

Baar, Robert; Klenk, Florian Cristóbal; Siebach, Martin; Thuswald, Marion
**Potentiale des Sachunterrichts für das Lernen und Leben in einer
post-heteronormativen Gesellschaft**

Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 71-84. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 35)*



Quellenangabe/ Reference:

Baar, Robert; Klenk, Florian Cristóbal; Siebach, Martin; Thuswald, Marion: *Potentiale des Sachunterrichts für das Lernen und Leben in einer post-heteronormativen Gesellschaft* - In: Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 71-84* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327526 - DOI: 10.25656/01:32752; 10.35468/6152-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327526>

<https://doi.org/10.25656/01:32752>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Robert Baar, Florian C. Klenk, Martin Siebach
und Marion Thuswald*

Potentiale des Sachunterrichts für das Lernen und Leben in einer post-heteronormativen Gesellschaft

Gender and sexual diversity are topics that are only dealt with to a limited extent in the context of general studies lessons ('Sachunterricht'). Although the subject is often assigned the task of providing initial sex education in schools, these topics are rarely included in classroom practice. Against this background, the article examines, on the basis of empirical data and studies, how the subject 'Sachunterricht' can contribute to preparing children for an autonomous and at the same time solidary life in a post-heteronormative society.

1 Einleitung

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sind kaum Gegenstand des Sachunterrichts, auch wenn ihm häufig die Aufgabe erster schulischer sexueller Bildung zukommt (Coers, Erbstöber, Kallweit, Kollinger & Simon 2023). Dem Interesse und Orientierungsbedürfnis der Kinder, das ihrer Existenz als vielfältige geschlechtliche, sexuelle und amourös empfindende Wesen entspringt, und der Berücksichtigung ausdifferenzierter Lebensrealitäten stehen fachliche und didaktische Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte (Kleiner 2015) ebenso entgegen wie der vor allem von christlich-fundamentalistischen Kreisen und der Neuen Rechten geprägte Diskurs über eine von diesen so benannte ‚Frühsexualisierung‘ (Grenz 2021). Hier kommt das gesellschaftlich virulente Paradigma der Heteronormativität zum Tragen, das das Zusammenleben im privaten und im öffentlichen Raum in ganz bestimmter Weise prägt, auch wenn es sich inzwischen vielfach als brüchig erweist.

In diesem Beitrag gehen wir zwei Fragen nach: Wie kann der Sachunterricht dazu beitragen, dass Kinder ihr Leben in der post-heteronormativen Gesellschaft jetzt und in Zukunft selbstbestimmt und zugleich solidarisch gestalten bzw. einen eigenen Beitrag zu deren Weiterentwicklung leisten können? Und: Welche Professionalisierungsaufgaben ergeben sich daraus?

Hierzu wird zunächst – im Sinne einer fachlichen Klärung – der Begriff der (Post-) Heteronormativität erläutert und sachunterrichtsbezogen kontextualisiert, bevor aus einer empirischen Perspektive heraus auf die Notwendigkeit einer Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz als Aufgabe der Schule und des Sachunterrichts verwiesen wird. Welche Herausforderungen aus professionalisierungstheoretischer Sicht damit verbunden sind, zeigen die Erkenntnisse zweier Studien, die sich mit Deutungsmustern von Lehrkräften in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sowie mit diskursiven Praktiken zu diesen Themen im Rahmen von Lehrkräftebildungen beschäftigen. Mit einem Fazit, das vor allem die Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung fokussiert, schließt der Beitrag.

2 Heteronormativität, Post-Heteronormativität und Sachunterricht

Der Begriff ‚Heteronormativität‘, der erstmals von Michael Warner im Jahr 1991 in seinem Essay *Introduction: Fear of a Queer Planet* verwendet wurde, beschreibt ein normierendes Konstrukt, das die bipolare Geschlechterordnung mit der einzig gültigen Lesart männlich/weiblich ebenso absolut setzt wie Heterosexualität als ausschließlich anerkannte Begehrensform (Platz 2017). Heteronormativität stellt damit ein „organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema“ (Degele 2008, 89) dar, das über die Prinzipien Naturalisierung und Normalisierung eine Klassifikation in hegemoniale und marginalisierte geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen legitimiert und sowohl individuelles Handeln als auch gesellschaftliche Strukturen und Institutionen beeinflusst, steuert und reguliert (Butler 2009). Das Konstrukt ist dabei als dynamisches Prinzip zu verstehen, das von Widersprüchen und Diskontinuitäten geprägt ist: Ein Wandel von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und damit einhergehende Neuerungen in Gesetzgebung und Rechtsprechung, aber auch Globalisierung, Digitalisierung und andere Entwicklungen führen dazu, dass sich Wissensproduktion und -rezeption, Denk- und Wahrnehmungsmuster, diskursive Normalisierungs- und Naturalisierungsprozesse sowie bestehende Differenzordnungen kontinuierlich verändern. Gleichzeitig sind aktuell virulente Vorstellungen auf ihre permanente Reproduktion angewiesen, um als Norm anerkannt und aufrechterhalten zu werden. Die Unsicherheiten, Konflikte und Kämpfe, die sich im Spannungsverhältnis von Liberalisierung und Beharrungskraft ergeben, verwiesen auf die Flexibilität des Konstrukts und letztlich auch auf seine Überwindbarkeit. Hieran knüpft der Begriff der *Post-Heteronormativität* an, der „weder für die Überwindung der heteronormativen Dominanzordnung noch für deren lineare Fortsetzung“ steht, „sondern [...] auf geschlechtlich-sexuelle Dynamisierungsprozesse innerhalb eines

