

Struck, Constanze [Hrsg.]; Warburg, Saskia [Hrsg.]
**Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären
Lehrer*innenausbildung. Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre**

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2025, 213 S.



Quellenangabe/ Reference:

Struck, Constanze [Hrsg.]; Warburg, Saskia [Hrsg.]: Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung. Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2025, 213 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336199 - DOI: 10.25656/01:33619; 10.3224/84743122

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336199>

<https://doi.org/10.25656/01:33619>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Constanze Struck | Saskia Warburg (Hrsg.)

Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung

Perspektiven aus Forschung,
Praxis und Lehre



Verlag Barbara Budrich

Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung

Constanze Struck
Saskia Warburg (Hrsg.)

Sexuelle Bildung
in der Grundschule und
der universitären
Lehrer*innenausbildung

Perspektiven aus
Forschung, Praxis und Lehre

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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

Wir bedanken uns herzlich bei den Open-Access-Stellen der Universität
Hamburg und der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) und beim Institut
für Kindheits- und Schulpädagogik der JLU für die finanzielle Unterstützung.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter
Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der
genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der
genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht
gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung
einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein
beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen
Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des
Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84743122>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden.
Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3122-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3257-9 (PDF)
DOI 10.3224/84743122

Umschlaggestaltung: Chris Langohr Design, March – chrislangohr-design.de
Titelbildnachweis: Romafa, Adobe Stock
Satz: Angelika Schulz, Zülpich

Inhalt

Geleitwort	11
<i>Kerstin Michalik</i>	

Geleitwort	13
<i>Anja Seifert</i>	

Einleitung.....	17
<i>Saskia Warburg & Constanze Struck</i>	

Teil 1: Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung

Reflexionen zum Stellenwert Sexueller Bildung in der Sachunterrichtsdidaktik.....	25
<i>Toni Simon</i>	

Aktuelle Kontroversen und Diskurse zur Sexuellen Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenbildung.....	39
<i>Saskia Warburg</i>	

Die Bedeutsamkeit eigener biografischer Erfahrungen im Kontext von Sexueller Bildung – Perspektiven aus der Lehrer*innenbildung	49
<i>Alice Junge</i>	

Sexuelle Bildung und (außer-)schulische Bildungspartner	57
<i>Julia Diederich & Lena Magdeburg</i>	

Teil 2: Inhaltsbezogene Themenfelder der Sexuellen Bildung in der Grundschule

Kindliche Sexualität – Psychoanalytische Perspektiven	69
<i>Aaron Lahl</i>	

Sexuelle Bildung im Sachunterricht: Die Dimension ‚Geschlecht‘ und ihre Anknüpfungspunkte.....	83
<i>Linya Coers</i>	

„Meine Papas sagen, nur bei frischer Luft kann man gut schlafen.“ – Thematisierung von sexuellen Orientierungen in Kinderbüchern.....	97
<i>Constanze Struck & Emma Kalinke</i>	
Der Einfluss von Schönheitsidealen auf das Körperbild von Grundschulkindern.....	107
<i>Saskia Warburg & Felina Kull</i>	
Vielfalt in Bildungsmaterialien abbilden – Inklusive Sprache und diverse Bilder für die Sexuelle Bildung am Beispiel sexueller, romantischer und geschlechtlicher Vielfalt.....	119
<i>Annika Spahn</i>	
„Kann man in der Pubertät ins Schwimmbad gehen?“ – sexualitätsbezogene Fragen von Grundschüler*innen als ein sachunterrichtsdidaktisches Auswahlkriterium für Medien und Materialien	131
<i>Svenja Wolken</i>	
„Das spannendste Thema der Grundschule“ – Eine Sequenz zu Familien- und Sexualerziehung in Bayern.....	141
<i>Ingrid Landes</i>	
Sensibles Thema, starke Partnerschaft: Wie die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten gelingen kann.....	153
<i>Constanze Struck</i>	
Sexualisierte Gewalt und Umgang mit Traumatisierung: Verletzungssensible Professionalisierung.....	163
<i>Beatrice Kollinger</i>	
Arbeit mit Täter*innen als Bestandteil des Opferschutzes – Ein Beitrag aus der Arbeit mit sexuell übergriffigen Kindern und Jugendlichen	173
<i>Ingrid Kaiser</i>	
Teil 3: Ausblick: Perspektiven und Herausforderungen der Sexuellen Bildung im Kontext der Grundschule	
Forschung zu Sexueller Bildung an Grundschulen – Ethische und datenschutzrechtliche Perspektiven	185
<i>Interview mit Elke Kleinau & Julia Kerstin Maria Siemoneit</i>	

Inhalt	7
Perspektiven und Herausforderungen der Sexuellen Bildung – Einblicke in die aktuellen Bedarfe von Grundschullehrkräften 195 <i>Constanze Struck & Saskia Warburg</i>	195
Anhang.....	207
Autor*innenverzeichnis	211

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Überprüfung kann keine Haftung für Links, die auf Webseiten Dritter führen, sowie deren Inhalte übernommen werden. Es wird lediglich auf deren Stand zum Zeitpunkt der Veröffentlichung verwiesen.

Mit der Schreibweise Mädchen*, Frauen*, Jungen* und Männer* möchten wir kennzeichnen, dass es neben dem binären Geschlechterverständnis noch weitere Geschlechtsidentitäten – wie etwa non-binar oder genderqueer – gibt. Durch die Verwendung des Gendersternchens möchten wir die Vielfalt von Geschlechtsidentität (sprachlich) sichtbar machen und anerkennen.

Geleitwort

Kerstin Michalik

Sexuelle Bildung ist seit den späten 1960er Jahren ein wichtiges, dem gesellschaftlichen Wandel in besonderem Maße unterworfenen Aufgabengebiet der Grundschule. Als sehr sensibler, immer wieder kontrovers und auch sehr emotional diskutierter Bereich schulischer Aufklärung und Bildung, spiegelt es unterschiedliche Werte und Normen, Macht- und Herrschaftsstrukturen wider, ist also alles andere als „privat“, sondern ein gesellschaftlich-politisch relevantes Themenfeld.

Sexuelle Aufklärung, Sexualpädagogik, Sexuelle Bildung – bereits der Wandel der Begriffe zeugt von der Veränderung gesellschaftlicher und kultureller Normen und neuen Akzentsetzungen, indem es nicht mehr nur primär um Wissensvermittlung und Prävention, sondern um Bildungsprozesse in einem weiteren Sinn geht, in deren Rahmen Selbstbildung und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen einen neuen Stellenwert erhalten haben.

Sexualität ist häufig immer noch mit Scham und Tabus behaftet, auch wenn Sex ein öffentliches, nahezu allgegenwärtiges Thema zu sein scheint. Sexualität ist immer noch ein „schwieriges“ Thema für viele Lehrkräfte, ähnlich schwierig wie das Reden über Tod und Sterben – ein weiteres Thema, das Kinder sehr interessiert, vielen Erwachsenen aber unangenehm ist, weil es sie mit eigenen Ängsten konfrontiert, Abwehr hervorruft und daher eher gemieden wird.

Ob im Elementarbereich oder in der Grundschule – Kinder haben viele Fragen zu Sexualität, angefangen von Veränderungsprozessen im eigenen Körper in der Pubertät bis hin zu Sex, Liebe und Verliebtsein oder Aufgaben- und Rollenzuschreibungen von Mädchen* und Jungen*. Kinder sind neugierig und offen, sie haben großes Interesse an der Thematik und ein Recht darauf, dass ihre Fragen und Interessen im Unterricht aufgegriffen werden. Studien haben gezeigt, dass für die meisten Kinder und Jugendliche der Ort für die Beschäftigung mit Fragen rund um das Thema Sexualität in erster Linie die Schule und nicht das Elternhaus ist, was die große Bedeutung von Sexueller Bildung unterstreicht.

Diese Bedeutung ist noch gewachsen durch die digitalen Medien, welche Grundschulkindern neue, auch problematische Zugänge zur Thematik eröffnet haben, sei es zu sexualisierten Gewaltdarstellungen, (Deep-Fake-)Pornos oder Filmen von You-Tuber*innen und Influencer*innen, in denen bestimmte Körperbilder und Schönheitsideale konstruiert und vermarktet werden. Das Leben in einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) wirkt sich auch auf die

für Sexuelle Bildung relevanten Themenfelder aus und erfordert neben einem hohen Maß an Sensibilität auch Wissen über das, was im Internet verfügbar, für Grundschul Kinder zugänglich und damit Teil ihrer Lebenswelt geworden ist. Kinderfragen zu Sexualität aufzugreifen, bedeutet auch, eigene Tabuzonen zu hinterfragen, denn Kinder haben andere Zugänge zur Thematik, die eigene Befindlichkeiten deutlich machen und auch Impuls sein können, sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen. Besondere Lernsettings wie das Philosophische Gespräch (Michalik/Schreier 2017), das Raum und Zeit bietet, um eigene Fragen einzubringen, können neben anderen Unterrichtsformen ein geeignetes Forum bieten, um sich gemeinsam auf den Weg zu machen, um sich zum Beispiel über die Frage, was schön, gut, erlaubt oder normal ist und wer darüber zu bestimmen hat, auszutauschen und dabei auch selbst neue Perspektiven zu gewinnen.

Der vorliegende Band greift viele der für einen reflektierten Umgang mit der Thematik relevanten Problembereiche auf – von rechtlichen Rahmenbedingungen über Forschung zu kindlicher Sexualität, didaktischen Konzepte für Schule und Unterricht bis hin zur Elternarbeit, und auch der so wichtige Bereich sexualisierten Gewalt bleibt nicht ausgespart. Er kann damit dazu beitragen, Lehrkräfte zu ermutigen, sich vertieft mit der Thematik auseinanderzusetzen, auch eigene Tabuzonen, Vorurteile und Ängste zu reflektieren, um sich mit den Kindern und ihren Fragen auf Augenhöhe auseinanderzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Michalik, Kerstin/Schreier, Helmut (2017): Philosophieren im Grundschulunterricht. Braunschweig: Westermann.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Geleitwort

Anja Seifert

Im vorliegenden Herausgeberinnenband von Saskia Warburg und Constanze Struck zur Sexuellen Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung wird in einer profunden Weise eine für die Grundschulpädagogik, Grundschule sowie die Professionalisierung von (angehenden) Grundschullehrkräften relevante Thematik als Desiderat bearbeitet.

Sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Grundschulpädagogik als Disziplin haben sich, obschon sie sich auf Kinder und Kindheit in der Schule beziehen, bislang nur am Rande mit der Sexuellen Bildung in der Grundschule in ihrer Komplexität beschäftigt. Die Grundschule selbst wurde lange, nicht zuletzt aus historischen Gründen, begründet mit der Idee, dass die Grundschule eine „Kinderschule“ ist, als eine Art „Schonraum“ gesehen und die Kindheit, verbracht in der pädagogischen Institution der Kindertagesstätte und in der Grundschule, als eine Art „Schonkindheit“, als ein Moratorium vor der „echten Schule“ und dem „echten Leben“. In den letzten Jahren werden Themen wie die des Körperhandelns in der Kindheit als Bereich der Weltaneignung (Kägi 2014: 713), aber auch der sexualisierten Gewalt, die von Erwachsenen in pädagogischen Institutionen ausgeht, allmählich innerhalb der Erziehungswissenschaft bearbeitet. Zuvor gab es kaum eine systematische oder theoriebezogene Auseinandersetzung mit dem Sujet der sexualisierten Gewalt, wozu maßgeblich auch Diskriminierung aufgrund von Herkunft und Geschlecht und Machtmissbrauch in hierarchischen Institutionen gehört. Lange Zeit war die Prävention vor sexualisierter Gewalt Teil spezifischer curricularer oder außercurricularer Angebote in den Fachdidaktiken wie der Sachunterrichtsdidaktik und wurde teilweise aus dem konkreten Unterricht ausgelagert. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund dessen, dass bis 2010, bis zum Beginn einer systematischen Aufarbeitung der sexualisierten Gewalt, die auch und gerade an reformpädagogischen Schulen wie der Odenwaldschule, die bis dahin pädagogische Inseln und rein positive besetzte Orte der kindorientierten Pädagogik waren, stattgefunden hat, nur wenig zum Thema Nähe und Distanz in pädagogischen Institutionen veröffentlicht wurde und hier stärker vom pädagogischen Eros und Ethos die Rede war, zeigt sich die Notwendigkeit, sich bereits in der universitären Lehrer*innenbildung mit dem Thema der Sexuellen Bildung in der Schule und der Auseinandersetzung mit Nähe und Grenzüberschreitungen (Strobel-Eisele/Roth 2013) zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu beschäftigen.

Kinderschutz ist hier ein relevantes Teilthema der Sexuellen Bildung in der Grundschule. Bildung ist der zweite wichtige Aspekt im Hinblick darauf, dass Sexuelle Bildung hier als ein wichtiger Teil eigener Lern- und Bildungsprozesse der Kinder angesehen werden kann. Im Wort Sexuelle Bildung steckt das Wort Bildung, das hier auf Persönlichkeits- und Identitätsbildung verweist. Sexuelle Bildung im Kontext von Unterricht bezieht sich des Weiteren auf Inhalte und inhaltsbezogene Themenfelder (Teil 2 des Sammelbandes), aber auch im Kontext von Professionalisierungsprozessen auf (profession-)theoretische Zugänge auf den Bereich der Reflexion eigener (berufs-)biografischer Erfahrungen als Fach- und Lehrkraft und das eigene Wissen über rechtliche Rahmenbedingungen des institutionellen Handelns (Teil 1 des Sammelbandes) sowie die Rechte der Kinder. Bei den Kinderrechten, in ihrer Einteilung als Schutz-, Förder- und Partizipationsrechte, spielen die Schutzrechte hierbei eine besondere Rolle, wenn es um den Schutz vor sexueller Ausbeutung respektive vor sexualisierter Gewalt geht. Sie sind damit Teil einer fächerübergreifend angelegten Kinderrechtsdidaktik in der Grundschule, die sich hier nicht allein auf spezifische Inhalte bezieht (z.B. Seifert 2023). Bei den Partizipationsrechten, die in der Grundschularbeit eine große Rolle spielen, wenn es die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und um Mitbestimmung geht, kann die Frage gestellt werden, in welcher Weise und wie Kinder bereits in der frühen und mittleren Kindheit ihr Recht auf Informationen und auf Meinungsfreiheit umsetzen und wo sie ihre Partizipationsrechte ausüben können und mit ihren Fragen und Interessen ernst genommen werden.

Durch Ansätze wie das Philosophieren mit Kindern und Nachdenkgespräche mit Kindern z.B. im Sachunterricht (May-Krämer et al. 2023) lernen diese, dass es zum einen wichtig ist, sich zu artikulieren, eigene Bedürfnisse und Positionen in Worte zu fassen, aber auch über Wahrgenommenes und Gesehenes zu sprechen und eine Sprache zu entwickeln, die davor schützen kann, zu schweigen, weil man es gegebenenfalls weder im schulischen noch im familiären Kontext gelernt, gesehen oder gehört hat über angeblich Unsagbares, Tabuisiertes zu sprechen, Bedürfnisse zu artikulieren und Grenzüberschreitungen zu thematisieren.

Kinder werden als Subjekttragende von Rechten wahrgenommen, die ein Recht auf Bildung und damit auch auf Sexuelle Bildung haben und gleichzeitig, nicht zuletzt aufgrund der Bezugnahme auf Grundrechte, Menschenrechte und Kinderrechte Rechte haben. Sie haben insbesondere bei den Schutzrechten einen Anspruch darauf, in ihrer physischen, psychischen und seelischen Integrität ernstgenommen und vor Gewalt und Übergriffen geschützt zu werden. Den Kinderrechten kommt damit im Unterricht eine besondere Bedeutung in der Grundschule als der historisch tradierten demokratiegemäßen und kindorientierten Schule als „Schule für alle“ zu. Gerade für einen inklusiven und kindorientierten Unterricht ist es wichtig, dass das „Bedürfnis und Recht auf Selbstbestimmung und -verwirklichung“ (Simon 2019: 24) der Kinder

zum Bezugspunkt des didaktischen Denkens und Handelns der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte insbesondere auch in der Ganztagsgrundschule wird. Gerade wenn in der Schule vermehrt familiäre Aufgaben übernommen werden und Schule als Lern- und Lebensraum gesehen wird. Hier übernimmt die Grundschule zunehmend familiäre Aufgaben und kann stärker als zuvor als ein Lern- und Lebensraum gesehen werden. Beispielsweise dadurch, dass im Kontext der Ganztagschule Lehrkräfte mit den Schüler*innen zu Mittag essen und diese auch außerhalb des Unterrichts mit den Kindern stärker in eine persönliche Beziehung treten bspw. in den AG-Angeboten, sowie in Pausen-, Spiel- und Ruhezeiten, z.B. sie zu ermutigen, sie zu trösten und zu beruhigen. Damit ist die Grundschullehrkräftebildung stärker als bisher als Ort der Bearbeitung von Themen angefragt, die mit der Erweiterung von Lehrer*innenaufgaben in der Ganztagsgrundschule einhergehen.

Literaturverzeichnis

- Kägi, Sylvia (2014): Sexuelle Themen von Mädchen und Jungen. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 711–720.
- May-Krämer, Susanna/Michalik, Kerstin/Nießeler, Andreas (2023): Philosophieren im Sachunterricht – Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83–93.
- Seifert, Anja (2023): Kinderrechte und Kinderrechtsdidaktik im Sachunterricht. In: Gessner, Susann/Klingler, Philipp/Schneider, Maria (Hrsg.): Grundlagen zur politischen Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 124–131.
- Simon, Toni (2019): Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In: Frohn, Julia/Brodesser, Ellen/Moser, Vera/Pech, Delftef (Hrsg.): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149–157.
- Strobel-Eisele, Gabriele/Roth, Gabriele (2013): Grenzen im Erziehungsprozess. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S.166–181.

Einleitung

Saskia Warburg & Constanze Struck

Der Journalist Markus Ehrenberg kommentierte das mediale Echo nach der Ausstrahlung der Folge „Ich bin eine trans Frau“ der Sendung mit der Maus (Deutschlandfunk Kultur 2022; Stern 2022) im Frühjahr 2022 wie folgt, „(w)er sich in der ARD-Mediathek oder auf YouTube die inkriminierte Maus-Sendung anschaut, wird sich fragen: Wenn das ein Anstiftung zur Infragestellung des Geschlechts ist, dann müssten wir alle nach der Sendung mit dem Bleistift – ein Bleistift werden wollen“ (2022). Ebenso illustriert der mediale Diskurs eindrücklich, dass die Thematisierung von Sexueller Bildung – gerade im Bereich der frühkindlichen Bildung und dem Primarbereich – immer noch zu starken Kontroversen führt und sich in verschiedenen Spannungsfeldern der Grundschulpädagogik verorten lässt. Auch internationale Diskurse und Regularien, wie etwa das sogenannte „Don’t say gay“-Gesetz aus dem US-Bundesstaat Florida, wobei Themen der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität bis zur zwölften Klassenstufe im schulischen Kontext und Unterricht nicht mehr thematisiert werden dürfen (Tagesschau 2023), unterstreichen deutlich, wie fragil gesellschaftliche Errungenschaften sein können und dass diese im Rahmen einer wehrhaften Demokratie geschützt werden müssen.

Gerade wenn mit einer jüngeren Zielgruppe über Themen der Sexuellen Bildung gesprochen wird, wird dies z.T. von Erwachsenen mit der Sorge, ob dies denn auch schon kindgerecht sei, begleitet. Sowohl Lehrkräfte als auch Erziehungsberechtigte zeigen sich mitunter verunsichert, *wie* und *ob* sie mit Kindern über Sexualität sprechen sollten. Dies lässt sich beispielsweise auf eigene Unsicherheiten und eventuelle Schamgefühle zurückführen, darüber hinaus besteht oftmals die Vorstellung, eine Nicht-Thematisierung würde Kinder vor sexualisierter Gewalt zu schützen (Sielert 2015: 171).

