

Valtl, Karlheinz

Sexualerziehung in der Schule. Aufgaben und Grenzen*Die Deutsche Schule 87 (1995) 2, S. 196-206*

Quellenangabe/ Reference:

Valtl, Karlheinz: Sexualerziehung in der Schule. Aufgaben und Grenzen - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 2, S. 196-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310832 - DOI: 10.25656/01:31083

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310832><https://doi.org/10.25656/01:31083>**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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.deInternet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 2

Jochen Schweitzer

Neue Königswege führen über Loccum

132

Beratungen und Kontroversen zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Als Teilnehmer an zahlreichen KMK-Sitzungen, in denen es um die Frage der Hochschulreife und die Schulzeitfrage ging, stellt der Autor die wesentlichen Positionen, den gegenwärtigen Diskussions- und Entscheidungsstand sowie Perspektiven der weiteren Entwicklung zusammenfassend dar. Er sieht Chancen, daß die von der KMK im Prinzip befürwortete Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung umgesetzt werden kann.

Konferenz der Kultusminister

Erklärung zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

140

Beschluß der KMK vom 2. 12. 1994

Auf dem Hintergrund längerer und intensiver Beratungen über aktuelle Kriterien der Hochschulreife (vgl. Heft 1/94 und 2/94 dieser Zeitschrift) hat die Konferenz der Kultusminister eine Erklärung verabschiedet, die in der Diskussion um die Dauer der Schulzeit eine Perspektive eröffnet, die manchen (positiv) überraschen mag, andere zum Widerspruch herausfordern wird.

Adolf Kell

Zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

143

Positionen aus der Sicht der Wissenschaft

Die KMK hatte zu ihren Beratungen über die Reform der Oberstufe unter anderen den Berufspädagogen Adolf Kell eingeladen. In dem hier dokumentierten Grundsatzreferat leitete er das Ziel der Gleichwertigkeit aus den spezifischen Merkmalen des Lern- und Arbeitsprozesses ab und knüpfte an das Ziel an, daß „Mündigkeit“ für alle Jugendlichen einlösbar sein müsse. Aus Defiziten, die er in der beruflichen Bildung ebenso sieht wie in den Gymnasien, leitet er ab, daß gesellschaftliche berufliche Tätigkeiten zum Bezugspunkt für alle Bildungsgänge werden müssen.

129

Ludwig Huber

Individualität zulassen und Kommunikation stiften

161

Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe

Bereits in Heft 1/94 hatte der Autor Vorschläge zur Entwicklung der Oberstufe unterbreitet. Hier präzisiert er seine Vorstellungen: Die SchülerInnen sollten Allgemeine Bildung durch Spezialisierung und durch fächerübergreifenden Unterricht erwerben und sich „basale Fähigkeiten“ (in Deutsch, Englisch und Mathematik) aneignen. Einwände, die gegen dieses Konzept erhoben werden könnten, werden diskutiert.

Ludwig A. Pongratz

Freiheit und Zwang

183

Pädagogische Strafformen im Wandel

Seit der Aufklärung ist es schwierig, pädagogische Maßnahmen zu rechtfertigen, wenn diese zugleich Zwang bedeuten – aber das bürgerliche Subjekt bleibt darauf verwiesen, seine Selbständigkeit durch „verinnerlichte Herrschaft“ erst zu erlangen. Aus dieser „Dialektik“ ist auch die „moderne“ Pädagogik (noch) nicht herausgekommen. Der Autor macht an mehreren Beispielen die sublimen Mechanismen transparent, die im Laufe der Jahre entwickelt worden sind.

Karlheinz Valtl

Sexualerziehung in der Schule

196

Aufgaben und Grenzen

Daß die Schule dazu beitragen soll, den Kindern und Jugendlichen Kenntnisse über Sexualität zu vermitteln, dürfte inzwischen unbestritten sein. Hier wird ein weitergehendes Konzept entwickelt, das z. B. Emotionalität ebenso beinhaltet wie normative Fragen. Denkbare Gegenargumente werden aufgegriffen, führen aber zu dem Schluß, daß schulische Sexualerziehung konsequenter realisiert werden sollte.

Eckart Liebau

Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule 207

Wenn an Schulen die sozialpädagogischen Aufgaben ernstgenommen werden, dann geschieht dies in der Regel in strikter Aufgabentrennung: Schule hier – Sozialarbeit dort. Diese Gegenüberstellung ist pädagogisch fatal und unfruchtbar. Auf dem Hintergrund praktischer Erfahrungen wird deutlich gemacht, daß eine integrierte Sozialarbeit Schule zum Lebensraum zu machen, den Leistungsbegriff zu erweitern und die Schule zu öffnen hat.

Günter Klein

Kontinuität und Herausforderung

216

Über den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule

Sicherlich sollen die Kinder den Eintritt in die Grundschule nicht als Bruch oder gar als Bedrohung erleben – insofern ist Kontinuität gewünscht. Aber dies darf nicht so mißverstanden werden, daß den Kindern keine Herausforderungen zugemutet werden, die sie in ihrer Entwicklung voranbringen könnten. Dies gilt nicht nur für diese frühe Phase der Schulzeit, sondern prinzipiell für alle Stufen des Bildungsprozesses.