umkämpften Terrains der Normativität und Normalität“ verweist, „die zwischen Erosion, Flexibilisierung, Restauration und (Wieder-)Verwertung geschlechtlicher und sexueller Differenz oszillieren.“ (Klenk 2023, 22)

Versteht man den Sachunterricht als Unterrichtsfach, in dem Kinder sogenannte ‚Zukunftskompetenzen‘ (*future skills*) erwerben sollen, mit denen die komplexen Phänomene und Prozesse der sie umgebenden Welt besser verstanden, begriffen und (mit-)gestaltet werden können und in welchem sie gleichzeitig lernen, mit Veränderungen, Unsicherheiten und Widersprüchen umzugehen, dann umfasst seine Aufgabe auch, Kindern Orientierung und Gestaltungskompetenz für die post-heteronormativen Gesellschaft zu vermitteln. Dies geschieht – den bildungstheoretischen Überlegungen Klafkis (1992) folgend – über die Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Vor dem Hintergrund, dass Schule gesellschaftliche Ordnungen reproduziert, diese aber auch befragen oder durchkreuzen kann, und das Klassenzimmer als Bühne für Geschlechter-, Sexualitäten- und Lebensweisen-Inszenierungen fungiert (Kleiner 2015), wird deutlich, dass „die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse als gesellschaftliches und kulturelles Moment“ (Pech 2007, 29) zum Auftrag des Sachunterrichts gehört. Dass dies nur unzureichend geschieht, konstatieren Coers u. a. (2023) mit dem Hinweis auf die einseitige Betonung biologischer Aspekte. Ein Blick in die entsprechenden Kapitel in zentralen Werken der Sachunterrichtsdidaktik wie dem *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (Kahlert, Fölling-Albers, Götz, Hartinger, Miller & Wittkowske 2022) oder dem Einführungsband *Didaktik für die Grundschule: Sachunterricht* (Hartinger & Lange-Schubert 2017) stützt diese These und macht das Fehlen einer heteronormativitätskritischen und diversitätsoffenen Perspektive deutlich. Simon und Kallweit stellen fest, dass sexuelle Bildung generell ein Feld ist, „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.“ (Simon & Kallweit 2023, 32) Vor dem Hintergrund des Aufwachsens in der post-heteronormativen Gesellschaft erscheint daher eine grundlegende Neuausrichtung der im Sachunterricht verankerten sexueller Bildung im Sinne einer Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz notwendig, auf die im Folgenden eingegangen wird.

3 Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz als Aufgabe des Sachunterrichts

Daten zur Situation von Menschen, die nicht der heterosexuellen Matrix entsprechen, zeigen, dass diese nach wie vor (und in jüngster Zeit sogar verstärkt) vielfältigen Formen von Diskriminierung und Gewalt ausgesetzt sind (BKK 2024; EC 2023; ILGA World 2023). Prekarisierung, Marginalisierung und Diskriminierung vielfältiger sexueller und geschlechtlicher Lebensweisen zeigen sich auch in Studien, die gezielt Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den Blick nehmen: In der Coming-out-Studie des Deutschen Jugendinstituts (Krell & Oldemeier 2015) berichten mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen von Ablehnung in der eigenen Familie und fast jede*r Zehnte von Gewalterfahrungen am Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Kleiner (2015) rekonstruiert zahlreiche Formen psychischer und physischer Gewalt, die bisexuelle, lesbische und schwule Jugendliche in der Schule erleben. Klocke (2012) weist in seiner Studie den Zusammenhang zwischen der Nicht-Thematisierung vielfältiger Lebensweisen und den (negativen) Einstellungen von Berliner Grundschüler*innen diesen gegenüber nach. Schließlich verweist Timmermanns (2017) in seinem Review aktueller Studien auf die insgesamt höhere Vulnerabilität nicht-heterosexuell lebender Jugendlicher, die sich in psychischen Belastungen und Erkrankungen, häufigerem Risiko- und Suchtverhalten sowie versuchten und vollendeten Suiziden ausdrückt. Tatsächlich entwickeln nicht-heterosexuell lebende Menschen um ein Vielfaches häufiger suizidale Gedanken oder Verhaltensweisen als Menschen, die sich als heterosexuell bezeichnen (Mortier, Auerbach, Alonso, Bantjes, Benjet, Cuijpers, Ebert, Greif Green, Hasking, Nock, O'Neill, Pinder-Amaker, Sampson, Vilagut, Zaslavsky, Bruffaerts & Kessler 2018). Entsprechende Zahlen liegen auch für trans*Kinder und -Jugendliche vor: Kingsbury, Hammond, Johnstone und Colman (2022) berichten von einer achtmal höheren Rate an Suizidversuchen im Vergleich zu cisgeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen.