Folgt man der Argumentation von Simon und Kallweit, so zielt die „Sexuelle Bildung [...] 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“ (2023: 6). So dem ein anderes Verständnis zu Grunde; anders als etwa der zeitlich begrenzte Aufklärungsunterricht in vierten Klassen verfolgt die Sexuelle Bildung einen offeneren Ansatz und kann als ein lernzentriertes und lebenslanges Bildungs-, Beratungs- und Begleit(ungs)angebot verstanden werden. Dabei stehen unter anderem die Förderung von sexueller Selbstbestimmung,

sexueller Orientierung, individueller Sexualität sowie autonome Identitätsentwicklung im Fokus (siehe u.a. Oldenburg/Lüpkens 2015; Sielert 2015:12; Simon/Kallweit 2022; Voß 2019). Denn „[s]ie zielt auf Toleranz, die Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in einer pluralistischen Gesellschaft bezüglich Fragen von Körper(-lichkeit), Geschlecht(-lichkeit) und Sexualität und meint damit mehr als eine biologische „Körperkunde“ und Aufklärung. Sie regt u.a. die Reflexion und ggf. die Überwindung tradierter Normen bzw. Strukturen, Kulturen und Praktiken an (z.B. die binäre Geschlechterordnung und das mit ihr verbundene Konzept der Heteronormativität)“ (Simon 2025). Ergänzend stellt die Thematik einen Teil der Grundschulpädagogik dar, der in besonderem Maße durch die Aushandlungsprozesse zwischen elterlichem und schulischem Erziehungsrecht geprägt ist (GG, Art. 6, Art. 7). Dennoch nimmt diese Thematik im Rahmen der universitären Grundschullehrer*innenausbildung (noch) eine unterrepräsentierte Rolle ein und auch im Regelunterricht sind die Lehrenden mit vielfältigen Spannungsfeldern konfrontiert.

An dieser Schnittstelle setzt der vorliegende Sammelband an und beleuchtet anhand verschiedener Schwerpunktthemen und Inhaltsfelder die Bedeutung von Sexueller Bildung in der Grundschulpädagogik aber auch über alle Phasen der universitären Lehrer*innenbildung hinweg.

Die Idee zum vorliegenden Sammelband entstand im Rahmen der gleichnamigen bundesweiten digitalen Ringvorlesung „Sexuelle Bildung in der Grundschule – Perspektiven aus Forschung, Lehre und Praxis“ im Wintersemester 2023/2024 und Sommersemester 2024, welche von der Universität Hamburg (in Vertretung durch Constanze Struck) und der Justus-Liebig-Universität Gießen (in Vertretung durch Saskia Warburg) organisiert und verantwortet wurde. Die Ringvorlesung verfolgte dabei das Ziel, aktuelle Diskurse rund um (kindliche) Sexualität, sexuelle Selbstbestimmtheit und Geschlechtsidentität im Kontext der Grundschule sowie der universitären Lehrer*innenausbildung zu thematisieren und davon ausgehend einen Austausch zwischen Studierenden, Lehrenden, allgemein interessierten Personen und Wissenschaftler*innen zu ermöglichen. In vierzehn Sitzungen – die begleitenden Präsentationen sind auf der begleitenden TaskCard zu finden – wurde sich inhaltlich mit Aspekten der Sexuellen Bildung auseinandergesetzt, die im Rahmen dieses Buches weitergedacht und durch Beiträge aus dem Bereich der Hochschullehre ergänzt wurden. Im Anhang finden sich der Code of Conduct der Ringvorlesung sowie eine Auswahl bundesweiter und regionaler Beratungsstellen.

Ebenso wie in der Ringvorlesung richtet sich der Sammelband *Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung. Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre* an Interessierte aus der Hochschulbildung, Studierende, Referendar*innen, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte, die einen aktuellen Einblick in die Themen und Diskurse der

Sexuellen Bildung gewinnen möchten. Inhaltlich unterteilt sich die vorliegende Publikation in drei Themenbereiche: (1) Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung, (2) Inhaltsbezogene Themenfelder der Sexuellen Bildung in der Grundschule und (3) Perspektiven für die Praxis und Erforschung der Sexuellen Bildung in der Grundschule. Im Sinne der gendergerechten Sprache wird in diesem Sammelband eine inklusive Genderschreibweise mittels Asteriskus, auch Gendersternchen genannt, verwendet. Dieses inkludiert nicht nur die feminine und maskuline Form, sondern schließt auch alle weiteren (nicht-binären) Geschlechtsidentitäten ein (Payr 2022:89).

Im ersten Teil des Sammelbandes setzen sich Toni Simon, Saskia Warburg, Alice Junge, Lena Magdeburg und Julia Diederich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit der Sexuellen Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenbildung auseinander. So illustriert *Toni Simon* eindrücklich den Stellenwert der Sexuellen Bildung im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik und zeichnet dabei u.a. die historische Entwicklung der Thematik für den Sachunterricht nach. Daran anschließend ordnet *Saskia Warburg* aktuelle Kontroversen und Zugänge der Sexuellen Bildung u.a. im Sinne der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit ein. *Alice Junge* stellt in ihrem Beitrag die Bedeutung der eigenen biografischen Auseinandersetzung sowie der individuellen Erfahrungen für die Thematisierung und Vermittlung der Sexuellen Bildung heraus, wobei der Fokus u.a. auf Seminar-Kontexten im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung liegt. Abschließend stellen *Lena Magdeburg* und *Julia Diederich* die Bedeutsamkeit von außerschulischen Bildungspartner*innen für die schulische Vermittlung der Sexuellen Bildung am Beispiel der Beratungsstelle pro familia dar.

Im zweiten Teil des Bandes wird eine Auswahl von inhaltsbezogenen Themenfeldern der Sexuellen Bildung für die Grundschule vorgestellt, um (angehenden) Lehrpersonen einen Einblick in mögliche Einsatzmöglichkeiten sowie theoretisches Hintergrundwissen zu bieten. Dabei wurde der Fokus auf körperliche Entwicklung, Geschlechterrollen und Körperbilder, sexuelle Orientierung, Sexuelle Bildung und Medien, Elternarbeit/Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten sowie Sexualisierte Gewalt gelegt.

So widmet sich *Aaron Lahl* aus einer psychoanalytischen Perspektive der infantilen (kindlichen) Sexualität und zeigt dabei verschiedene Entwicklungsstadien und Ausdrucksformen auf, die einen hohe Relevanz für den Grundschulbereich aufweisen. Daran anschließend setzt sich *Linya Coers* mit der Dimension ‚Geschlecht‘ – wobei ein sozialkonstruktivistisches Geschlechterverständnis dem Beitrag zu Grunde liegt – und deren Anknüpfungspunkte für den Sachunterricht auseinander. Es folgt ein praxisorientierter Beitrag von *Constanze Struck* und *Emma Kalinke*, der sich mit der Thematisierung von sexuellen Orientierungen im Grundschulalter auseinandersetzt und dies bei-

spielhaft an zwei Kinderbüchern aufzeigt. Ergänzend setzten sich *Saskia Warburg* und *Felina Kull* mit dem Einfluss von (medialen) Schönheitsidealen auf das Körperbild von Grundschulkindern auseinander, wobei der Fokus vor allem auf der medialen Vermittlung und aktuellen Entwicklungslinien liegt. Die Thematisierung und Repräsentation von Vielfaltsbildern und -vorstellungen wird von *Annika Spahn* anhand einer Analyse von Aufklärungsbüchern für Kinder und Jugendliche vorgenommen.

Inwiefern Kinderfragen rund um die Sexuelle Bildung in den Unterricht Eingang finden und als Auswahlkriterium für Medien und Materialien genutzt werden können, zeichnet *Svenja Wolken* in ihrem Beitrag nach. Wie dies konkret in der Praxis Anwendung finden kann, illustriert *Ingrid Landes*, Lehrerin an einer Münchner Grundschule, anhand einer Sequenz zur Familien- und Sexualerziehung für das Bundesland Bayern. Hierbei gibt sie Einblick in einen exemplarischen Lernweg und reflektiert die Umsetzungsmöglichkeiten – bspw. anhand einer Fragebox – im Schulalltag. *Constanze Struck* zeigt durch rechtliche Rahmenbedingungen der Sexuellen Bildung in den verschiedenen deutschen Bundesländern und durch Handlungsempfehlungen auf, wie eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten funktionieren kann.

Zum Abschluss des zweiten Teils wird sich in zwei Beiträgen mit der sexualisierten Gewalt im Grundschulbereich und entsprechenden Konsequenzen für die universitäre Lehrer*innenbildung auseinandergesetzt. Dabei thematisiert *Beatrice Kollinger* ausgehend von eigenen Forschungsarbeiten den Umgang mit Traumatisierung und sexualisierter Gewalt in der Grundschule und formuliert dabei Hinweise für die Sensibilisierung im Schulalltag. Ergänzend gibt *Ingrid Kaiser* Einblick in die Arbeit der Beratungsstelle LIEBIGneun und der Arbeit mit Täter*innen als Teil des Opferschutzes.

Der dritte Teil des Sammelbandes widmet sich einem Blick in die Zukunft und enthält zwei Beiträge, die Hinweise für die Forschung und die Praxis an Grundschulen und Universitäten/Hochschulen bereithalten. In einem ausführlichen Interview-Format mit *Elke Kleinau*, aus der Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), und *Julia Siemoneit* wird der Frage nachgegangen, wie Forschung zu Sexueller Bildung in Grundschulen ermöglicht werden kann und welche Hürden es dabei insbesondere für (Nachwuchs-)Wissenschaftler*innen zu meistern gilt.

Abschließend folgt ein Beitrag von *Constanze Struck* und *Saskia Warburg* zu Perspektiven und Herausforderungen der Sexuellen Bildung. Ausgehend von Statements praktizierender Grundschullehrer*innen verschiedener Bundesländer zu Bedarfen hinsichtlich der Sexuellen Bildung in der Grundschule werden Fortbildungsmöglichkeiten aufgezeigt, Best Practice Beispiele hinsichtlich der politischen Verortung erläutert und die Notwendigkeit der universitären Lehre in diesem Bereich betont.

