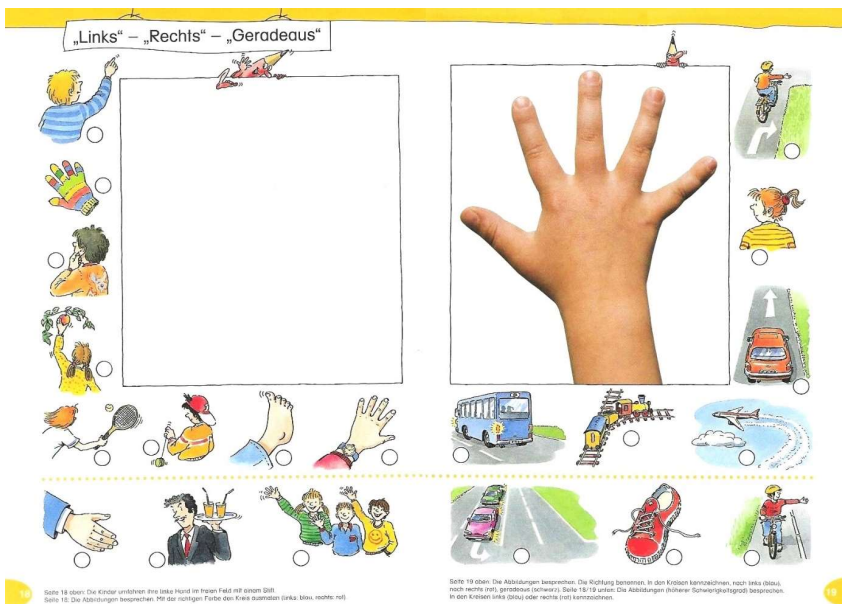


Abb. 5: Auszug aus Pustebume 1 (Sachbuch, Sachsen-Anhalt), Auflage 2005

Im Vergleich beider Auflagen fällt auf, dass in jener von 2017 (Abb. 6) auf Darstellungen zurückgegriffen wird, die sich als geschlechterstereotyp beschreiben lassen: so tragen die Kinder u.a. Kleidung in Farben, die Geschlechterklischees entsprechen (z.B. rosa Kleid, rosa Pullover, rosa Helm vs. blauer Pullover, grünes T-Shirt) und werden bei Tätigkeiten dargestellt, die ebenfalls an bestehende Klischees und Rollen(erwartungen) anknüpfen (Gießen oder Tafelabwischen vs. Fußballspielen).



Abb. 6 Auszug aus Pustebäume 1 (Sachbuch, Sachsen-Anhalt, Auflage 2017)

Fachlich kann hier grundsätzlich kritisch gefragt werden, warum es bei der gegebenen Thematik *diese* Darstellungen braucht, oder ob nicht andere ebenso gut oder gar besser geeignet gewesen wären – so, wie in der 12 Jahre älteren Ausgabe von 2005 (siehe Abb. 5). Dass in der Auflage von 2017 mehrfach auf als stereotyp zu verstehende Darstellungen zurückgegriffen wird, lässt vermuten, dass bei der Neuauflage Fragen gendersensibler Gestaltung hier keine (große) Rolle gespielt zu haben scheinen.

Die hier nur beispielhaft und oberflächlich thematisierten Aspekte der Darstellung von Geschlecht durch Bild und Text in Sachunterrichts-Schulbüchern soll an dieser Stelle genügen, um das oben problematisierte Desiderat einer systematischen Schulbuchforschung zu unterstreichen. An den gezeigten Schulbuchseiten verdeutlicht sich, dass stereotype Darstellungen entgegen z.B. gesetzlicher Regelungen nicht nur existieren, sondern auch lange überdauern können. Somit besteht über viele Jahre die Gefahr, dass durch Schulbücher Stereotype und tradierte (Norm)Vorstellungen (re)produziert werden, insofern Lehrkräfte in diesen Abgebildetes und Geschriebenes nicht (mit den Schüler*innen) kritisch hinterfragen und dekonstruieren.