Vor dem Hintergrund dieser Datenlage kristallisieren sich zwei unterschiedliche, dennoch aufeinander bezogene pädagogische Implikationen heraus: Zum einen erscheint eine Bildung für *Selbst*akzeptanz notwendig, die insbesondere diejenigen Kinder in den Mittelpunkt stellt, die geschlechtliche, sexuelle und/oder amouröse Orientierungen, Identitäten, Begehrensformen und Lebensweisen (Debus & Lauermann 2018) aufweisen oder im Laufe ihres Lebens entwickeln werden, die nicht der heteronormativ deklarierten Kohärenz von *sex*, *gender* und *desire* entsprechen. Es ist Aufgabe der Schule, sie im Sinne eines Empowerments in ihrem Selbstwert zu stärken. Das ermöglicht es ihnen, das eigene Geschlecht und die eigene Sexualität so anzunehmen, wie sie subjektiv empfunden werden, um auch in dieser Hinsicht ein selbstbestimmtes, autonomes und erfülltes Leben zu führen. Zum anderen bedarf es einer Bildung für *Fremd*akzeptanz, die sich ausnahmslos an alle

Kinder richtet, unabhängig von ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Lebensweise: Indem sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht länger einem *Silencing* (Riegel 2016) unterworfen wird und durch explizite sowie implizite Thematisierung eine „Entbesonderung“ (Hechler & Baar 2020, 42) erfährt, wird sie selbstverständlicher Teil des kindlichen bzw. jugendlichen Alltags. Das vermeintlich ‚Fremde‘ wird – auch wenn es möglicherweise weiterhin als ein ‚Anderes‘ wahrgenommen wird – als gleichwertig anerkannt und bedarf keiner wie auch immer gearteten Abwertung. Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz eröffnet Schüler*innen die Möglichkeit, das Wissen, die Bereitschaft und die Fähigkeit zu entwickeln, das eigene Leben selbstbestimmt zu gestalten und gleichzeitig an einer demokratischen, offenen, Vielfalt wertschätzenden und schützenden Gesellschaft teilzuhaben und solidarisch zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen.

Die Verankerung einer Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz erfordert Maßnahmen, die verschiedene, aufeinander bezogene Dimensionen berücksichtigen: Lehrkräfte benötigen Wissen über geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen auch ‚jenseits der Norm‘ und müssen ihre eigene Eingebundenheit in heteronormative gesellschaftliche Strukturen reflektieren. Sie müssen in der Lage sein, Angebote zu machen, die Selbst- und Fremdakzeptanz fördern, z. B. durch die Auswahl von Inhalten, die ein breites Spektrum von Lebensrealitäten abbilden. Darüber hinaus bedarf es eines vielfältigen methodisch-didaktischen Repertoires, um eine angemessene und subjektorientierte Auseinandersetzung im Unterricht zu ermöglichen. Offene Erfahrungsräume und das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse erweitern das Erfahrungsspektrum der Kinder, die in der Folge eigene Perspektiven weiterentwickeln und heteronormative Vorstellungen relativieren können. Dies ist eine Voraussetzung dafür, anderen Menschen offen, vorurteilsfrei und gegebenenfalls solidarisch unterstützend zu begegnen. Gleichzeitig werden die Kinder in ihrer Identität gestärkt und in der Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit unterstützt, die es ihnen ermöglicht, über die eigene geschlechtliche und sexuelle Lebensweise jetzt und in Zukunft selbst zu bestimmen. Über den Sachunterricht hinaus erscheint es auf institutioneller Ebene notwendig, die persönlichen Reflexionsprozesse der Lehrkräfte auf die gesamte Schule als Organisation auszuweiten, mit dem Ziel, bestehende Strukturen, die Heteronormativität und damit verbundene Ungleichheiten fortschreiben, zu erkennen und gegebenenfalls abzubauen.

Warum eine Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt einschließt, in der Schule bislang eher nicht stattfindet, lässt sich u. a. auch aus den Ergebnissen einer qualitativ-empirischen Deutungsmusteranalyse (Klenk 2023) mit Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen ableiten, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

4 Soziale Deutungsmuster über vielfältige Geschlechter und Sexualitäten im Schulalltag

In einer Studie zum Umgang von Lehrkräften mit der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen konnten drei intersubjektive Deutungsmuster rekonstruiert werden, die im Folgenden mit Blick auf die Grundschule verdeutlicht werden.