Wir bedanken uns an dieser Stelle noch einmal herzlich bei allen Mitwirkenden dieses Sammelbandes, insbesondere den Autor*innen der vielfältigen Beiträge sowie bei Prof.in Dr. *Kerstin Michalik* und Prof.in Dr. *Anja Seifert*, die uns mit einem Geleitwort unterstützt haben. Zudem bedanken wir uns herzlich bei den Open-Access-Stellen der Universität Hamburg und der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) und beim Institut für Kindheits- und Schulpädagogik der JLU für die finanzielle Unterstützung.

Wir hoffen, dass dieser Sammelband als weitere Möglichkeit des gemeinsamen Mit-, Weiter- und Nachdenkens dienen kann.

Literaturverzeichnis

- Deutschlandfunk Kultur (2022): WDR-Redakteur zur Maus-Sendung – „Das Leben ist bunt“. In: Deutschlandfunk Kultur. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/sendung-mit-der-maus-transfrau-100.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Ehrenberg, Markus (2022): Transgender-Thema im Kinderfernsehen. Ich will auch ein Bleistift werden. Online verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/meinung/ich-will-auch-ein-bleistift-werden-4175539.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Oldenburg, Ines/Lüpkes, Julia (2017): Sexuelle Bildung im Spannungsfeld vielperspektivischen Sachunterrichts. In: Giest, Harmut/Harteringer, Andreas/ Tänzer, Sandra (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S.74–82.
- Payr, Fabian (2022): Von Menschen und Mensch*innen. Wiesbaden: Springer. Qualitative Forschung: Ablauf, Methoden & Beispiel (18. Juni 2022). Online verfügbar unter: <https://www.empirio.de/empiriowissen/qualitative-forschung>.
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2. Aufl. Weinheim, Basel.
- Simon, Toni (2025): Reflexion zum Stellenwert Sexueller Bildung in der Sachunterrichtsdidaktik. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 23–35.
- Simon, Toni/Kallweit, Nina (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, S. 55–63.
- Simon, Toni/Kallweit, Nina (2023): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primärpädagogische und -didaktische Beiträge zur sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. DOI: 10.25656/01:2808.
- Stern (2022): Transperson bei der „Sendung mit der Maus“ – zu viel für einige Erwachsene. <https://www.stern.de/kultur/tv/transperson-bei-der--sendung-mit-der-maus---zu-viel-fuer-einige-erwachsene-31739992.html> [Zugriff: 23.2.2025].

- Tagesschau (2023): Schulbezirk in Florida zensiert Shakespeare. <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/florida-schule-buecher-100.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Voß, Hans-Jürgen. (2019): Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In Rumpf, Dietlinde/Winter, Stephanie (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–90.

**Teil 1:
Sexuelle Bildung in
der Grundschule und
der universitären
Lehrer*innenausbildung**

Reflexionen zum Stellenwert Sexueller Bildung in der Sachunterrichtsdidaktik

Toni Simon

1 Einleitung

Für die Sexuelle Bildung, die Teil des Erziehungs- und Bildungsauftrages von Schule ist und etwas, worauf Schüler*innen ein Recht haben, bilden die Empfehlungen der KMK von 1968 sowie das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes von 1977 eine bedeutende Grundlage. Das Recht junger Menschen auf Sexuelle Bildung und die Pflicht von Schule, diese zu ermöglichen, lässt sich zudem menschenrechtlich begründen: z.B. über das Recht auf Bildung, auf Gewaltfreiheit, auf Achtung des Kindeswohls oder auf sexuelle Selbstbestimmung (z.B. Schmidt 2022). Eigentlich müsste die Frage, ob Sexuelle Bildung in Schule möglich sein sollte, daher obsolet sein. Gleichwohl wird ebendies seit den 1970er Jahren immer wieder infrage gestellt. Debatten, ob Fragen von Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität¹ in Schule nachgegangen werden kann, soll, darf oder muss und wenn ja, (in)wie(fern) und v.a. wie weitreichend, werden teils emotional, kontrovers, polemisch bis hin zu populistisch geführt – insbesondere, wenn es um Kinder im Elementar- oder Primarstufenalter geht. Da bei Sexualerziehung (so der v.a. administrativ zumeist verwendete Terminus) bzw. Sexueller Bildung das elterliche und schulische Erziehungsrecht in einem Spannungsfeld stehen (GG, Art. 6 und 7) und es anders als beim Religionsunterricht keine Wahlmöglichkeit gibt, werden Fragen, Bedenken, Sorgen und Ängste von Erziehungsberechtigten ‚im Namen der Kinder‘ insbesondere von rechtskonservativen und rechtsextremen Akteur*innen gezielt instrumentalisiert (z.B. Lüpkes/Oldenburger 2015a; Deckert-Peaceman 2024). Auch kommt es immer wieder zu Klagen gegen schulische Sexuelle Bildung (z.B. Hoffmann 2015: 104), die zwar seitens der Rechtsprechung ebenso regelmäßig abgewiesen werden (eine Zusammenfassung der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts und der Verwaltungsgerichte findet sich z.B. auf der Website des LSVD);

1 Da der Begriff Sexualität oft verengt, d.h. ausschließlich i.S. von Genitalität verstanden wird, sodass Aspekte wie z.B. Geschlechteridentitäten und Körpernormen potenziell aus dem Blick geraten, wird in diesem Beitrag die Begriffskombination Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität verwendet.

gleichwohl wirken sich die Debatten um und Klagen gegen schulische Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung teils auf die themenbezogene Forschung und Praxis aus.

Schulische Sexuelle Bildung gilt also seit jeher und nach wie vor für Teile der Gesellschaft als umstritten oder gar als Tabu, wobei oftmals ein Rekurs auf das Kindeswohl erfolgt, Kinder selbst jedoch selten sprechen. Das macht Sexuelle Bildung für Lehrkräfte zu einer besonderen Herausforderung, mit der sie nicht allein gelassen werden dürfen – insofern sind wissenschaftliche Diskurse und Forschungen zur Unterstützung einer adäquaten Sexuellen Bildung höchst relevant.

2 Konkurrierende Termini und Konzepte?

In Anlehnung an z.B. Sielert (2015a) oder Voß (2023) liegt diesem Beitrag folgendes Verständnis Sexueller Bildung zugrunde: Sexuelle Bildung bezieht sich auf einen lebenslangen *Bildungsprozess*, mit dem die aktive Rolle und Selbstbestimmung des Subjekts betont wird. Sie zielt auf Toleranz, die Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in einer pluralistischen Gesellschaft bezüglich Fragen von Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität und meint damit mehr als eine biologische „Körperkunde“ und Aufklärung. Sie regt u.a. die Reflexion und ggf. die Überwindung tradiierter Normen bzw. Strukturen, Kulturen und Praktiken an (z.B. die binäre Geschlechterordnung und das mit ihr verbundene Konzept der Heteronormativität). Sexuelle Bildung in Schule nimmt gesellschaftliche bzw. für die kindliche Lebenswelt bedeutsame Phänomene zum Ausgangspunkt – z.B. Geschlechterstereotype und -ungleichheiten, Familienkonzepte oder Fragen sexualisierter Gewalt – und regt die Entwicklung von Kompetenzen sowie Strategien der Prävention und Intervention an. Als fächerübergreifende Bildungs- und Schulentwicklungsaufgabe evoziert sie die sexualpädagogisch und diskriminierungskritisch reflektierte Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen sowie schulischen Strukturen, Kulturen und Praktiken insgesamt, sodass Kompetenzen im Schulalltag entwickelt werden können. Sexuelle Bildung fußt dabei auf einem normativen Bildungsbegriff (z.B. Koller 2023: 194–202), der auf ein Mehr an Reflexivität zielt und dessen normative Grenzen Bildungsprozessen eine bestimmte Qualität beimisst. Für Sexuelle Bildung sind solche Grenzen z.B. das deutsche Grundgesetz, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die Menschenrechtsabkommen sowie die Deklaration der Sexuellen Menschenrechte der World Association for Sexual Health. Diese normativen Grenzen ermöglichen vielfältige Lebensentwürfe, ohne z.B. konservative Lebensmodelle zu negieren, verhindern aber die Marginalisierung und Diskriminierung pluraler Lebensentwürfe.

Neben dem Begriff Sexuelle Bildung werden im (Schul)Alltag weitere Begriffe teils synonym verwendet. Hierzu gehören v.a. jener der Sexuaufklärung, die im Kern auf die *Vermittlung von biologisch-medizinischem Wissen* (Fokusse: Körper und Fortpflanzung) zielt, und jener der Sexualerziehung, die sich auf das pädagogisch intentionale *Lernen über Sexualität* bei Berücksichtigung psychischer, sozialer, ethischer, religiöser oder auch juristischer Fragen bezieht. Die drei zentralen sexualpädagogischen Begriffe und die mit ihnen verbundenen Konzepte der Sexuaufklärung, -erziehung und Sexuellen Bildung lassen sich hinsichtlich wesentlicher Merkmale, Ziele und Implikationen durchaus abgrenzen (Simon/Kallweit 2023: 20). Gleichsam weisen sie Überschneidungen auf, schließen sich nicht gänzlich aus und sind jeweils für sich funktional, sodass die zentrale didaktische Frage lautet, mit Blick auf welche Ziele sich welches Konzept eignet.