Beatrix Sauter

Der Education Reform Act aus dem Jahr 1988

228

Eine kritische Annäherung

Nachdem die englische Grundschule in den 80er Jahren vielen als Vorbild gegolten hatte, ist durch den ERA offenbar eine Entwicklung eingeleitet worden, die eher (kritisch) zu denken geben muß: Weil den Schulen finanzielle Mittel nach ihren „Erfolgen“ zugewiesen werden, ist die Chancengleichheit der Kinder gefährdet. Auch die weitgehende Festlegung der Unterrichtsinhalte engt pädagogische Prozesse bedenklich ein und stellt die Erziehungsfunktion der Schule in Frage.

Anna v. Schenckendorff und Alexander Bröcker

„Wir haben zueinander gefunden“

239

Erfahrungen im deutsch-polnischen Schüleraustausch

Eine Schülerin und ein Schüler der IGS Göttingen-Geismar haben seit 1991 an mehreren Austausch-Programmen mit einer Partnerschule in Polen teilgenommen. Sie berichten über gute Erfahrungen, ohne auftretende Schwierigkeiten zu leugnen.

Renate Hassenstein

Die Besuche müssen gut vorbereitet sein

241

Praktische Anregungen zum deutsch-polnischen Schüleraustausch

Weil sie befürchtet, daß der Bericht von Franz Dwertmann (in Heft 1/95 dieser Zeitschrift) nicht genug Mut gemacht haben könnte, berichtet hier eine Lehrerin der IGS Göttingen-Geismar aus ihrer positiven Praxis. Sie gibt Hinweise, an welchen Stellen intensive Vorbereitungen gewährleisten können, daß der Austausch für alle Beteiligten zu einem bleibenden und wichtigen Erlebnis wird.

Neuerscheinungen:

- Martina Käthner: Der weite Weg zum Mädchenabitur (HGH)
- Bettina Goldberg: Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte (HGH)
- Harald Ludwig: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland (Michael Knoll)
- Horst Hensel: Die Neuen Kinder und die Erosion der Alten Schule (HGH)
- Horst Hensel: Die Autonome Öffentliche Schule (HGH)
- Matthias Alexander Grimm: Kognitive Landschaften von Lehrern (JöS)
- Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hg.): Erziehen als Profession (BG)
- Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (Hg.): Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis (BG)
- Andreas Gruschka: Bürgerliche Kälte und Pädagogik (Hagen Weiler)
- Heinz Günther Holtappels: Ganztagschule und Schulöffnung (Katharina Klaudy)
- Ulrich Barkholz und Hans Günther Homfeldt: Gesundheitsförderung im schulischen Alltag (BG)
- Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule (ZEUS) (JöS)

Sexualerziehung in der Schule

Aufgaben und Grenzen¹

1. Der sexualpädagogische Auftrag der Schule

Die Frage „Was kann, soll oder darf die Schule in der Sexualerziehung ausfüllen bzw. weglassen?“ hat grundsätzlich zwei Aspekte: einen faktischen, empirischen (was *kann* sie leisten) und einen normativen (was *soll* bzw. *darf* sie tun).

Betrachten wir zunächst den *normativen Aspekt*: Daß die Schule sexualpädagogisch aktiv werden darf, ja muß, ist nach langen Auseinandersetzungen durch das BVerfG-Urteil von 1977 und die darauf folgenden Ländergesetze eindeutig festgelegt worden. Dieser Punkt steht also heute nicht mehr zur Disposition, aber es ist wichtig, auf eine Konsequenz hinzuweisen:

Wenn in einer Gesellschaft ein Bildungsinhalt in den Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen aufgenommen wird, so wird er damit definiert als zum Grundbestand dessen gehörig, was in dieser Gesellschaft von allen gelernt werden soll (bzw. was zu lernen zumindest alle die Möglichkeit haben sollten). Es wird damit also nicht nur der Schule ein Auftrag erteilt, sondern es wird der *Status dieses Bildungsinhalts* neu definiert: Er wird als unverzichtbar und für alle verbindlich erklärt, weil die von ihm umfaßten Kompetenzen als notwendig für die Lebensführung in der jeweiligen Gesellschaft erachtet werden.

Wenn nun – wie in unserem Fall – aus gutem Grund Kompetenzen aus dem Bereich der Sexualität in den Bildungskanon der Schule aufgenommen wurden, dann gilt auch hier, daß *Schwierigkeiten* bei der Umsetzung nicht dazu führen dürfen, daß die Schule diesen Auftrag oder Teile davon als unerledigbar oder für sie ungeeignet zurückweist, ...

... wenn nicht zuvor konsequent daran gearbeitet wurde, die Schule dazu in den Stand zu versetzen, und

... wenn nicht andere Institutionen benannt werden, die in der Lage sind, die zurückgewiesenen Teile des Auftrags mit gleicher Breitenwirkung zu erfüllen.

Schwierigkeiten gelten also nicht als Ausrede, sondern stellen eine Herausforderung an den Willen zur Umsetzung einmal gefaßter politisch-pädagogischer Entscheidungen dar.

¹ Überarbeitete Fassung eines Referats bei der Fachtagung *Prävention von sexuellem Mißbrauch und sexueller Gewalt an Mädchen und Jungen* in Soest, 14. 6. 1994.