Dethematisierung

Das Muster der Dethematisierung verweist auf eine äußerst geringe Relevanz, die dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt eingeräumt wird. Begründet wird dies mit einer wachsenden Sichtbarkeit vor allem schwul-lesbischer und trans*geschlechtlicher Lebensweisen in der Gesellschaft und im Schulalltag, denen im schulischen Feld damit eine Selbstverständlichkeit zugeschrieben wird. Mittels der Aktualisierung des Musters gelingt es den Lehrkräften, sich von einer Vermittlungsnotwendigkeit zu entlasten und sich im Interview gleichzeitig als tolerant zu zeigen. So berichtet eine Grundschullehrerin:

„Als ich den Jungen hatte, tatsächlich hat der auch immer erzählt: Ich hab‘ zwei Mamas, oder: Ich war bei der Mama und ich war beim Papa. [...] Und er hat da eigentlich immer ganz normal erzählt und ich würde auch behaupten, unter den Kindern war das kein Thema. Das wurde so hingenommen [...] Also es war, es wurde einfach in dem Moment tatsächlich als normal angesehen.“

Fragmentierung

Die Fragmentierung verweist darauf, dass geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zwar eine partielle, aber keine prinzipielle Relevanz für das pädagogische Handeln von Lehrkräften zugeschrieben wird. Der Themenkomplex begrenzt sich dabei primär auf soziale-situative Aspekte der Wertevermittlung, etwa bei der Sanktionierung von Schüler*innengruppen, die als besonders heteronormativ gelesen werden (z. B. migrantische Jungen). Im Deutungsmuster aktualisieren sich auf diese Weise intersektionale Wechselwirkungen der Differenzordnungen Heteronormativität und Rassismus. Ferner zeigen sich Fragmentierungen, die das Thema auf spezifische Teilausschnitte des Lehrer*innenhandelns limitieren. So wird der Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen von Lehrkräften als Thema gefasst, das primär in die Sekundarstufe I gehöre, da Grundschüler*innen als Kinder und damit als nicht-sexuell gedeutet werden. Grundschulspezifische Deutungen reduzieren den Themenkomplex oftmals auf den Sachunterricht sowie auf binärgeschlechtliche Aspekte und auf Geschlechterstereotype. Auf die Frage, welche Möglichkeiten zur Thematisierung existieren, antwortet eine Lehrerin:

„Grundsätzlich sehe ich überhaupt keine Grenze. Also klar, Mathe, Deutsch lassen wir erstmal außen vor, aber im Fach Sachunterricht könnte man das auf jeden Fall auch in Klasse eins, zwei verankern. Machen wir glaub‘ ich auch, so Unterschiede, was ist typisch Jungs, was ist typisch Mädchen, so stereotypenmäßig, ja, um dann rauszubekommen: Naja, in diesem Sinne sind wir alle Kinder, ja. Klar, machen wir auch, aber für MEINE Klassenstufe [3] geht’s noch nicht ans Eingemachte.“

Responsibilisierung

Die Responsibilisierung setzt sich aus drei Dimensionen zusammen: erstens einer schulöffentlichen Positionierung zum Themenkomplex als Lehrkraft (z. B. als Ansprechperson für Jugendliche und deren Eltern oder auch durch ein Coming-Out als LGBTIQ*-Lehrkraft), zweitens durch die Problematisierung von Heteronormativität in Schule und Gesellschaft (z. B. durch Kritik an der Marginalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Handlungsfeld Schule) und drittens durch Pädagogisierung des Gegenstandes, also dadurch, dass der Themenkomplex zu einem pädagogischen und/oder fachlichen Thema der Wissens- und Wertevermittlung erklärt wird (z. B. über die Integration queerer Persönlichkeiten in die Fachinhalte des Unterrichts oder eine subversiv-irritierende Spiegelung alltäglicher, heteronormativer Interaktionen im Schulalltag). Eine (lesbische) Grundschullehrerin berichtet:

„Also was mir jetzt zum Beispiel ganz wichtig war, wenn da mal so ein Schimpfwort kam, also es wurde als Schimpfwort definiert, ähm: ‚DU bist schwul!‘ Ja? Dann wurde das von mir quasi immer thematisiert, dass es kein Schimpfwort ist, aber da hab‘ ich halt schon besonders darauf geachtet, als der Junge [aus einer Regenbogenfamilie] bei mir in der Klasse war, das IMMER wieder klarzustellen, um ihm auch selbst das Gefühl zu geben. Ich meine, ich war ja dann in dem Moment selbst betroffen und deswegen wollt ich das auch immer wieder klarstellen.“