Folgt man der Idee von (Sach)Unterricht als Bildungsraum, wäre Sexuelle Bildung als zentrales sexualpädagogisches Konzept für die Primarstufe zu präferieren – ohne Sexuaufklärung und -erziehung ihre didaktische Funktionalität abzusprechen. Angesichts ihrer Themenvielfalt/Multidimensionalität (z.B. Lache/Khamis 2022; siehe auch Tab. 1 und Abb. 1) ist für Sexuelle Bildung die Prämisse der Vielperspektivität (z.B. Coers 2019; Oldenburg/Lüpkes 2017), d.h. des Bewusstseins für und der Thematisierung von Zusammenhängen Sexueller Bildung mit anderen Themenfeldern und Konzepten, wie z.B. Menschenrechtsbildung, Inklusion/Exklusion, Digitale Bildung oder politische Bildung bzw. Demokratie(lernen), höchst bedeutsam. Der Zusammenhang mit Fragen der Politik und Demokratie (ausführlicher hierzu: Simon 2025b) wurde einleitend bereits angedeutet und findet sich z.B. auch in Coers (2021) Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht und den demokratischen Werten der Chancengleichheit und Gleichberechtigung, die in der deutschen Demokratie noch immer nicht erfüllt sind.

3 Sexuelle Bildung – (k)ein Thema der Sachunterrichtsdidaktik?

Die Frage, warum Sexuelle Bildung als fächerübergreifendes Bildungskonzept und gesamtschulische Aufgabe auch für den Sachunterricht bedeutend ist, lässt sich unterschiedlich beantworten.

Mit Blick auf die Aufgabe des Sachunterrichts, Kinder beim Orientieren in sowie beim Verstehen und Gestalten von (Lebens)Welt(en) zu unterstützen, kann zunächst festgehalten werden, dass Fragen bzw. das Verständnis von Aspekten rund um die Themen Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit)

Tab. 1: Beispielhafte Themen/Fragen Sexueller Bildung und Klafkis epochaltypische Schlüsselprobleme (eigene Darstellung).

Beispielhafte/s Thema/Frage	Schlüsselproblem nach Klafki
Gender-Debatte, Homosexualität und Queerness als Rechtfertigung für Krieg, Ermordung z.B. Homo-sexueller im Krieg, sexualisierte Kriegsgewalt	Krieg und Frieden
nachhaltige Hygiene-Produkte und Müll, Ökofeminismus und Queer Ecologies, Eco-Gender-Gap, Gender-Climate-Gap	ökologische Frage/Umweltfrage
Bevölkerungspolitik, Pronatalismus versus Antinatalismus und Einschränkung reproduktiver Rechte, sexuelle Selbstbestimmung	Wachstum der Weltbevölkerung
Geschlechterstereotype, geschlechterbezogene Ungleichheiten/Benachteiligungen, u.a. Gender-Pay-Gap, Gender-Care-Gap, Gender-Pension-Gap	gesellschaftlich produzierte Ungleichheit
sexualisierte Gewalt im digitalen Raum (z.B. Cyber-grooming), (nicht)alters-/entwicklungsgemäße Aufklärung im Kontext Digitalität, Medien und Körperbilder	Gefahren und Möglichkeiten techn. Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
patriarchale Strukturen, Kulturen und Praktiken, Frauenrechte, Gewalt gegen Frauen, Femi-zide, (Nicht-)Heteronormativität, Queerness	Verhältnis von Subjektivität und Ich-Du-Beziehungen

und Sexualität ein Teil von (Lebens)Welt(en) sind. Auch sind sie relevant für die Persönlichkeitsentwicklung, auf die die grundlegende Bildung im Sachunterricht zielt.

In Anschluss an Klafkis (z.B. 2005) für die Sachunterrichtsdidaktik bedeutsame bildungstheoretische Arbeiten kann formuliert werden, dass Sexuelle Bildung im Sachunterricht zu *Selbstbestimmung* bezüglich eigener Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität, zu *Mitbestimmung* bei der Gestaltung von auf diese Themenfelder bezogenen Strukturen, Kulturen und Praktiken sowie zu *Solidarität* mit auf diese bezogene plurale Lebensentwürfe/-weisen beiträgt. Auch kann mittels Klafkis epochaltypischer Schlüsselprobleme die gesamtgesellschaftliche Relevanz und Vielfalt von Themen (feldern) Sexueller Bildung verdeutlicht werden (siehe Tab. 1).

Anregungen für Themen Sexueller Bildung in Schule finden sich innerhalb sexualpädagogischer Diskurse (siehe z.B. Martin/Nitschke 2017). Wei-

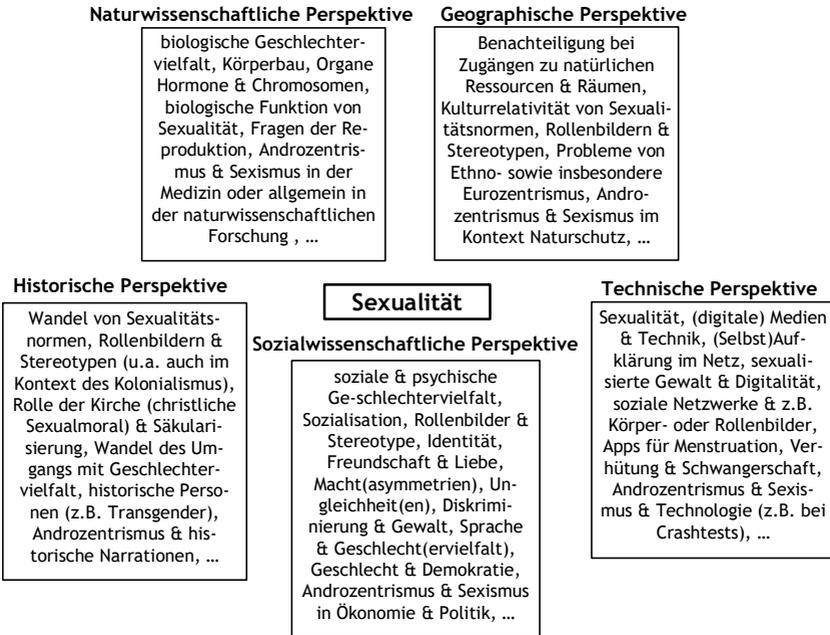


Abb. 1: Beispiel eines didaktischen Netzes zu Sexualität (eigene Darstellung).²

tere Potenziale für eine klärende Auseinandersetzung mit Fragen/Phänomenen der Sexualität im Sachunterricht können mittels didaktischer Netze eruiert werden (Kahlert 2002; siehe Abb. 1, ohne Anspruch auf Vollständigkeit).

Aufgabe der Sachunterrichtsdidaktik als Disziplin wäre es nun, u.a. folgenden Fragen nachzugehen:

- Was aus dem Themenspektrum Sexueller Bildung sollen Kinder in der Primarstufe lernen und warum?
- Welche Umgangsweisen und Methoden eignen sich besonders für Sexuelle Bildung im Sachunterricht?
- Wie kann Sexuelle Bildung im Sachunterricht im Spannungsfeld von entwicklungsgemäßer Reduktion und der Gefahr einer reduktionistischen Didaktik gestaltet werden?
- Was müssen (angehende) Sachunterrichtslehrkräfte wissen und können, um Sexuelle Bildung adäquat umzusetzen?

2 Auf eine Erläuterung einiger sicherlich erklärungsbedürftiger Stichpunkte muss hier aus Platzgründen verzichtet werden.

Die Klärung dieser und weiterer Fragen findet in der Sachunterrichtsdidaktik jedoch bislang nicht angemessen statt. Ein Indiz hierfür ist das marginale Vorkommen themenbezogener Publikationen innerhalb der seit 1991 bestehenden GDSU-Buchreihe „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ sowie innerhalb des seit 2011 bestehenden „GDSU-Journals“.³ Prüft man die Titel der in diesen Reihen enthaltenen Beiträge z.B. nach den Wortbausteinen „sex“, „körper“, „geschlecht“ oder „gender“, so finden sich bis 2024, also für 34 Jahre, lediglich sechs Beiträge: Zwei im Jahr 1992 zu sexualisierter Gewalt (Johns 1992; Marquardt-Mau 1992), zwei im Jahr 2015 zur Bedeutung von Schule und Medien für Sexuelle Bildung sowie zum Zusammenhang von Bildung und Gender im Sachunterricht (Hempel/Coers 2015; Lüpkes/Oldenburg 2015b), eine im Jahr 2017 zu sexualpädagogischen Bildungswünschen und Informationsquellen von Kindern (Oldenburg/Lüpkes 2017) und zuletzt 2023 eine zur Problematisierung des geringen Stellenwerts Sexueller Bildung in der Sachunterrichtsdidaktik (Coers et al. 2023) bzw. der bestehenden Forschungslücke.

Dieser erste oberflächliche Blick auf den Status quo sachunterrichtsdidaktischer Diskurse und Forschungen zu Sexueller Bildung kann weiterführend durch einen Blick in das „Handbuch Didaktik des Sachunterrichts“ vertieft werden. Während es in der Erstauflage von 2007 noch ein Kapitel „Sexualpädagogik als Gegenstandsbereich des Sachunterrichts“ (Milhoffer 2007) gab, lautet der Titel des äquivalenten Kapitels in der zweiten Auflage „Gesundheits- und Sexualerziehung“ (Kiper 2015) und in der aktuellsten dritten Auflage lediglich „Gesundheitsbildung und -erziehung“ (Giest/Hintze 2022). Coers et al. (2023) sowie Simon und Kallweit (2023) fragen hierzu, ob das sukzessive Verschwinden der sexualpädagogischen Perspektive aus der Kapitelüberschrift auch mit einem veränderten bzw. geringeren Stellenwert sexualpädagogischer Fragen für die Sachunterrichtsdidaktik einhergeht, was angesichts deren Bedeutung (z.B. Voß 2023) fragwürdig wäre. Problematisches zeigt sich sodann bei Lektüre des aktuellen Handbuchs der Didaktik des Sachunterrichts von Kahlert et al. (2022): Mit deutlicher Kritik muss auf die darin aufgeführte Unterscheidung zwischen sogenannten unstrittigen, strittigen und umstrittenen Themen Sexueller Bildung verwiesen werden, die sich vermeintlich aus den Lehrplänen der Bundesländer ableiten lässt (siehe Giest/Hintze 2022: 207). Ein *erstes* Problem liegt darin, dass diese Differenzierung didaktisch unbegründet, unkommentiert und unreflektiert bleibt. Ein *zweites* darin, dass die Autor*innen sie aus einer 18 Jahre zuvor publizierten Expertise von Hilgers (2004) ableiten – hier stellt sich die Frage der Aktualität sowie die der Berücksichtigung neuerer sexualpädagogischer Forschungen. Hilgers Analysen der Inhalte und normativen Ausrichtung der Richt-