Bevor wir uns der Schule zuwenden, ein Wort zu den *anderen Institutionen*. Deren Leistungsfähigkeit auf sexualpädagogischem Gebiet sollte nicht überschätzt werden. Sie leiden ebenso wie die Schule unter spezifischen Schwierigkeiten:

- In der *Familie* kann das enge Zusammenleben die sexualerzieherliche Kommunikation behindern, viele Eltern sind durch andere Aufgaben zu sehr in Anspruch genommen und haben das Thema Sexualität selbst noch nicht ausreichend aufgearbeitet. Daneben kann elterliche Sexualerziehung nicht kompensatorisch wirken, sondern sie festigt nur die durch die familiäre Sozialisation ohnehin vermittelten Einstellungen und Charakterstrukturen.
- Die *Jugendarbeit* erreicht nur einen Teil der Jugendlichen und tut sich schwer, einem breiteren Adressatenkreis komplexere kognitive Inhalte zu vermitteln, langfristige Programme durchzuführen und die Dominanz einzelner Cliquen einzudämmen.
- Die *Massenmedien* und die *Gleichaltrigengruppe* sind zwar äußerst wirksam, aber pädagogisch nicht ausreichend zu beeinflussen.
- Der *Kindergarten* kann bestenfalls gute Vorarbeit leisten.

Meine *These*, die im folgenden begründet werden soll, lautet daher: Die Schule hat im Bereich der Sexualpädagogik einen *Bildungsauftrag, der ihr von keiner anderen Erziehungsinstitution abgenommen werden kann*. Die Voraussetzungen für eine kontinuierliche, pluralistische, wissenschaftlich fundierte, rationale, auf Kritikfähigkeit, Abbau von Ängsten und sexuelle Selbstbestimmung zielende *sexuelle Bildung* sind, alle Punkte zusammengekommen, in der Schule so günstig wie nirgendwo sonst.

2. Inhaltsbereiche der Sexualpädagogik

Weit kniffliger als die Frage, ob die Schule sexualpädagogisch aktiv werden darf, ist die Frage, *was sie vermitteln soll*. Formal gesehen handelt es sich dabei um eine *historische Frage*, die unter den jeweiligen Bedingungen des Heranwachsenden und angesichts der aktuellen Herausforderungen in einer Gesellschaft immer neu zu stellen und über die ein fortwährender gesellschaftlicher Diskurs zu führen ist.

Wie die Diskussion der letzten Jahre und ihr Niederschlag in den aktuellen Entwürfen zu neuen Richtlinien (z. B. in Hamburg und Niedersachsen) zeigen, gerät der volle Umfang dieses sexualpädagogischen Bildungsauftrags erst jetzt allmählich ins Blickfeld. (Eine historische Analyse² zeigt sogar, daß wir heute erstmals in der Geschichte vor der Aufgabe stehen, diesen Bereich

² Vgl. K. Valtl: Sexualpädagogik an der Schwelle zu einer umfassenden Neukonzeption. Historische Lektionen für eine drängende Aufgabe der Gegenwart. In: Bundesarbeitskreis Sexualpädagogik (Hrsg.): Praxishilfen für die sexualpädagogische Arbeit, Band 2 (in Vorb.). Kurzfassung u. d. T.: Sexualpädagogik – so wichtig wie nie zuvor? In: Zeitschrift für Sexualpädagogik/Pro Familia Magazin. 20, 1992, Heft 6, S. 27 – 29.

der Bildung seinem Umfang und seinen Inhalten nach zu beschreiben. Wir betreten also Neuland und sollten uns nicht beirren lassen, wenn es noch etwas unwegsam ist.)

Als Inhalte der Sexualpädagogik gelten in der Fachdiskussion gegenwärtig folgende *sechs Themenbereiche* als zentral:

- 1.) Bau und Funktion der Geschlechtsorgane, Geschlechtsverkehr, Verhütung, Schwangerschaft, Geburt, Abtreibung, Erscheinungsformen und Konfliktfelder der Jugendsexualität. Dies ist der – allerdings erweiterte – Gegenstandsbereich der klassischen „*Sexualaufklärung*“, wobei diese Stichpunkte heute relativ differenziert zu lesen sind. An einem Beispiel: Der Punkt „Abtreibung“ wäre zu lesen als „Information über gesetzliche Bestimmungen, Motive und Verfahren der Abtreibung, Analyse der verschiedenen ethischen Positionen, Entwicklung einer eigenständigen Entscheidungskompetenz und Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs über die Abtreibungsfrage“.
- 2.) Körperwahrnehmung, Sinne, Gefühle sowie für die Sexualität relevante Dimensionen von Ich-Stärke und Sozialkompetenz (also die individuellen und sozialen *Voraussetzungen* von Sexualität und sexuellen Beziehungen),
- 3.) *weibliche und männliche* Sexualität, Geschlechtsrollen, Geschlechterverhältnisse und geschlechtstypische Aspekte des sozialen Lebens (eine Dimension, die heute zu den zentralsten Reibungsflächen in der Sozialisation beider Geschlechter zählt und deren Bedeutung v. a. durch feministische Studien herausgearbeitet wurde),
- 4.) Beziehungs- und Bindungsformen in ihrer Pluralität (Ehe, eheähnliche Lebensgemeinschaften, Familienformen, Singles u. a.), gleichgeschlechtliche Beziehungen, sexuelle Minderheiten, Sexualität in anderen Kulturen (also der Schwenk in der Betrachtung von uniformer Sexualität zu *pluralen Sexualitäten*),
- 5.) (ein Punkt, der in den anderen Themenbereichen bereits enthalten ist, aber besonders zu betonen ist) die *Normen und Werte*, Einstellungen und Ängste im Bereich der Sexualität, ihre historische, gesellschaftliche und biografische Bedingtheit, sowie
- 6.) (als besondere *Herausforderungen unserer Zeit*) Sexualität in den Medien, Pornografie und andere Vermarktungsformen der Sexualität, sexuelle Gewalt in allen ihren Erscheinungsformen und sexuell übertragbare Krankheiten.