Als Fazit lässt sich feststellen, dass die Frage nach dem Umgang mit und der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu Fragen der professionellen Zuständigkeit und pädagogischen Verantwortung von Lehrkräften führt. Ob und inwieweit diese wahrgenommen werden, hängt in hohem Maße von den drei Deutungsmustern und der hierüber *nicht*, *weniger* oder *mehr* zugeschriebenen Relevanz von Geschlecht und Sexualität für das professionelle Handeln ab. Bezogen auf den Sachunterricht zeichnen sich dabei zwei wesentliche Aspekte ab: Erstens wird dieser als zentraler Ort der Wissens- und Wertevermittlung bezüglich Fragen von Geschlechtlichkeit und Sexualität anerkannt. Zweitens wird diese Möglichkeit vorwiegend auf binärgeschlechtliche Reflexionen von Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen reduziert. Nebst der Reflexion darüber, ob eine Fragmentierung des Themas ausschließlich auf den Sachunterricht überhaupt sinnvoll ist, erscheint auch eine heteronormativitätskritische Erweiterung der Themen geboten.

5 Diskursive Praktiken zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt in der Lehrer*innenbildung

Dass eine heteronormativitätskritische Reflexion der eigenen Praxis notwendig erscheint, wird auch in einer ethnografischen Studie zur sexualpädagogischen Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung (Thuswald 2022) deutlich, aus der im Folgenden zentrale Ergebnisse vorgestellt werden.

Trotz staatlichem Auftrag zu schulischer Sexualerziehung fehlt es in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung in Deutschland und Österreich an Veranstaltungen zu sexualpädagogischen Fragen (Siemoneit 2021; Urban, Wienholz & Khamis 2022). Die vorgestellte Studie konzentriert sich vor diesem Hintergrund auf das vorhandene Lehr- und Fortbildungsangebot und untersucht es aus Perspektive kritischer Professionalisierung. Zum Untersuchungsfeld gehören sowohl Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium, ein- und mehrtägige Fortbildungen an Pädagogischen Hochschulen wie auch halbtägige Seminare und Workshops von sexualpädagogischen Fachstellen und Vereinen. Konkret wurden zwölf Veranstaltungen teilnehmend beobachtet, die überwiegend einen einführenden Charakter hatten und sich Sexualerziehung, Sexualpädagogik und/oder sexueller Bildung widmeten.

Für diesen Beitrag wird die Frage ins Zentrum gerückt, wie (vielfältige) geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in den Veranstaltungen thematisiert werden. Die wiederkehrenden Thematisierungsweisen, die sich in den Veranstaltungen ausmachen lassen, werden dabei mit dem Begriff der ‚diskursiven Praktiken‘ gefasst, der darauf verweist, dass jede diskursive Auseinandersetzung Diskurselemente aus anderen Praxen aufgreift, sie zitiert und dabei auch mehr oder weniger transformiert (Wrana 2012). Im Rahmen der Beobachtungen ließen sich verschiedene diskursive Praktiken zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt herausarbeiten, von denen die fünf am häufigsten beobachteten hier vorgestellt werden.

Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen

In manchen Bildungsveranstaltungen beziehen sich die Beteiligten im Sprechen über Sexualität und Beziehungen fast ausschließlich auf heterosexuelle Praktiken und Beziehungen, etwa wenn es um ‚das erste Mal‘ oder die Vorstellungen von dem*der Traumpartner*in geht. Homosexualität wird zwar anerkennend, aber als Sonderform erwähnt. Sie wird als Abweichung von der Norm konstruiert, ohne sie näher zu behandeln.

Eine Vielfalt an Identitäten nennen

Diese diskursive Praktik ist von einem identitätsorientierten Zugang geprägt, das heißt, die Referent*innen und Teilnehmenden verweisen auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als unterschiedliche Identitäten, etwa heterosexuell, homosexuell, trans*, inter* und queer.

Alltägliche Heteronormativität kritisieren

Diese diskursive Praktik findet sich vor allem in Praxiserzählungen von Referent*innen und teilweise auch von Teilnehmenden. Anhand von Anekdoten wird gezeigt, wie sich Heteronormalisierung im pädagogischen Alltag zeigt, etwa wenn das Händchenhalten von Kindern abhängig von ihrem Geschlecht unterschiedlich interpretiert oder bewertet wird.

Auf Homofeindlichkeit und Diskriminierung hinweisen

In manchen Veranstaltungen wird auf Homofeindlichkeit und die Diskriminierung von schwulen und lesbischen Lebensweisen hingewiesen (z. B. auf die Verwendung von ‚schwul‘ als Schimpfwort). Es bleibt jedoch meistens bei einem Hinweis auf die Problematik, ohne dass pädagogische Interventions- oder Präventionsmöglichkeiten besprochen werden.