3 Mit beiden Reihen werden insbesondere die Beiträge der Jahrestagungen der GDSU dokumentiert.

linien und Lehrpläne zur Sexualerziehung der Bundesländer sind zudem *drittens* deutlich differenzierter als es die Rezeption von Giest und Hintze vermuten lässt und eine Differenzierung unstrittig–strittig–umstritten findet sich bei Hilgers an keiner Stelle. Somit fehlinterpretieren Giest und Hintze *viertens* Hilgers Ergebnisse: Sie ‚schlussfolgern‘ und lassen Leser*innen mangels sexualpädagogischer oder fachdidaktischer Reflexion damit allein, dass die Thematisierung von Themen wie z.B. Körper oder Geschlechterrollen unstrittig, die von z.B. Homosexualität oder Kindersexualität strittig und die z.B. von Fortpflanzung oder Liebe umstritten sei. Aus Hilgers Studie lässt sich derartiges m.E. nur schwer ableiten. Dass sich solche ‚Schlussfolgerungen‘ in einem so einschlägigen Werk – mit dem „für Lehrende und Studierende das breite Feld der Fachdidaktik Sachunterricht“ (Vorwort zur 3. Auflage: 5) erschlossen werden soll – finden, verstärkt *einerseits* den Eindruck, dass sexualpädagogische Diskurse in der Sachunterrichtsdidaktik dringend zu intensivieren sind. *Andererseits* leisten solche fragwürdigen Darstellungen im Zweifelsfall tradierten hegemonialen Ordnungen, Marginalisierungsprozessen und einer (Teil)Tabuisierung Sexueller Bildung Vorschub (Coers et al. 2023) und ergänzen oder legitimieren gar öffentliche und politische Tabuisierungsversuche (siehe oben). So ließe sich bspw. die Position, es sei „nicht hinnehmbar“, Kinder in der Primarstufe „über die speziellen sexuellen Vorlieben von kleinen aber lauten Minderheiten aufzuklären“ (AfD Sachsen 2018) mit Giests und Hintzes Einschätzung, Homosexualität sei ein strittiges Thema, durchaus stützen.

Eine Marginalisierung von z.B. nicht-heteronormativer sexueller Orientierung wäre nicht zuletzt mit dem Anliegen eines sich auf die gesamte Breite möglicher Heterogenitätsdimensionen beziehenden inklusiven Sachunterrichts unvereinbar. Entsprechend problematisieren Gebauer und Simon (2012), dass Kahlert und Heimlich (2012) in ihren Ausführungen nur Entwicklungsbereiche thematisieren, die anschlussfähig an die tradierten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte resp. Förderschulen Bayerns sind und dabei die Entwicklungsbereiche Moral und Identität inklusive Geschlechtsidentität, Persönlichkeit und Selbstkonzept außen vor lassen (vgl. Gebauer/Simon 2012: 13). Für Sexuelle Bildung im Sachunterricht ist dies im Allgemeinen problematisch und im Speziellen, wenn der Sachunterricht inklusiv sein soll.

4 Sexuelle Bildung im Sachunterricht: Probleme und Herausforderungen, Forschungsstand und -perspektiven

4.1 Probleme und Herausforderungen

Obleich Sexuelle Bildung als Konzept bzw. Aufgabe fächerübergreifend ist, wird sie im Primarbereich v.a. im Sachunterricht verortet und hier trotz des besonderen Potenzials vielperspektivischer Auseinandersetzungen mitunter zur biologisch-medizinischen Aufklärung verkürzt (siehe Coers 2019). Weiterhin wird Sexuelle Bildung (bzw. Sexualerziehung) oft im Kontext von Fragen der Gesundheitsförderung bzw. -erziehung verhandelt (z.B. Giest/Hintze 2022), wobei – wenn letzterer ein biologisch-medizinisches Gesundheitsverständnis zugrunde liegt – ebenso die Gefahr einer Reduktion auf biologisch-medizinische Fragen (im Sinne einer Sexualaufklärung) und des Ausblendens bestimmter Themen besteht.

Eine besondere Herausforderung für Sexuelle Bildung im Sachunterricht besteht darin, dass didaktische Konzepte und Materialien bislang v.a. für den Sekundarbereich entwickelt worden sind (z.B. Martin/Nitschke 2017). Primärpädagogische bzw. -didaktische⁴ Materialien und Konzepte liegen also weniger vor und sachunterrichtsdidaktische mangels themenbezogener fachdidaktischer Diskurse (siehe oben) kaum (eine Ausnahme stellt z.B. Ausgabe 101/2024 der »Grundschule Sachunterricht« dar).⁵ Dieser Mangel könnte die durch die einleitend problematisierten Debatten um Sexuelle Bildung in Schule potenziell bestehende Verunsicherung von Lehrkräften (z.B.: Was dürfen sie im Unterricht thematisieren und was nicht?) auf fachlicher bzw. fachdidaktischer Ebene verstärken und potenziell sogar zur Einschränkung der Bildungsrechte von Kindern führen – wenn z.B. Homosexualität als *vermeintlich* strittiges Thema doch lieber nicht thematisiert wird (auch weil es an (fach)didaktischen Materialien mangelt).

Der Umstand, dass Sexuelle Bildung seit Jahrzehnten kaum Gegenstand der Lehrkräftebildung ist (Siemoneit 2021; Wrede/Hunfeldt 1997), macht solche Herausforderungen nicht kleiner. Vielmehr drängt sich der Verdacht auf, dass Lehrkräfte auf Basis eigener biografischer Erfahrung und des individuellen Zutrauens agieren könnten (bzw. müssen) – womit es *vermutlich* zu unterschiedlichen sexualpädagogischen Praktiken im Unterricht kommt (Hoffmann

4 Siehe hierzu Heft 3/2015 der »Grundschule« sowie Heft 4/2015 der »Praxis Grundschule«.

5 Seitens der Sexualwissenschaft bzw. -pädagogik liegen derweil vielfältige Materialien für alle Altersgruppen vor – diese gilt es jedoch fachdidaktisch zu prüfen und ggf. zu adaptieren.

2015; siehe auch Junge 2025) – oder dass sie sich auf Angebote und die Expertise schulexterner Expert*innen verlassen (müssen) und diese selbst nur bedingt reflektieren können. Aussagen dazu, was in der Primarstufe passiert, wenn Sexualerziehung stattfindet bzw. Sexuelle Bildung angeregt wird, sind angesichts des Desiderats themenbezogener empirischer Forschungen kaum möglich (Coers et al. 2023: 175f.). Dabei ist die Praxis Sexueller Bildung im Sachunterricht/in der Primarstufe nicht nur ein weitgehend unerforschtes Terrain – mitunter kommt es sogar zur Verhinderung ihrer Erforschung (siehe Lüpkes/Oldenburg 2015a: 8).

4.2 *Forschungsstand & -perspektiven*

Bevor abschließend Möglich- und Notwendigkeiten empirischer sachunterrichtsdidaktischer Forschungen zu Sexueller Bildung/Sexualpädagogik benannt werden, sei der überschaubare Stand derselben zusammengefasst⁶:

In ihrer an jener von Milhoffer (2000) orientierten Studie haben Oldenburg und Lüpkes (2017) 101 Kinder der 3. und 4. Klasse per Fragebogen zu ihren Bildungswünschen im Kontext Sexueller Bildung sowie zu ihren Informationsquellen befragt. Die deskriptivstatistischen Ergebnisse verweisen u.a. auf ein kindliches Interesse an den Themen(komplexen) Körper, Gefühle und Sex sowie auf die (Ir)Relevanz bestimmter „Sexualwissensquellen“ (ebd.: 79) wie Schule, Familie, Bücher oder das Internet. Lüpkes und Oldenburg stellen u.a. geschlechterspezifische Differenzen (auf Basis eines binären Modells) dar und zeigen u.a. auf, dass Kinder klare Bildungswünsche formulieren, dass ihre Fragen und Interessen sich durch „vielperspektivische Komplexität“ (ebd.: 82) auszeichnen, der durch „vielfältige Bildungsanlässe und -chancen“ (ebd.) zu begegnen sei sowie dass Medien zur (Selbst)Bildung und einer Medienbildung zunehmend Bedeutung zukommt.⁷

In seiner Studie zu Kindergesprächen über Familienformen problematisiert Baar (2019) aus inklusionspädagogischer Perspektive die (Nicht)Berücksichtigung der Differenzkategorie „verschiedene Familienformen“ im Kontext von Sachunterricht. Dazu hat Baar 25 Gruppendiskussionen mit Kindern der 2. Klasse geführt und mittels Dokumentarischer Methode deren Präkonzepte zum Thema Familie herausgearbeitet. Baar zeigt u.a., dass Kinder unterschiedliches Wissen und unterschiedliche Normalitätsvorstellungen von Familie haben, die in einem inklusiven Unterricht diskriminierungskritisch aufzugreifen sind. Zudem verdeutlicht Baar, dass die individuelle lebensweltliche Erfahrung für die von ihm befragten Kinder als zentrale

6 Den nicht-fachdidaktischen Forschungsstand bezogen auf Kinder im Grundschulalter fasst Sielert (2015b) zusammen.

7 Lüpkes und Oldenburg werten ihre Daten allerdings eher allgemein- als sachunterrichtsdidaktisch aus.

„Orientierungsfolie“ (ebd.: 60) dient. Dies bietet u.a. eine besondere Chance, Artefakte tradierter Heteronormativität zu re- und dekonstruieren.