Dies sind hier freilich nicht viel mehr als Kapitelüberschriften, der Teufel steckt wie immer im Detail. In unserem Zusammenhang ist aber vor allem wichtig zu fragen:

- 1.) Soll dies alles von der Schule aufgegriffen werden, und wenn ja, wie?
- 2.) Welche Voraussetzungen müssen dafür geschaffen werden? und
- 3.) Was ist das – alle Punkte verbindende – Bildungsziel der Schule?

3. Einwände und Probleme

Zu der Frage, ob die genannten Themen in der Schule aufgegriffen werden sollen, ist folgendes zu sagen: Wenn diese Aspekte für die sexuelle Lebensführung erforderlich oder förderlich sind, dann sind sie prinzipiell auch Teil

des *Auftrags an die Schule*. Sollten wesentliche Bereiche ausgeklammert werden, dann müßte dies begründet werden. Die Argumente aber, die hierzu häufiger vorgebracht werden, sind m. E. nicht Argumente gegen bestimmte Inhalte, sondern Argumente für eine Verbesserung und Intensivierung der schulischen Sexualpädagogik oder Hinweise auf didaktische Akzentsetzungen, die die Schule besonders zu beachten hat.

Sehen wir uns diese Argumente einmal im einzelnen an:

1. Argument: Die schulische Sexualerziehung *entfremdet Sexualität*, macht auch sie zu einem Pflichtpensum und handelt sie genauso entsinnlicht und lustlos ab wie andere Lernstoffe. Was zuvor noch faszinierende eigene Entdeckung war, wird zu einem von Erwachsenen verordneten, langweiligen Schulstoff gemacht.

Die Entgegnung: Gegen diese These ist einzuwenden, daß dahinter ein *romantisches Konzept* der Sexualentwicklung steht. Es vergißt, daß Sexualität, ebenso wie andere Verhaltensbereiche, erlernt wird. Es gibt kein rationales Argument, das eine prinzipielle Ausnahmestellung sexuellen Lernens begründen kann (vgl. Fischer 1976).

Dies heißt aber nicht, daß es sich nicht vom Lernen in anderen Bereichen unterscheidet. Sexualität ist durchaus etwas Besonderes, nur liegt ihre Besonderheit auf einer anderen Ebene als im Argument behauptet: Sie stellt einen zentralen und damit besonders *konfliktträchtigen Lebensbereich* dar, der besondere pädagogische Begleitung erfordert. Die Situation verlangt daher nach genau der entgegengesetzten pädagogischen Antwort: Nicht ausklammern, sondern einbeziehen, nicht zu einem trockenen Lernstoff machen, sondern als Teil des eigenen Erlebens der SchülerInnen begreifen.

2. Argument: Sexualpädagogik *pädagogisiert Sexualität*, mischt sich in einen der letzten Lebensbereiche ein, die noch nicht vollständig unter sozialer Kontrolle sind, und betreibt damit eine Kolonisation der Intimsphäre.

Die Entgegnung: Die Vorstellung von der nicht vergesellschafteten Intimsphäre ist eine *realitätsferne Ideologie*. Das Sexualleben der Heranwachsenden ist wie das der Erwachsenen von vielfachen sozialen Anpassungsmechanismen und Zwängen beeinflusst (durch *peer group*, Medien, Werbung, Freizeitangebote, Familienstruktur usw.). Daneben haben bewußte Erziehungsmaßnahmen eine weit geringere Wirkung. In dieser Situation kann sich die Sexualpädagogik gerade um eine Aufklärung der Wirkungen der anderen Sozialisationsagenten bemühen, um dadurch die Option individueller Anpassungsverweigerung zu ermöglichen.

Sexualpädagogisches Handeln bedeutet auch nicht zwangsläufig eine pädagogisierende Einmischung in die Welt der Kinder und Jugendlichen. Es kann auch darin bestehen, daß LehrerInnen Zurückhaltung üben und bestehende Einmischungen abbauen, oder es kann sich politisch äußern (z. B. im Einsatz für mehr Freiräume, in denen Jugendliche eigene sexuelle Erfahrungen machen können, oder in der Forderung nach Schutz vor sexueller Gewalt).

3. *Argument*: Sexualität als Unterrichtsthema übersteigt die *didaktischen* Möglichkeiten der Schule.

Die Entgegnung: Auch in anderen Fächern geht es um Bildungsziele, die nicht restlos didaktisierbar sind und die die Möglichkeiten pädagogischer Planung übersteigen. Daß Beethovens Fünfte oder Goethes Faust nicht von jedem Schüler bis in alle Tiefen verstanden werden, ist kein Argument *gegen* Musik- oder Literaturunterricht. Und so ist auch Sexualität mehr, als in der Schule vermittelt werden kann, aber daraus folgt nicht, daß sie dort nur eingeschränkt Thema werden darf.