3. Zusammenfassung/Abschluss

Im Rahmen unseres Workshops haben wir anhand verschiedener Sachunterrichts-Schulbücher insgesamt zeigen können, dass mit diesen Stereotype selten aufgebrochen oder kritisch hinterfragt, sondern eher reproduziert werden. Zu

diesem Ergebnis sind – wie oben angemerkt – auch Spiegler und Ahlgrim (2019, S. 108) im Rahmen ihrer Studie gekommen. Stereotype finden sich zudem teils unabhängig vom Inhalt, sind für Kinder teils deutlich(er) bzw. offen wahrnehmbar, teils jedoch auch ‚verdeckt‘ (z.B. über Aufgabenstellungen), sodass von direkten wie auch subtilen Wirkungen des in solchen Büchern Dargestellten ausgegangen werden muss. Es zeigt sich zudem, dass neuere Auflagen von Schulbüchern nicht automatisch bessere sind – beispielsweise i.S. einer reflektierteren Aufbereitung von stereotypen, sexistischen Darstellungen (in Text und Bild). Das Beispiel des Sachbuches Pustebume 1 für das Land Sachsen-Anhalt zeigt, dass bei vergleichsweise neueren Auflagen teils auch ein Rückgriff auf Stereotype erfolgt, der in älteren Auflagen weniger vorhanden und zudem inhaltsbezogen nicht nötig war.

Dass sich über Fragen von Sex und Gender hinaus in Schulbüchern vielfach fragwürdige Artefakte finden lassen, deutet sich in der überschaubaren Schulbuchforschung an. Neben Rassismen in Schulbüchern (z.B. Marmer, Sow & Ziai 2015) werden u.a. ‚Normalitäten‘ mit Blick auf verschiedene Kategorien konstruiert bzw. (re)produziert. So verweisen Spiegler und Ahlgrim (2019) z.B. hinsichtlich der Thematisierung verschiedener Familienmodelle auf das Fehlen der Darstellung gleichgeschlechtlicher Elternpaare (ebd., S. 108) in Sachunterrichtsbüchern. Auch problematisieren sie, dass Sachunterrichtsbücher einen „ontologisierenden Behinderungsbegriff sowie ein dualistisches Denken in ‚behindert‘ – nicht ‚behindert‘/gesund“ (ebd., S. 107) evozieren. Die damit ange deutete „Normalisierungsmacht“ von Schule (Leiprecht & Lutz 2009 zit. in Spiegler & Ahlgrim 2019, S. 102) muss aus Perspektive einer reflexiven pädagogischen Theorie, Empirie und Praxis kritisch gesehen werden.

Fragen einer Schulbuchforschung, die u.a. aus Perspektive einer gendersensiblen Pädagogik zu intensivieren ist, lauten daher *beispielsweise*: Wie zeitgemäß und angemessen sind Schulbücher (ethisch, rechtlich, aber auch hinsichtlich ihrer fachlichen und (fach)wissenschaftlichen Richtigkeit)? Inwiefern tragen sie zu einer angemessenen Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen bei und unterstützen diese dabei, sich für ein Leben in einer durch Diversität geprägten Gesellschaft zu bilden? Tragen Schulbücher dazu bei, dass Schüler*innen sich Wissen und Kompetenzen aneignen, mithilfe dessen und derer sie Diskriminierung verstehen und problematisieren können – oder werden mit ihnen spezifische Vulnerabilitäten⁶ hervorgebracht? Intensiver als bisher sollten nicht nur die Konzeption und Gestaltung von Lernmaterialien, sondern vor allem auch Praktiken deren Einsatzes erforscht werden. Erkenntnisse einer solchen Forschung wäre sodann im Kontext der Lehrkräfte(weiter)bildung zu thematisieren, um eine adäquate Professionalisierung abzusichern, von der mit Blick auf Fragen Sexueller Bildung bislang nicht gesprochen werden kann (siehe z.B. Simon & Kallweit 2022; Wienholz 2022).