Im Gestus der Selbstverständlichkeit von vielfältigen Lebensweisen sprechen

Diese Praktik ist dadurch gekennzeichnet, dass unabhängig vom konkreten Thema in einer Weise gesprochen wird, die vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen einbezieht. Sie zeigt sich zum einen in der Form, dass inklusiv gesprochen wird, also, dass Geschlechtervielfalt und vielfältige Begehrensweisen benannt und einbezogen werden, ohne dass etwa Homo- und Bisexualität gegenüber Heterosexualität besonders werden. Eine zweite Variante ist ein verallgemeinertes Sprechen, bei dem z. B. das Geschlecht der beteiligten Personen offengelassen wird, so dass sich in das Gesagte vielfältige Lebensweisen hineindenken lassen, ohne dass diese explizit genannt werden.

Während die erstgenannte Thematisierungsweise *Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen* als stark heteronormativ bezeichnet werden kann, können die anderen im Sinne einer Normalisierung von Vielfalt oder auch als Kritik und Dekonstruktion von Heteronormativität interpretiert werden. Was sich in den einführenden Veranstaltungen kaum findet, sind Thematisierungsweisen, die Wissen über und für vielfältige Lebensweisen vermitteln und im Sinne von Bogers (o.J.) Unterscheidung von Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment als letzteres bezeichnet werden können. Auffällig ist auch, dass selbst in Veranstaltungen, in denen Kritik an Heteronormalisierung in pädagogischen Organisationen geübt wird, Begriffe wie Heteronormativität, Heteronormalisierung, heterosexuelle Matrix etc. nicht verwendet werden. Die Kritik wird zwar in Praxiserzählungen anschaulich gemacht, aber nicht an theoretisch-wissenschaftliche Diskurs angebunden.

Im Vergleich der diskursiven Praktiken und ihrer Effekte wird deutlich, dass diese pädagogisch-professionelle Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlicher Weise eröffnen oder auch verschließen. An zwei Sequenzen, in denen jeweils über intergeschlechtliche Kinder gesprochen wird, lässt sich dies exemplarisch zeigen: Während

in einem als stark heteronormativ zu bezeichnenden Setting die intergeschlechtlichen Kinder selbst als Problem erscheinen, die den Eltern bzw. Pädagog*innen Schwierigkeiten bereiten, wird Intergeschlechtlichkeit in einer vielfaltsinklusive Veranstaltung im Kontext hegemonialer Zweigeschlechtlichkeit thematisiert. Indem nicht die intergeschlechtlichen Kinder, sondern ihre Begleitung in einer zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaft als das Problem markiert wird, werden in der Folge pädagogische Handlungsmöglichkeiten besprechbar.

Es lässt sich also schlussfolgern, dass heteronormative diskursive Praktiken professionelle Handlungsmöglichkeiten tendenziell einschränken. Heteronormativitätskritisches Wissen ist nicht nur im Sinne der Kritik und Dekonstruktion ausschließender pädagogischer Praktiken notwendig, sondern auch mit Blick auf den Aufbau und die Stärkung von pädagogisch-professioneller Handlungsfähigkeit angesichts wahrgenommener Herausforderung unerlässlich.

6 Fazit: Bedarfe sachunterrichtsdidaktischer Professionalisierung für die post-heteronormative Gesellschaft

Als Konsequenz der in diesem Beitrag vorgenommenen Analysen lassen sich verschiedene Bedarfe für die Sachunterrichtsdidaktik bzw. für die Professionalisierung von Sachunterrichtslehrkräften formulieren. So kann zunächst festgestellt werden, dass die einschlägige fachdidaktische Literatur zum Sachunterricht derzeit nicht als Grundlage für eine heteronormativitätskritische und diversitätsoffene Professionalisierung geeignet ist. Denn dort werden Sexualität und Geschlecht nach wie vor häufig unter Gesundheitsbildung subsumiert, die Thematisierung ist stark biologisch bzw. biologistisch geprägt und das Wording weitgehend affirmativ-heteronormativ („Mädchen vs. Jungen“). Sexuelle, geschlechtliche und amouröse Vielfalt spielt in ihr insgesamt kaum eine Rolle. Damit läuft die Sachunterrichtsdidaktik Gefahr, sich „an der Schaffung und Aufrechterhaltung heteronormativer Strukturen“ zu beteiligen und daran mitzuwirken, „die Vielfalt sexueller [und geschlechtlicher, d. VfS.] Lebensweisen unsichtbar zu halten“ (Baar 2022, 81). Vor diesem Hintergrund ist ein Bedarf an *den aktuellen Wissens- und Diskussionsstand wiedergebenden Publikationen* festzuhalten. Im Rahmen von Professionalisierungsprozessen gewährleisten sie eine sachgerechte Auseinandersetzung mit geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt, mit Heteronormativität und ihren Folgen sowie mit den Merkmalen der post-heteronormativen Gesellschaft.