4. *Argument*: Die Schule ist der *falsche Ort* für Sexualerziehung. Die Starrheit der Institution, das Machtgefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie der Leistungsdruck machen in der Schule jede wirklich persönliche Kommunikation zunichte. Die LehrerInnen sind außerdem nur für einen kleinen Teil der SchülerInnen vertrauenswürdige AnsprechpartnerInnen in sexuellen Fragen.

Die Entgegnung: Der erste Einwand gilt nicht speziell für Sexualerziehung, sondern für jede Form von Charakterbildung und Sozialerziehung. Diese sind schwer institutionalisierbar und werden von institutionellen Strukturen leicht korrumpiert. Die Schule kann diesen zentralen Bereich deswegen aber nicht aufgeben. Wenn die Bedingungen für schulische Sexualerziehung so ungünstig sind wie behauptet, so muß die Schule versuchen, günstigere Bedingungen zu schaffen.

Allerdings schätze ich diese als gar *nicht so ungünstig* ein. LehrerInnen werden zwar nur von einem kleineren Teil der SchülerInnen als AnsprechpartnerInnen in vertraulichen Fragen betrachtet, für die meisten sind sie aber als VermittlerInnen von Informationen äußerst wichtig, der Wert des Unterrichts wird von den SchülerInnen in Umfragen durchaus positiv eingeschätzt und das offene Gespräch wird von allen Beteiligten als die effizienteste Form der Informationsvermittlung angesehen.

Daß es aber *Faktoren* gibt, die das offene Gespräch in der schulischen Sexualpädagogik *behindern*, darf nicht übersehen werden: Die Schulklasse stellt eine „Zwangsgruppe“ dar, es ist für beide Seiten riskant, persönliche Informationen preiszugeben, und der Zeittakt einer Unterrichtsstunde behindert die Behandlung persönlicherer Themen.

Diese Handicaps können aber zu einem großen Teil *didaktisch aufgefangen* werden:

- Einzel- und Kleingruppenarbeit sollten sicherstellen, daß SchülerInnen über heikle Themen nur mit Personen ihrer Wahl sprechen.
- Bloßstellende Bezugnahmen zum persönlichen Sexualleben (von LehrerInnen und SchülerInnen) sind vermeidbar. Heikle Themen und persönliche Einstellungen können auch durch Arbeit an sachlichen und literarischen Texten angegangen werden.
- Der pädagogische Takt spielt in der Sexualpädagogik eine besondere Rolle. In der schulischen Kommunikation kann geübt werden, wie persönliche Grenzen wechselseitig gewahrt werden.

- Einige Themen werden u. U. besser von externen ReferentInnen behandelt, deren Verhältnis zu den SchülerInnen nicht durch Selektions- und Sanktionsaufgaben belastet ist und die unter Schweigepflicht stehen.
- Projekt- und sog. „Orientierungs-“ oder „Einkehrtage“, Schulfahrten und Schullandheimaufenthalte können ein günstigeres Umfeld für zeit- aufwendige und emotionalere Themen bieten.

Insgesamt – denke ich – sollte die Schule in der Lage sein, mit den genannten institutionellen Hindernissen kreativ umzugehen, ohne wesentliche Bereiche der Sexualpädagogik ausklammern zu müssen.

5. Argument: Vor allem religiöse Fundamentalisten (*Freundeskreis Maria Goretti, Opus Angelorum*) behaupten, die schulische Sexualerziehung zerstöre das Schamgefühl, leiste der Überbetonung der Sexualität Vorschub und gebe den intimsten Lebensbereich dem allgemeinen Gerede preis.

Die Entgegnung: Dieses Argument ist nicht ganz von der Hand zu weisen: Die schulische Sexualerziehung leistet tatsächlich einen Beitrag zur Verschiebung der Intimgrenzen und zur Ausweitung des Diskurses über Sexualität, und wir wissen nicht, welche Folgen sich langfristig aus diesen Veränderungen ergeben können (wie etwa Manipulation, Banalisierung oder Intellektualisierung der Sexualität).

Diese Wirkung geht allerdings von vielen Bereichen unserer Kultur aus, die Schule macht aufgrund ihrer institutionellen Trägheit nur zögernd mit. Das Argument kann also sinnvoll nur als Aufforderung verstanden werden, die Schule solle sich diesem epochalen gesellschaftlichen Trend entgegenstellen und ihn aufhalten. Dieses Ansinnen ist aber eine groteske *Überschätzung des Einflusses der Schule* und entbehrt jeder Umsetzungsmöglichkeit.

Wenn sich die *Schule* in realistischem Maß *als kritische Instanz* verstehen will, so kann sie diese Rolle nur ausüben, wenn sie sich aktiv am Diskurs über Sexualität beteiligt und ihre Anstrengungen in bezug auf jene Ziele der Sexualerziehung verstärkt, die gegen die befürchteten Wirkungen gerichtet sind. Dazu zählen z. B.: Förderung von Selbstkompetenz und Kritikfähigkeit im Bereich der Sexualität, Sensibilisierung für eigene und fremde Persönlichkeitsgrenzen, Kennen der eigenen Bedürfnisse und Fähigkeit, Manipulationsversuche und Kommerzialisierungen der Sexualität zu durchschauen.