⁶ Hiermit wäre nach der Vulnerantialität didaktischer Materialien zu fragen (siehe Simon 2022). Mit Vulnerantialität werden Verletzungspotenziale bezeichnet, d. h. „Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens usw.“ (Burghardt et al. 2017 zit. in Simon 2022, S. 118).

Bibliographie analysierter Schulbücher

- Gleß, Annett u.a. (2017): Pustebblume. Das Sachbuch. 1 Schuljahr (Sachsen-Anhalt). Ausgabe 2017. Braunschweig: Schroedel.
- Kraft, Dieter & Pommerening, Rolf (Hrsg.) (2005): Pustebblume. Das Sachbuch. 1 Schuljahr (Sachsen-Anhalt). Ausgaben 2005. Braunschweig: Schroedel.
- Kraft, Dieter (Hrsg.) (2010): Pustebblume 3. Das Sachbuch. Ausgabe 2010 für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern. Braunschweig: Schroedel.
- Kraft, Dieter (Hrsg.) (2008): Pustebblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe. Ausgabe 2008. Braunschweig: Schroedel.
- Kraft, Dieter (Hrsg.) (2013): Pustebblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe. Ausgabe 2013. Braunschweig: Schroedel.
- Kraft, Dieter (Hrsg.) (2021): Pustebblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe. Ausgabe 2021. Braunschweig: Schroedel.

Literatur

- Albers, Stine (2017): „Alter Wein in neuen Schläuchen“. Wie viel Bildung steckt im Sachunterricht. In: Pädagogische Rundschau, 71, 1 (2017) S. 61-78.
- Bittlingmayer, Uwe & Kraemer, Klaus (2001): Klassenlosigkeit als Konstrukt. Anmerkungen zum Wandel kollektiver symbolischer Sinnwelten. In: Claudia Rademacher & Peter Wiechens (Hrsg.): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen: Leske + Budrich, S. 275-296.
- Borst, Eva (2018): Pädagogik und Geschlechterverhältnisse. In: Manuel Rühle, Armin Bernhard & Lutz Rothmel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz, S. 582-599.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklass. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.
- Bremer, Helmut (2022): Die Milieubezogenheit von Bildung. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1111-1128.
- Budde, Jürgen (2011): Geschlechtersensible Schule. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider, S. 99-119.
- Coers, Lynia (2019): Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht: Eine explorative Studie. <http://dx.doi.org/10.23660/voado-174>.
- Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Fink Verlag.
- Deppe, Ulrike. (2013): Eltern, Bildung und Milieu: Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14(2), 221-242.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): „Jungenverhalten“ als interaktive Herstellungspraxis. In: Jürgen Budde & Ingelore Mammes (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS Verlag, S. 91-101.
- Gildemeister, Regine (2008): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137-145.
- Hadjar, Andreas (Hrsg.) (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinzel, Friederike & Pregel, Annedore (2014): Mädchen und Jungen in der Schule. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 200-204.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 46. S. 668-692.

- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jäger, Siegfried (2001): Diskurs und Wissen. In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider & Willy Viehöver (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band I). Op-laden: Leske + Budrich, S. 81-112.
- Kaiser, Astrid (2013). Kommunikativer Sachunterricht. In Andrea Becher, Susanne Miller, Ines Oldenburg, Detlef Pech & Claudia Schomaker (Hrsg.): Kommunikativer Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 13-25.
- Kessel, Martina (2009): Überlegungen zur Dauerhaftigkeit von Geschlechterrollen und -leitbildern in Deutschland. In: BMBFSJ (Hrsg.): Rollenleitbilder und Realitäten in Europa: Rechtliche, ökonomische und kulturelle Dimensionen. Baden-Baden: Nomos, S. 19-32.
- Kiper, Hanna, Miller, Susanne, Palentien, Christian & Rohlf, Carsten (Hrsg.) (2008): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 4/März 2005, 10 Seiten.
- Klinger, Cornelia & Knapp, Gudrun-Axeli (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, »Rasse« / Ethnizität. In: *Transit. Europäische Revue*, 29 (2005), S. 72-95
- KMK (o.J.): Definition Lern- und Lehrmittel. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-themen/lehr-und-lernmittel.html> [28.12.2022].
- Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS Verlag, S. 103-125.
- Krüger, Dorothea (2011): Drei Jahrzehnte Forschung zu „Geschlecht und Schule“. Eine Einleitung. In: Dorothea Krüger (Hrsg.): Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – Neue Hemmnisse. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-32.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2013a): Lernmittel an den Schulen in Sachsen-Anhalt (Lernmittelerlass). https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Lernmittel.pdf [28.12.2022].
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2013b): Zulassung von Schulbüchern im Land Sachsen-Anhalt (Schulbücherzulassungserlass). <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bst/document/VVST-VVST000012403> [28.12.2022].
- Marmer, Elina, Sow, Papa & Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Elina Marmer & Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 110-129.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Meuser, Michael (2010): Geschlechtersoziologie. In: Georg Kneer & Markus Schroer (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 145-162.
- OECD (2014): ABC der Geschlechterungleichheit im Bildungsbereich. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/GER-PISA-infographic-gender.jpg> [28.12.2022].
- OECD (2017): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/EAG2017-graphics.pdf> [28.12.2022].
- Oelkers, Jürgen (2010): Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Ott, Christine (2017): Geschlechterforschung zu Schulbüchern gestern und heute. Forschungsparadigmen und Methodik. In: Bente Aamotsbakken, Eva Matthes & Sylvia Schütze (Hrsg.): Heterogenität und Bildungsmedien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 279-290.
- Ott, Christine (2020): Bibliographie Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht. 3., überarb. Aufl. Würzburg: Universität Würzburg. <https://doi.org/10.25972/OPUS-20771>.
- Panofsky, Erwin (1975): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Ebd. (1975): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: Dumont, S. 36-67.

- Pech, Detlef (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 13/Oktober 2009, 10 Seiten.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Sasse, Ada & Valtin, Renate (2011): Mädchen und Jungen in der Schule. Sind sie gleichermaßen auf das Leben vorbereitet? In: Deutsch differenziert. Zeitschrift für die Grundschule, H. 1, Jg. 6, S. 10-14.
- Scheer, Monika (1997): Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern in Schulbüchern des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Referat für Gleichstellungsangelegenheiten.
- Schneider, Claudia (2012): Genderkompetenz. Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: Sven Ernstson & Christine Meyer (Hrsg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-40.
- Schroeder, René (2020): Inklusiver Sachunterricht zwischen Kind- und Materialorientierung – Mediennutzung und Motive der Medienauswahl im Fokus einer explorativen Lehrkräftebefragung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (2020) 13, S. 81-97.
- Schrumpf, Florian (2022): Kinder thematisieren Differenzenerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, Toni & Kallweit, Nina (2022): Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule? Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 55-64. Open Access: <https://www.psychosozial-verlag.de/catalog/dispatch-free.php?id=7825>.
- Simon, T. & Schmitz, L. (2022): Zur Bedeutung, Erforschung und Förderung der Heterogenitäts-sensibilität von (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften. Theoretische, empirische und praktische Impulse. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. 13. Beiheft von www.widerstreit-sachunterricht.de, S. 55-69. <http://dx.doi.org/10.25673/92559>.
- Simon, Toni (2022): Demokratie und Menschenrechte im Kontext des deutschen Bildungssystems – Verhinderung von Vulnerabilitäten oder (Re)Produktion von Vulnerantialitäten? In: Nico Leonhardt, Robert Kruschel, Saskia Schuppener & Mandy Hauser (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 118-131. Open Access: https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/45907-menschenrechte-im-interdisziplinaren-diskurs.html.
- Spiegler, Juliane, & Ahlgrim, Tobias (2019): „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet.“ Darstellung von ‚Behinderung‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.), Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102-112.
- Steuer, Linda (2015): Gender und Diversity in MINT-Fächern. Eine Analyse der Ursachendes Diversity-Mangels. Wiesbaden: Springer.
- Tänzer, Sandra (2007): Die Thematisierung im Sachunterricht der Grundschule. Wie notwendige Bildungsinhalte zu Unterrichtsthemen einer Schulklasse werden. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim & München: Juventa.
- Wedl, Juliette & Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript.
- West, Candance & Zimmermann, Don H. (1987): Doing Difference. In: Gender & Society 9 (1), S. 125-151.
- Wetterer, Angelika (2008): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 126-136.