Als Grundlage für die Erstellung entsprechender Publikationen, aber auch generell erscheint ein *Wissenstransfer aus anderen Disziplinen* notwendig. Zu nennen sind hier vor allem die erziehungswissenschaftliche und die soziologische Geschlechterforschung sowie explizit die Gender- sowie Queer Studies. Ein solcher

Wissenstransfer bedeutet jedoch nicht, dass es nicht auch eigenständiger *fachdidaktischer Forschung* bedarf, um Konzepte zur Professionalisierung hinsichtlich einer machtreflektierten, sexualfreundlichen, diskriminierungsreflektierten und verletzungssensiblen sexuellen Bildung vor dem Hintergrund der Spezifika des Sachunterrichts empirisch fundiert zu entwickeln.

Darüber hinaus ist vor dem Hintergrund der Analysen auf den Allgemeinbildungsauftrag von Sachunterricht zu verweisen, der vor allem auf gesellschaftliche Partizipation, aber auch auf Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit gerichtet ist. Voraussetzung dafür ist Selbst- und Fremdakzeptanz, deren Stärkung als zentrales Bildungsziel für das Leben in der post-heteronormativen Gesellschaft gelten kann; Professionalisierung sollte deshalb genau darauf ausgerichtet sein. Da diese insbesondere auch auf die Entwicklung von Haltungen bezogen sein muss (Kallweit & Siebach 2024), kann ein Bedarf an *Haltungsarbeit* attestiert werden. Dazu sollten Gelegenheiten zu biografischer Reflexion geschaffen werden, um ein Bewusstsein für die eigene Verwobenheit mit Heteronormativität, die eigene Betroffenheit von dieser sowie die eigenen Verunsicherungen in der post-heteronormativen Gesellschaft zu evozieren. Die „Entwicklung, Stärkung und Ausdifferenzierung einer machtreflektierten, sexualfreundlichen, diskriminierungsreflektierten und verletzungssensiblen Haltung und einer entsprechenden Deutungs- und Handlungsfähigkeit“ (Thuswald 2022, 434) stellt hierbei einerseits ein zentrales Professionalisierungsziel für Lehrkräfte dar und ist andererseits als generelles, auch auf Schüler*innen bezogenes Bildungsziel zu verstehen.

Um Lehrkräften im Rahmen von Veranstaltungen, die der Professionalisierung dienen, eine Auswahl an Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, müssen in ihnen *heteronormativitätskritische diskursive Praktiken* zur Anwendung kommen. Hier bietet sich auch die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen Thuswalds (2022) und den von Klenk (2023) identifizierten Deutungsmustern der Dethematisierung, Fragmentierung und Responsibilisierung an. Eine solche Auseinandersetzung verweist auf einen weiteren Bedarf, nämlich, den Umgang mit Geschlecht, Sexualität und amouröser Beziehung in den Kontext von *Identitätsbildung* zu stellen. Identität wird dabei verstanden als Kennzeichen der Kohärenz einer Person, und dies über biografische Veränderungen der Lebensspanne, verschiedene soziale Rollen sowie differierende Persönlichkeitsaspekte hinweg. Sie ist gekennzeichnet durch die Dynamik sozialer Bezüge und legt nicht fest, wer oder was jemand ist. Vielmehr ist sie als ein lebenslanger Prozess des Sich-in-Beziehung-Setzens zu anderen und zu sich selbst zu verstehen, was die Bedeutsamkeit einer Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz noch einmal unterstreicht. Lehrkräfte sollten im Rahmen von Aus- und Fortbildung professionelle Kompetenzen erwerben, welche die Entwicklung von Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zu Rollendistanz, die Ausprägung einer Ambiguitätstoleranz und die Bereitschaft zur Performanz ermöglichen (Krappmann 2005). Gerade im Kontext einer auf geschlechtliche, sexuelle

und amouröse Vielfalt ausgerichteten Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz müssen Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, dass „didaktischen Entscheidungen nur solche Identitätsverständnisse zugrunde liegen, die Emanzipation, Gerechtigkeit und Solidarität ermöglichen.“ (Siebach 2022, 64).