6. Argument: Auch Lehrer verüben *sexuellen Mißbrauch* an SchülerInnen. Diese Gefahr überschattet die schulische Sexualerziehung. Im harmlosesten Fall spielt immer noch ein voyeuristisches Interesse der Lehrperson am Sexualverhalten und den sexuellen Erregbarkeiten der SchülerInnen herein.

Die Entgegnung: Diese Mißbrauchsgefahr ist in allen Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen real gegeben. Das Argument müßte sich daher gegen jedwede Form von Erziehung richten. Die Mißbrauchsgefahr würde dadurch aber *nicht beseitigt*. Im Gegenteil: Gerade das Schweigen über sexuelle Themen schafft jenen Raum, in dem sexueller Mißbrauch über längere Zeit hinweg aufrechterhalten werden kann.

Allerdings steckt in diesem Argument ein Hinweis auf einen wichtigen Zusammenhang: Bereits eine der frühesten Studien zur schulischen Sexualerziehung (Brüggemann 1967) zeigte, daß das sexualpädagogische Engagement von Lehrern³ immer auch libidinöse Anteile hat, also auch durch erotisch-sexuelle Anziehung motiviert ist, daß dies aber gerade der Qualität des Unterrichts förderlich ist. Vielleicht gilt es daher einzusehen, daß *Sexualpädagogik* nicht nur ein Reden über Sexualität, sondern *selbst auch sexuell getönt* ist.

In der pädagogischen Theorie ist dieser Einflußfaktor als *pädagogischer Eros* seit langem bekannt, nur wurde die Wahrnehmung seiner weniger sublimen Wirkungen verdrängt. Daß er auch in diesem unmittelbaren Sinn zu verstehen ist, hat v. a. Winkel (1993) gezeigt. Winkel weist aber auch mit Nachdruck auf die antinomische Struktur des pädagogischen Eros hin: Seine positive Wirkung kann nur so lange aufrechterhalten bleiben, wie es nicht zu gelebten erotischen oder sexuellen Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen kommt. Die sexuelle Dimension und ihre Wirkungen im Sozialraum der Schule zu akzeptieren heißt daher nicht, manifeste sexuelle Handlungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu befürworten. Im Gegenteil: Eine pädagogische Haltung gegenüber den sexuellen Anziehungskräften gebietet gerade die Einhaltung einer professionellen Distanz, durch die sie erst zu einem entwicklungsfördernden Moment werden können. – Im übrigen ist auch hier darauf hinzuweisen, daß nicht sexuelle Attraktion, sondern Machtmißbrauch das zentrale Motiv für sexuelle Gewalt darstellt.

Neben diesen Argumenten gegen eine umfassende Sexualpädagogik in der Schule gibt es natürlich auch noch einige grundsätzliche *Argumente dafür*, die hier nur kurz in Erinnerung gerufen seien:

- Die Schule beeinflusst die sexuelle Sozialisation – ob sie will oder nicht. Nur ein bewußtes Aufgreifen dieser Wirkung ermöglicht pädagogische Gestaltung.
- Die Schule ist ein Lebensraum, aus dem sich Sexualität nicht ausklammern läßt. Ihr Sozialklima leidet unter den sexuellen Konflikten der an ihr beteiligten Personen bzw. profitiert von deren Lösung.
- Der Stoff fast aller Fächer hat sexuelle Komponenten, mit denen sich der Unterricht auseinandersetzen muß, wenn er nicht eine prinzipiell anti-sexuelle Botschaft vermitteln will.

4. Voraussetzungen für eine Verbesserung der schulischen Sexualpädagogik

Nun zur zweiten der oben aufgeworfenen Fragen: Welche Voraussetzungen hat die Schule, diesen Bildungsauftrag zu erfüllen bzw. was muß getan

³ Die ältere Literatur spricht hier nur von *Lehrern*, wobei unklar bleibt, ob damit ausschließlich männliche oder aber männliche *und* weibliche Lehrkräfte gemeint sind.

werden, damit die dafür notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden? Dies ist der *empirisch-faktische Aspekt* unseres Themas, und dazu, denke ich, können wir gegenwärtig noch nicht sehr viel sagen, denn außer der großen Untersuchung von Glück/Scholten/Strötges (1992) liegen bis jetzt nur wenige kleinere Untersuchungen und Praxiskonzepte vor. Einige neue sind allerdings im Entstehen.⁴

Was die Schule in ihrer gegenwärtigen Organisationsform alles kann, wo ihre Stärken und Schwächen liegen und welche zusätzlichen Voraussetzungen geschaffen werden müssen, das wissen wir noch lange nicht, und das herauszufinden wird noch viel Anstrengung und auch Geld kosten.

Notwendige Schritte, den Rahmen der Möglichkeiten der Schule wirklich auszuloten, sind m. E.:

1.) Eine fortwährende *Erforschung der konkreten Bedingungen*, unter denen schulische Sexualpädagogik abläuft, und der in ihr wirksamen hinderlichen und förderlichen Faktoren;

2.) Schaffung von *institutionellen Voraussetzungen* in der Schule, die den sexualpädagogisch aktiven Kollegen und Kolleginnen Rückendeckung geben. Das heißt v. a. ...