- Wienholz, Sabine (2022): SeBiLe – Ergebnisse der quantitativen Befragung. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 85-114. Open Access: <https://www.psychosozial-verlag.de/catalog/dispatch-free.php?id=7825>.
- Wiesner-Hanks, Merry E. (2022): Gender in History. Global Perspectives. 3rd Edition. Hoboken: John Wiley & Sons.

Autor*innenverzeichnis

Aßmus, Daniela, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Mathematik- und Mediendidaktik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mathematische Begabung im Grundschulalter, Kreativität im Mathematikunterricht, Problemlösen im Mathematikunterricht

Bräuner, Uta, Dipl.-Päd., Bildungsreferentin, Projektmanagement, Kunsttherapie, Coaching; 2013 bis 2019 sexualpädagogische Projektarbeit, 2015 bis 2021 schulbezogene Sozialarbeit, 2018 bis 2021 Sprachförderprojekt für Familien mit Migrationshintergrund und Interviews mit Familien mit Fluchterfahrung

Bräuning, Kerstin, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Mathematik- und Mediendidaktik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interaktionsforschung, Diagnose, Bilderbücher im Mathematikunterricht, frühe mathematische Bildung in der Ausbildung

Dalhaus, Eva, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Bildungs-)Habitusforschung, Migrations- und Diskriminierungsforschung

Drogi, Susanne, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Deutsch; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Familienbilder in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, Literarisches Lernen im Medienverbund, Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur

Elberfeld, Jens, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Historische Erziehungswissenschaft; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte jugendlicher Sexualität, Wissensgeschichte der Therapeutisierung, Körpergeschichte, Gender History, deutsch-jüdische Geschichte, Genealogien des Selbst, Theorie und Geschichte

Falkenhagen, Charlott, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Musik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik/Methodik des Singens und Instrumentalen Musizierens in der Primarstufe, Musik und Fremdsprachenlehren und -lernen (CLIL und Bilingualer Musikunterricht), Aufbauender Musikunterricht (AMU)

Franke, Jonathan, M.A. Kindheitswissenschaften und Kinderrechte, Bildungsreferent* für Geschlechtervielfalt am Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (KgKJH); Arbeitsschwerpunkte: Medienkoffer, Trainings und Weiterbildungen zu den Themen Geschlechter- und Familienvielfalt

Hörnlein, Miriam, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Schulforschung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Bildungs-)Benachteiligung, Professionalisierung, Hochschulen und Digitalisierung

Kallweit, Nina, Jun.-Prof. Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Sachunterricht; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Inklusive) Politische Bildung im Sachunterricht, phänomenografische Lehr-Lern-Forschung, Sexuelle Bildung in der Ausbildung von Grundschullehrkräften

Karst, Raila, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Deutsch; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lyrische Lernräume mit Kindern, Sprachdidaktik und Kreatives Schreiben, Konzeptionen des Anfangsunterrichts und der DaZ-Didaktik

Moritz, Arne, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Philosophie, Fachdidaktik des Ethikunterrichts/Philosophieunterrichts; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethik- und Philosophiedidaktik, Mittelalterliche Philosophie, Politische Philosophie und Ethik der Ökonomie, Hermeneutik, Religionsphilosophie, Ästhetik und Kulturphilosophie, Philosophie des Gartens

Naugk, Nadine, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Deutsch; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mündliches Erzählen, Bildungsspracherwerb, DaZ-Didaktik, Literaturdidaktik mit Schwerpunkt Bilderbuch

Pfeiffer, Georg, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Mathematik- und Mediendidaktik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beliefs von Lehrkräften, Arbeitsmittel im Mathematikunterricht