Coers (2019) fokussiert in ihrer Studie Geschlecht als Gegenstand des Lehrens und Lernens im Sachunterricht und greift die Problematik der curricularen Verankerung der Kategorie Geschlecht sowie deren Interpretation von Sachunterrichtslehrkräften auf. Mittels Dokumentenanalyse hat Coers die *intendierten* Curricula aller Bundesländer analysiert sowie 14 Leitfadeninterviews geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Ebene *implementierter* Curricula). Ausgewählte Ergebnisse ihrer Studie sind, dass Geschlecht im Kontext des Sachunterrichts curricular und unterrichtspraktisch v.a. binär und biologisch-determiniert dargestellt bzw. aufgegriffen wird, dass aktuelle sexualpädagogische Diskurse kaum Gegenstand im Sachunterricht sind und derselbe i.d.R. auf die Thematisierung von Geschlecht im Sinne von Sexualaufklärung zielt. Als eine Ursache hierfür macht Coers hinsichtlich des Lehrkräftehandelns eine mangelnde fachdidaktisch-sexualpädagogische Professionalisierung aus (siehe auch Coers et al. 2023: 179).

Zuletzt hat Meinschmidt (2022) die Repräsentation von Vielfalt in Schulbüchern des Sachunterrichts Bayerns und Bremens unter besonderer Berücksichtigung der Dimensionen „Gender/Sexualität“ und „Migration/Ethnizität“ sowie deren Intersektion qualitativ inhaltsanalytisch erforscht. Dabei hat sie einerseits die Curricula der beiden Länder, v.a. aber die Texte der Schulbücher beider Länder systematisch analysiert – auch mit Blick auf die Schulbuch-Curriculum-Passung. Neben Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beiden Bundesländern arbeitet Meinschmidt u.a. heraus, dass Schulbücher geschlechterbezogene Stereotype transportieren, Differenzkategorien eher tradieren als aufbrechen und somit die heteronormativen (Geschlechter)Ordnungen (re)produzieren (ebd.: 83).⁸

Für eine adäquate Professionalisierung von Sachunterrichtslehrkräften für Sexuelle Bildung bedarf es dringend weiterer fachdidaktischer themenbezogener Forschungen. Perspektiven hierfür (siehe Coers et al. 2023: 175f.) sind z.B.: Forschungen zu unterrichtlichen Praktiken (siehe Coers 2019), zu Fragen/Interessen von Kindern (siehe Lüpkes/Oldenburg 2017), zu kindlichen Verständnissen/Konzepten (siehe Baar 2019), Lehrplananalysen (siehe Coers 2019; Meinschmidt 2022), Schulbuch- bzw. Materialanalysen (siehe Meinschmidt 2022; Schrumpf/Simon 2023; Simon 2025a) sowie Forschungen zur Entwicklung und Validierung von Konzepten für den Sachunterricht und die Lehrkräfte-Professionalisierung (siehe Coers et al. 2023: 179–184).

8 Zu Potenzialen und Notwendigkeiten einer auf Sexuelle Bildung bezogenen Schulbuchforschung siehe auch Schrumpf und Simon (2023) sowie Simon (2025a).

5 Fazit

Diskurse zu Sexueller Bildung sind für die Sachunterrichtsdidaktik *keine* Selbstverständlichkeit. Entsprechend sind teils jahrzehntealte Fragen wie z.B. „Was können Bildungsinhalte und -ziele sein? Welche sind aus Sicht der Eltern, Lehrkräfte und Kinder angemessen?“ (Lüpkes/Oldenburg 2015a: 6) noch immer aktuell. Für die Forschung zur Sexuellen Bildung ist für den Sachunterricht ein Desiderat auszumachen, das nicht nur deutlich, sondern auch problematisch ist, da auch Sachunterrichtslehrkräfte verpflichtet sind, Sexualerziehung umzusetzen bzw. Sexuelle Bildung anzuregen und die Bildungsrechte von Kindern im Bereich Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität zu wahren. Dazu braucht es jedoch auch Sexuelle Bildung in der Lehrkräftebildung, die ihrerseits nicht systematisch implementiert ist (z.B. Coers et al. 2023; Siemoneit 2021; Voß 2023), fachbezogene und -übergreifende Diskurse und Forschungen sowie einen stärkeren interdisziplinären Austausch zwischen der Primarpädagogik und -didaktik und u.a. der Sexualpädagogik sowie der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung (siehe Simon 2025a).⁹

Literaturverzeichnis

- AfD Sachsen (2018): Staatsregierung fördert Frühsexualisierung sächsischer Grundschulkinder. Facebook. <https://www.facebook.com/photo?fbid=1501801419949037&set=a.322068014589056>.
- Baar, Robert (2019): „Aber, dann hätten sie dich nicht gekriegt!“. Gruppengespräche über ‚Familie‘ im inklusiven Sachunterricht. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Coers, Linya (2019): Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht. Vechta: Universität Vechta.
- Coers, Linya (2021): Über Geschlecht lernen, heißt über und für Demokratie lernen – Geschlecht als Inhalt von Demokratiebildung im Sachunterricht. In: Simon, Toni (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. 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: Schmeinck, Daniela/Michalik, Kerstin/Goll,

9 Die diesem Band zugrundeliegende Ringvorlesung ist ein wichtiger Impuls hierfür gewesen.

- Thomas (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171–187.
- Deckert-Peaceman, Heike (2024): „Pädagogik vom Kinde aus heute?“ Grundschule zwischen Tradition und Zukunft. In: Flügel, Alexandra/Gruhn, Annika/Landrock, Irina/Lange, Jochen/Müller-Naendrup, Barbara/Wiesemann, Jutta/Büker, Petra/Rank, Astrid (Hrsg.): Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–35.
- Gebauer, Michael/Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: *widerstreit sachunterricht* 18 (2012). doi.org/10.25673/92461.
- Giest, Hartmut/Hintze, Ksenia (2022): Gesundheitsbildung und -erziehung. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 203–211.
- Hempel, Marlies/Coers, Linya (2015): Bildung ohne Genderkompetenz? Zum Zusammenhang von Bildung und Gender im Sachunterricht. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–260.
- Hilgers, Andrea (2004): *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung*. Köln: BZgA.
- Hoffmann, Markus (2015): *Schulische Sexualerziehung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Johns, Irene (1992): Sexuelle Mißhandlung an Kinder. Zahlen – Fakten – Hintergründe. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hrsg.): *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel: IPN, S. 169–175.
- Junge, Alice (2025): Die Bedeutsamkeit eigener Biografischer Erfahrungen im Kontext von Sexueller Bildung – Perspektiven aus der Lehrer*innenbildung. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 47–54.
- Kahlert, Joachim (2002): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (2022): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim/Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Ebd. (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153–190.
- Kiper, Hanna (2015): Gesundheits- und Sexualerziehung. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 184–194.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungstrag des Sachunterrichts. In: *widerstreit sachunterricht* 4 (2005). doi.org/10.25673/103359.
- Koller, Hans-Christoph (2023): *Bildung anders denken*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Lache, Lena/Khamis, Celina (2022): Das SeBiLe-Curriculum. Anliegen, Module und Evaluation. In: Urban, Maria/Wienholz, Susanne/Khamis, Celina (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Gießen: Psychosozial, S. 115–168.
- Lüpkes, Julia/Oldenburg, Ines (2015a): Heikles Thema. Wie die aktuellen Diskurslinien bei der »sexuellen Bildung« in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft verlaufen. In: *Grundschule 3* (2015), S. 6–9.
- Lüpkes, Julia/Oldenburg, Ines (2015b): Grundschule und Medien als Hauptakteure sexueller Bildung – eine empirische Analyse aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197–202.
- Marquardt-Mau, Brunhilde (1992): Sexueller Mißbrauch von Kinder als Thema für den Sachunterricht. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Eland (Hrsg.): *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel: IPN, S. 176–195.
- Martin, Beate/Nitschke, Jörg (2017): *Sexuelle Bildung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meinschmidt, Sonja Maria (2022): Die Repräsentation von Heterogenität in Grundschulbüchern des (Heimat- und) Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Milhoffer, Petra (2000): *Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen*. Weinheim: Juventa.
- Milhoffer, Petra (2007): Sexualpädagogik als Gegenstandsbereich des Sachunterrichts. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/von Reeken, Dietmar/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185–190.
- Oldenburg, Ines/Lüpkes, Julia (2017): Sexuelle Bildung im Spannungsfeld vielperspektivischen Sachunterrichts. In: Giest, Hartmut/Harteringer, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74–82.
- Schmidt, Anja (2022): Zur Begründung eines Rechts auf sexuelle Bildung. In: Urban, Maria/Wienholz, Susanne/Khamis, Celina (Hrsg.): *Sexuelle Bildung für das Lehramt*. Gießen: Psychosozial, S. 27–45.
- Schrumpf, Florian/Simon, Toni (2023): Gendersensibilität in Schule und (Sach)Unterricht – (k)eine Selbstverständlichkeit? Problematisierungen anhand von Schulbüchern für den Sachunterricht. In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* Baltmannsweiler: Schneider, S. 251–269.
- Sielert, Uwe (2015a): *Einführung in die Sexualpädagogik*. 2. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Sielert, Uwe (2015b): Kinder konstruieren ihre eigene sexuelle Identität. Empirische Befunde und deren sexualpädagogische Konsequenzen. In: *Grundschule 3* (2015), S. 16–23.
- Siemoneit, Julia (2021): *Schule und Sexualität*. Bielefeld: transcript.
- Simon, Toni (2025a): New school books, old gender? Zur Problematik der Persistenz heteronormativer Darstellungen in Schulbüchern am Beispiel des Sachunterrichts. In: Cristóbal Klenk, Florian/Füty, Tamás Jules/Bergold-Caldwell, Denise/

- Akbaba, Yalız (Hrsg.): *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule*. Opladen: Barbara Budrich, S. 225–244.
- Simon, Toni (2025b): Was Sexuelle Bildung mit Politischer Bildung zu tun hat. In: *widerstreit sachunterricht (30) 2025*.
- Simon, Toni/Kallweit, Nina (2023): Sexuelle Bildung in der Primarstufe: Status quo und Perspektiven. In: Ebd. (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* Baltmannsweiler: Schneider, S. 17–36.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): *Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wrede, Birgitta/Hunfeld, Maria (1997): *Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschul-ausbildung?* Bielefeld: Kleine.