... Richtlinien und Lehrpläne, die motivieren, praktischen Gebrauchswert haben und die breite Palette der Möglichkeiten aufzeigen, ohne festzulegen;

... SchulleiterInnen, die sexualpädagogische Arbeit an der Schule fördern und die Verbindungen zu unterstützenden Einrichtungen herstellen sowie

... Zusammenarbeit und Teamgeist im Kollegium;

⁴ Das umfangreichste Projekt zur schulischen Sexualpädagogik der letzten Jahre ist der Ende 1994 unter der Leitung von Claus Nowak abgeschlossene BLK-Modellversuch *Ganzheitliche Sexualpädagogik in der Schule* (siehe Literaturverzeichnis). Ebenfalls 1994 abgeschlossen wurden:

- das Projekt des Hamburger Instituts für Lehrerfortbildung zur Sichtung und Beschreibung der auf dem Markt befindlichen Medien für die schulische Sexualpädagogik, Leitung Manfred Behn und Birgit Reimers (siehe Literaturverzeichnis).
- das Münchner Gesunde-Städte-Projekt „Mädchenprojekt Körpererfahrung“, Leitung Helga Dilcher, Ulrike Esch und Kirsten Hellwig (siehe Literaturverzeichnis).

Gegenwärtig laufende bzw. 1995 anlaufende Projekte zu Teilbereichen der schulischen Sexualpädagogik sind u. a.:

- Sexuelle Gewalt und sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen, Projekt des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest, Leitung: Christa Wanzeck-Sielert
- Entwicklung der Körperwahrnehmung von Mädchen im Grundschul-Alter, Projekt an der Universität Bremen, Leitung: Petra Milhoffer
- Sexualpädagogik in der Erstausbildung an Hochschulen, BLK-Projekt an der Universität Kiel, Institut für Pädagogik, Leitung: Uwe Sielert

3.) eine Entwicklung von *didaktischen Konzepten*, Materialien und Medien für die Schule, welche ...

- ... den besonderen Bedingungen der Schule Rechnung tragen, die
- ... eine (in Modellprojekten zu treffende) Auswahl von erprobten Arbeitsformen bieten und die
- ... im Rahmen von Aus- und Fortbildungen den LehrerInnen in persönlicher Kommunikation vorgestellt werden. Ein sehr vielversprechendes Modellprojekt dazu wurde 1994 in Schleswig-Holstein abgeschlossen (Nowak u. a. in Vorb.).

Was wir aber vor allem brauchen, ist eine systematische *Aus- und Fortbildung* der LehrerInnen. Diese sollte über Sexualität allgemein und über die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen informieren, didaktische Kompetenzen vermitteln, dem Thema Sexualpädagogik den Nimbus des Peinlichen und Gefährlichen nehmen (ja vielleicht sogar zeigen, daß es sehr spannend und lustvoll sein kann, dieses Thema zu behandeln), auf kritische Situationen der Erziehungspraxis vorbereiten, und – das ist das m. E. zentralste Moment – sie sollte persönlichkeitsbildende Momente enthalten. D. h. sie sollte die Reflexion der eigenen (sexuellen) Biografie anregen, die je eigenen Einstellungen bewußtmachen, ihre Verortung im Spektrum der Einstellungen ermöglichen und die Option einer Veränderung eröffnen, sie sollte die Fähigkeit, über Sexualität zu kommunizieren, erweitern und helfen, durch Körperarbeit psychophysische Blockaden abzubauen.

U. U. sollte dieses Programm aufgeteilt werden in Basisinformationen zur Sexualentwicklung für alle künftigen Lehrkräfte und einer vertieften Ausbildung für besonders interessierte Studierende, die später die Funktion von „FachbetreuerInnen“ oder „MediatorInnen“ der Sexualpädagogik ausüben könnten. Ein umfangreiches Projekt zur Konzipierung einer solchen sexualpädagogischen Ausbildung an Universitäten läuft demnächst an der Universität Kiel unter Leitung von Uwe Sielert an. Für die Fortbildung von LehrerInnen wird derzeit in Rheinland-Pfalz ein Konzept erarbeitet, das Modellcharakter für alle Bundesländer bekommen könnte (vgl. Philipps 1995).

5. Überlegungen zum Richtziel sexueller Bildung

Es steht noch die Antwort auf die dritte oben aufgeworfene Frage aus, welches das gemeinsame, alle Themenbereiche der Sexualpädagogik verbindende Ziel ist.

Ein solches *Richtziel* kann in einer Gesellschaft, für die die Pluralität der sexuellen Lebensformen und Werteinstellungen konstitutiv ist, nicht in einer Festlegung auf eine bestimmte Form von Sexualverhalten oder Beziehungsmuster bestehen. Diese Pluralität stellt ja nicht einen bedauerlichen Umstand dar, sondern ist die Voraussetzung unserer vielfältigen Lebensmöglichkeiten. Das Richtziel der Erziehung (wie im übrigen auch das höchste Rechtsgut in diesem Bereich) ist daher die *sexuelle Selbst-*

bestimmung. Als verbindliche konkrete Ziele der Sexualpädagogik können nur Kompetenzen (auf kognitiver, emotionaler und Verhaltensebene) gelten, die der Erlangung dieser Selbstbestimmung dienlich sind. Andere zentrale Werte der Sexualpädagogik wie *Partnerschaftlichkeit* und *Achtung vor der Würde der Person*⁵ ergeben sich aus einer wechselseitigen Achtung dieser Selbstbestimmung. Diese können sich auf alle oben aufgeführten Inhaltsbereiche beziehen, wobei für die Schule die Kompetenzen auf kognitiver Ebene zentral sind (während die emotionale und Verhaltensebene von ihr zum Teil nur mittelbar erreicht werden können, in jedem Fall aber mitbedacht werden müssen).