Rumpf, Dietlinde, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Fächerübergreifende Grundschuldidaktik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts in der Grundschule, Potentiale von Lernwerkstätten in Hochschulen und Schulen, Möglichkeiten der ästhetischen, rhythmischen Gestaltung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern der Grundschule

Schreiber, Bianca, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Philosophie, Fachdidaktik des Ethikunterrichts/Philosophieunterrichts; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethik- und Philosophiedidaktik

Schrumpf, Florian, Dr., ehem. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, derzeit Referendar an einer Gemeinschaftsschule in Berlin Moabit; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschlechtersensible Pädagogik und gesellschaftswissenschaftliches Lernen im Sachunterricht, qualitative Forschungsmethoden, Dokumentarische Methode im Kontext fachdidaktischer Forschung

Schwillus, Harald, Prof. Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Religionsunterricht in areligiöser Mehrheitsgesellschaft, Religion und Tourismus, Religion in Museen und Ausstellungen

Simon, Jaqueline, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Schulpraktische Studien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien, Förderung von fach- und medienbezogenen Kompetenzen durch digitale Medien bei angehenden Lehrkräften und Kindern der Primarstufe, Umwelt- und Wildnisbildung sowie BNE

Simon, Toni, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Sachunterricht; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation, Einstellungen zu schulischer Inklusion

Spuller, Siglinde, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Fächerübergreifende Grundschuldidaktik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spiel als Dimension fächerübergreifenden Lernens, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im schulischen Kontext, Fest und schulische Begegnungskultur

Urban, Maria, B.A. Soziale Arbeit, M.A. Angewandte Medien- und Kulturwissenschaften, Hochschule Merseburg, Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur, Arbeitsbereich Angewandte Sexualwissenschaft; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Prävention von sexualisierter Gewalt, institutionelle Schutzkonzepte, Sexuelle Bildung für das Lehramt

Voß, Heinz-Jürgen, Prof. Dr., Hochschule Merseburg, Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Prävention von sexualisierter Gewalt, Förderung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung, Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, Queer Theory, Intersektionalität, biologisch-medizinische Geschlechtertheorien

Wildenauer, Vanessa, Dr., interkulturelle Trainerin und Lehrerin an einer Grundschule in Halle (Saale); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Professionalisierung von Lehrkräften, Einsatz von story making applications im Englischunterricht, Einsatz authentischer Bilderbücher zur interkulturellen Entwicklung bei Grundschulkindern

Das Konzept der Sexuellen Bildung ist (schul)pädagogisch sowie (fach)didaktisch höchst relevant – und gleichsam insbesondere im Kontext primarpädagogisch-fachdidaktischer Diskurse und Forschungen vergleichsweise unterrepräsentiert. Im Fokus des Bandes steht die schul- und unterrichtsbezogene Re- und Dekonstruktion von normalistischen bzw. heteronormativen, diskriminierenden und verletzenden Strukturen, Kulturen und Praktiken. Mit den Beiträgen werden Möglich- und Notwendigkeiten einer Sexuellen Bildung und einer gendersensiblen Pädagogik und Didaktik im Primarbereich thematisiert. Dabei wird auf Fragliches und Fragwürdiges gegenwärtiger, aber auch vergangener (schul)pädagogischer Theorie, Praxis und Forschung verwiesen. Es wird unterstrichen, dass wissenschaftliche Diskurse und Forschungen zu Sexueller Bildung und einer gendersensiblen Pädagogik nach wie vor dringend nötig sind. Sie stellen einen wichtigen Baustein für eine adäquate Gestaltung Sexueller Bildung in pädagogischen Kontexten sowie für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte dar.

Über die Herausgeber*innen

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

Dr. Nina Kallweit, studierte Lehramt an Grundschulen. Nach Lehr- und Forschungstätigkeiten an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Leipzig ist sie seit April 2020 Juniorprofessorin für Sachunterricht und seine Didaktik am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



Schneider Verlag Hohengehren GmbH