Literatur

- Baar, R. (2022): Vielfalt sichtbar machen: Sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZ Unterricht. In: Freese, A. & Völkel, O. (Hrsg.): *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München, 73-87.
- Boger, M.-A. (o.J.): Theorie der Inklusion. Eine Übersicht. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> [19.08.2024].
- Bundeskriminalamt (BKK) (2024): Vorstellung der Fallzahlen zur Politisch motivierten Kriminalität 2023. <https://www.bka.de/DE/UnsereAufgaben/Deliktsbereiche/PMK/PMKZahlen2023/PMK-Zahlen2023.html> [27.08.2024].
- Butler, J. (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.
- Butler, J. (2009): Gender-Regulierungen. In: Dies. (Hrsg.): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a.M., 71-96.
- Coers, L., Erbstößer, S., Kallweit, N., Kollinger, B. & Simon, T. (2023): Herausforderung Sexuelle Bildung im Sachunterricht. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. In: Schmeinck, D., Michalik, K. & Goll, Th. (Hrsg.): *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 171-187.
- Debus, K. & Laumann, V. (2018): LSB- was? Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt – Einführung und Spannungsfelder. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*. Berlin, 12-70.
- Degele, N. (2008): *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Stuttgart.
- European Commission (EC) (2023). Special Eurobarometer 535. Discrimination in the European Union. <https://doi.org/10.2838/936462> [28.08.2024].
- Grenz, F (2021): Let's (Not) Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, S., Langer, A. & Thon, Ch. (Hrsg.): *Diskurs-analytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a., 185-200.
- Hartinger, A. & Lange-Schubert, K. (2017): *Didaktik für die Grundschule: Sachunterricht*. 5. Aufl. Berlin.
- Hechler, A. & Baar, R. (2020): Mehr als zwei. Intergeschlechtlichkeit und (Grund-)Schule. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 321, 40-43.
- International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA World) (2023): *Intersex Legal Mapping Report*. https://ilga.org/wp-content/uploads/2024/02/ILGA_World_Intersex_Legal_Mapping_Report_2023.pdf [28.08.2024].
- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kallweit, N. & Siebach, M. (2024): Professionalisierung zum politischen Lernen im Sachunterricht. Entwicklung professioneller Haltungen von Studierenden. In: Becher, A., Gläser, E. & Kallweit, N. (Hrsg.): *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn, 124-132.
- Kingsbury, M., Hammond, N.G., Johnstone, F. & Colman I. (2020): Suicidality among sexual minority and transgender adolescents: a nationally representative population-based study of youth in Canada. *Canadian Medical Association Journal*, 194, E767-E774.

- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, R., Köhnlein, W., Spreckelsen, K. & Klewitz, E. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel, 11-31,
- Kleiner, B. (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzverfahren lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen u. a.
- Klenk, F.C. (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen u. a.
- Klocke, U. (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1 [09.09.2024].
- Krappmann, L. (2005): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart.
- Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München.
- Mortier, Ph., Auerbach, R.P., Alonso, J., Bantjes, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Ebert, D.D., Greif Green, J., Hasking, P., Nock, M.K., O'Neill, S., Pinder-Amaker, S., Sampson, N.A., Vilagut, G., Zaslavsky, A.M., Bruffaerts, R. & Kessler, R.C. (2018). Suicidal Thoughts and Behaviours Among First-Year College Students: Results from the WMH-ICS Project. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 57, Nr. 44, 263-273.
- Pech, D. (2007): Das Entscheidende vergessen? Die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen im Sachunterricht. In: *Grundschule Sachunterricht* 33, 28-29.
- Platz, M. (2017). Homosexualitäten* und Heteronormativität in der Pädagogik. Eine Diskursanalyse. Bad Heilbrunn.
- Riegel, Ch. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- Siebach, M. (2022): Identität als Diskursgegenstand der Didaktik des Sachunterrichts. Eine historisch-diskursanalytische Untersuchung. Wiesbaden.
- Siemoneit, J.K.M. (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale. Bielefeld.
- Simon, T. & Kallweit, N. (2023): Sexuelle Bildung in der Primarstufe: Status quo und Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primärpädagogische und -didaktische Beiträge zur sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen. Baltmannsweiler, 17-36.
- Thuswald, M. (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld.
- Timmermanns, S. (2017): LSBT*-Jugendliche und junge Erwachsene: (K)Ein Thema für die Jugendforschung?! *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Nr. 2, 131-143.
- Urban, M., Wienholz, S. & Khamis, C. (Hrsg.) (2022): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen.
- Warner, M. (1991): Introduction: Fear of a Queer Planet. In: *Social Text*, 29, 3-17.
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Ders. & Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Opladen u. a., 195-214.

Autor*innen**Baar, Robert, Prof. Dr.**

<https://orcid.org/0000-0001-7484-4984>

Elementar- und Grundschulpädagogik

Universität Bremen

baar@uni-bremen.de

Klenk, Florian Cristóbal, Dr.

<https://orcid.org/0000-0003-0658-4433>

Theorie der Bildung, des Lehrens und des Lernens

Europa-Universität Flensburg

florian.klenk@uni-flensburg.de

Siebach, Martin, Dr.

Sachunterricht

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

martin.siebach@paedagogik.uni-halle.de

Thuswald, Marion, Univ-Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-7391-0553>

Lehrer*innenbildung und Schulforschung

Universität Graz/Akademie der bildenden Künste Wien

m.thuswald@akbild.ac.at