Für diesen kognitiven Bereich hat *Walter Müller* in seiner „Skeptischen Sexualpädagogik“ (1992) das Konzept einer „bildungstheoretisch begründeten Sexualpädagogik“ entwickelt, das dem Richtziel von sexueller Selbstbestimmung in größtmöglichem Umfang Rechnung trägt.

Diese *bildungstheoretisch begründete Sexualpädagogik* verzichtet auf eine von ihr zu setzende „Vorentscheidung darüber, was auf dem Felde der Sexualität und Liebe wesentlich, wichtig, richtig, gut, schön, vertretbar und erstrebenswert ist oder nicht“ (S. 158) und begnügt sich statt dessen damit, alles das, was in Geschichte und Gegenwart an Meinungen, Wissen und Wertungen darüber zusammengetragen wurde, den Heranwachsenden zur Kenntnis zu bringen.

Ohne Rücksicht darauf, was aus der Sicht einzelner Weltanschauungen oder politischer Positionen an Zielen für die Sexualpädagogik gefordert wird (eine häufig auftretende Forderung etwa lautet, man müsse zur Ehe erziehen), versucht eine solche bildungstheoretisch begründete Sexualpädagogik, zur „*Selbständigkeit im Denken*“ (Ballauff) freizugeben (hinzuzufügen wäre: und im Fühlen). Sie zielt nicht auf eine bestimmte Haltung oder ein bestimmtes Verhalten der zu Erziehenden, sondern will ihnen nur einen möglichst weiten Horizont an Wissen zur Verfügung stellen, der sie zu „Besonnenheit im Urteilen und Handeln“ (S. 160) befähigt. Ob die Entscheidung dann für oder gegen ein bestimmtes Verhalten ausfällt (also z. B.: ob die Ehe oder eine andere Bindungsform gewählt wird), steht den Heranwachsenden frei. Das Ziel der sexualpädagogischen Begleitung ist, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß diese Entscheidung ungehemmt und ohne Einschränkungen im Zugang zu Wissen (um Vorbedingungen, Konsequenzen und Alternativen des Handelns) getroffen werden kann. Nur so wird sexuelle Selbstbestimmung, d. h. Mündigkeit im Bereich des Sexuellen, möglich.

Ich denke, diese Aufgabe ist es wert, daß die Schule die dazu erforderlichen Anstrengungen auf sich nimmt. Wir sollten die Sexualpädagogik an Schulen daher endlich konsequent angehen, und zwar auf allen drei dafür entscheidenden Ebenen von Richtlinien, institutionellen Strukturen und Aus- und Fortbildung von LehrerInnen.

⁵ Vgl. U. Sielert: Expertise zur Weiterentwicklung des Rahmenkonzepts für die schulische Sexualerziehung 1994, S. 12.

Literatur

- Ballauff, Theodor: Skeptische Didaktik. Heidelberg 1970
- Behn, Manfred; Birgit Reimers: Sexualpädagogische Materialien. Eine kommentierte Literatur- und Medienauswahl. Hg. von der Beratungsstelle für Sexualerziehung und Aids-Prävention des Instituts für Lehrerfortbildung, Hamburg 1994
- Brüggemann, Otto: Sexuelle Konflikte an Gymnasien. Heidelberg 1967
- Dilcher, Helga; Ulrike Esch, Kirsten Hellwig: Mädchenprojekt Körpererfahrung. Gruppenarbeit mit Schülerinnen der Willy-Brandt-Gesamtschule in München. Hg. vom Gesundheitsreferat der Landeshauptstadt München 1994
- Fischer, Wolfgang: Modelle der Sexualpädagogik. In: P. Eggers; F. J. Steinbach (Hg.): Sexualpädagogik. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn 1976, S. 25 – 36
- Glück, Gerhard; Andrea Scholten, Gisela Strötges: Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfaßt. 2. Aufl., Weinheim: Beltz 1992
- Müller, Walter: Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung. Habilitationsschrift Universität Duisburg 1992 (auch: Weinheim: Beltz 1992)
- Nowak, Claus u. a.: Ganzheitliche Sexualpädagogik in der Schule. Materialien aus dem BLK-Modellversuch „Sexualpädagogik und Aids-Prävention in der Schule“. Hg. vom Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS); in Vorb.
- Philipps, Ina: Konzeption einer sexualpädagogischen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in Rheinland-Pfalz. Expertise im Auftrag der Landeszentrale für Gesundheitsförderung Rheinland-Pfalz. Mainz 1995
- Sielert, Uwe: Expertise zur Weiterentwicklung des Rahmenkonzepts für die schulische Sexualerziehung. Erstellt für das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1994
- Winkel, Rainer: Lehren, lernen und lieben. Über den (Un)sinn des Schwärmens – und das Erzieherische bei Martin Buber. In: Pädagogik. 45, 1993, H. 7 – 8, S. 9 – 13
- Karlheinz Valtl*, geb. 1953, Dr. phil., Lehrer, Akademischer Rat an der Universität Regensburg, Lehrbeauftragter für Sexualpädagogik an mehreren Universitäten in Deutschland und Österreich, Mitglied des Instituts für Sexualpädagogik, Dortmund.
- Anschrift: Obere Fischerbergstr. 19, 93152 Etterzhausen