Aktuelle Kontroversen und Diskurse zur Sexuellen Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenbildung

Saskia Warburg

Wenn wir über Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenbildung sprechen, bewegen wir uns unweigerlich auch in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Folglich handelt es sich per se um eine politische Betrachtung und Debatte, die stark von gesellschaftlichen Positionierungen und gesetzlichen Regularien geprägt ist. So gehören u.a. Diskussionen über Geschlechternormen, -identitäten und sexuelle Selbstbestimmung – wobei an dieser Stelle auf die intersektionalen Verschränkung mit Diskriminierung, Rassismus, Heteronormativität, Klassenverhältnisse, etc. (siehe u.a. Klapeer 2015: 37–40; Mohr 2020) aufmerksam gemacht werden muss – zu weiterhin stark umkämpften Phänomenen (Klapeer et al. 2024: 10). Ebenso wird die „[q]ueere Denk- und Handlungsweise, (...) in ihrer Bedeutung nicht selten auf Identitätspolitik reduziert und in ihrer vermeintlichen (Ir-)Relevanz auf subkulturelle Kontexte beschränkt“ (Mohr 2020: 70).

Nicht zuletzt hat der erneute Amtsantritt des 45. und 47. Präsidenten der Vereinigten Staaten Donald Trump und dessen Folgen – bspw. die alleinige Anerkennung von binären Geschlechtern oder die (finanzielle) Streichung aller DEI-Maßnahmen (diversity, equity, inclusion) (Barth 2025) – eindrücklich illustriert, wie fragil gesellschaftliche Errungenschaften – nicht nur, aber auch – im Kontext der Sexuellen Bildung und Selbstbestimmungen sein können. Um diesen problematischen und diskriminierenden Entwicklungen entgegenzuwirken, wird eine starke Zivilgesellschaft und eine wehrhafte Demokratie benötigt. Im Sinne einer inklusiven Grundschule und ihrem Gründungsversprechen als eine Schule für *alle* Kinder (Brandt et al. 2021) wird eine frühzeitige und flächendeckende Implementierung der Sexuellen Bildung in der Grundschule aber auch in der universitären Lehrer*innenbildung zwingend benötigt. Die Relevanz dieser Zugänge soll für die Grundschulpädagogik an drei aktuellen Entwicklungen bzw. Themenbereichen kenntlich gemacht werden: *Diskriminierungskritik und Sexuelle Bildung*, *Wirkungsmacht von Medien(-inhalten)* sowie *(inter-)nationale Diskurse*.

1 Diskriminierungskritik und Sexuelle Bildung

Wie zu Beginn skizziert, ist die Sexuelle Bildung – in ihrem (Selbst-)Verständnis von der Förderung sexueller Selbstbestimmung, Orientierung und der autonomen Identitätsentwicklung (siehe u.a. Oldenburg/Lüpkes 2017; Sielert 2015; Simon/Kallweit 2022; Voss 2019) – eng mit der Diskriminierungskritik verbunden. Dabei geht es neben der Sichtbarmachung von Vielfalt und dem Abbau von Stereotypen auch um die Förderung der Gleichberechtigung *aller* Personen. So betont unter anderem Jakobs (aka Avithea-viavi), dass die „(...) Sichtbarmachung unserer Vielfalt [...] keine Bedrohung für unser Miteinander [ist]. Es ist eine Chance, um besser zu verstehen. Zu verstehen, dass hinter unseren unterschiedlichen Vorlieben und Lebensweisen die gleichen Grundbedürfnisse stecken“ (2023). Neben der intersektionalen Verschränkung (siehe u.a. Klapeer 2015: 37ff.; Mohr 2020), muss jedoch auch kenntlich gemacht werden, dass sowohl die Thematisierung als auch die Forschung zur Sexuellen Bildung (in der Grundschule) nicht genuin frei von der (Re-)Produktion von Stereotypen und Diskriminierungsmechanismen, als Teil der gesamtgesellschaftlichen Einbettung in hegemoniale Ungleichheitsstrukturen, ist (siehe u.a. Karabulut 2020: 13; Mecheril 1999). Denn „[j]eder, der über Differenz spricht, ist selbst in Dominanzverhältnisse verstrickt, persönlich und strukturell“ (Messerschmidt 2005: 210).

Für die Grundschulpädagogik und die universitäre Lehrer*innenbildung bedeutet dies u.a., dass diskriminierungssensible Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrenden frühzeitig unterstützt und gefördert werden müssen (Warburg/Seifert i.E.), denn die Wahrnehmung von differenz- und diskriminierungssensiblen Lernräumen kann als eine Notwendigkeit des pädagogischen Settings verstanden werden (siehe u.a. Gogolin 1994; Mecheril 2004). Der erziehungswissenschaftliche Bedarf wird beispielsweise in dem Sammelband von Nina Simon und Karim Fereidooni zur Rassismuskritischen Fachdidaktik (2020), der sich maßgeblich an die Sekundarstufe I und II richtet, thematisiert und kann in Ansätzen auch auf die Grundschulpädagogik transferiert werden. In der Konsequenz muss es also nicht nur „zu einer systematischen Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung kommen“ (Warburg/Seifert i.E.), sondern auch die eigene Unterrichtspraxis – beispielsweise anhand der verwendeten Materialien und eines geschlechtergerechten Sprachdukus¹ (siehe u.a. Elsen 2023) – kritisch reflektiert werden.

1 Die Debatte rund um die geschlechtergerechte Sprache scheint beständig im medialen und gesellschaftlichen Fokus zu stehen, so scheiterte bspw. ein Vater aus Berlin 2023 mit seinem Eilantrag gegen die genderneutrale Sprache an der Schule seiner Kinder (Deutschlandfunk Kultur 2023). 2024 haben die bayrischen und hessischen Landesregierungen ein Verbot der genderneutralen Sprache mit Sonderzeichen in staatlichen Behörden ausgesprochen (GEW Bayern 2024; Völker 2024).

So kann an dieser Stelle beispielhaft auf die Bedeutung von präzisen anatomischen Begriffen – wie etwa Vulvalippen statt Schamlippen (Gärtner 2018) – für die Thematisierung der Sexuellen Bildung hingewiesen werden, die dazu führen, Missverständnisse zu reduzieren. Auch haben drei namenhafte deutsche Schulbuchverlage (Klett, Cornelsen und Westermann) durch die Initiative von engagierten Lehrenden die veraltete Darstellung der Klitoris – bisher überwiegend verkürzt oder falsch skizziert – in den Neuauflagen aktualisiert (Kott 2022).

2 Wirkungsmacht von Medien(-inhalten)

Kontroversen und Debatten rund um die ‚Sexuelle Bildung‘ geraten in einer beständigen Regelmäßigkeit in den medialen Fokus und damit unweigerlich auch in die gesamtgesellschaftliche Betrachtung. Durch die Mediatisierung der Gesellschaft kommen auch Kinder und Jugendliche frühzeitig mit Medienprodukten in Berührung (MPFS 2023), die z.T. für ihre Altersgruppe von Expert*innen keine Empfehlung oder Freigabe erhalten würden. Zu den alltäglichen (analogen) Beispielen können Werbeanzeigen und -aufdrucke gezählt werden, die zum genuinen Bild von Innenstädten und Wohngebenden gehören und dabei unter anderem für Sexspielzeuge werben oder auf sexuell übertragbare Krankheiten (kurz STIs) aufmerksam machen wollen. Aber auch der von 2018 bis 2022 stattgefundenene ‚Wettbewerb‘ des „Zornigen Kaktus“ des NGOs Terre des Femmes (o.J.), welcher auf frauenfeindliche Werbung aufmerksam machte, illustrierte eindrücklich, an welchen unterschiedlichen Orten wir mit diesen problematisch zu lesenden Inhalten in Berührung kommen können.

Wichtig ist an dieser Stelle deutlich zu betonen, dass dies kein Plädoyer zur Verbannung von Werbung – wenn sie nicht diskriminierend und rassistisch ist – rund um die Themen Sexualität und Sexuelle Bildung aus öffentlichen Orten sein soll. Vielmehr sind die Aufklärungskampagnen, wie etwa die von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (kurz BZgA), von großer Bedeutung und machen auf wichtige Themen, wie etwa STIs, aufmerksam. Weiter muss hier festgehalten werden, dass diese Themen – allein durch ihre alltägliche Präsenz – Teil der kindlichen Lebenswelt sind und folglich auch Bestandteil einer adäquaten Grundschulpädagogik sein müssen.

Die Wirkungsweise von medialen Inhalten auf die Sexuelle Bildung kann ferner nicht pauschal beurteilt werden, sondern muss stets eine Einzelfallentscheidung sein. Hierbei kann sich im Sinne der positiven Medienpsychologie an einem *kritischen Optimismus*, also die Berücksichtigung und Abwägung von positiven wie negativen Aspekten der Mediennutzung und -wirkung,

orientiert werden (Süss 2012: 222). Negative Effekte können beispielsweise im Bereich des Körpergefühls bzw. dem Einfluss von Schönheitsidealen² auf das Körperbild (Granatino/Haytko 2013; Wunderer/Hierl/Götz 2021; siehe auch Warburg/Kull 2025) formuliert werden oder bei der (Re-)Produktion von Geschlechterstereotypen (Efing/Heinemann 2024; siehe auch Coers 2025). Kritisch kann in diesem Kontext auch auf den sogenannten „Trade-wife“-Trend in den Sozialen Medien wie etwa TikTok aufmerksam gemacht werden, wobei vor allem junge Amerikanerinnen* Frauenbilder aus den 1950er Jahren propagieren (ZDFheute 2024). Auch in Deutschland lassen sich ähnliche Trends, beispielsweise bei der Identitären Bewegung, beobachten (Schuster 2024). Die deutsche Kommunikationswissenschaftlerin Margreth Lünenborg weist darauf hin, „dass hinter den vermeintlich unpolitischen Darstellungen ein tief verwurzeltes, politisches Weltbild steckt, dass rassistische und diskriminierende Elemente enthält“ (Lünenborg zit. n. Schuster 2024).

Durch die Omnipräsenz von technischen Endgeräten und niedrigschwelligen Zugängen zum Internet können aber auch Formen des sexuellen Missbrauchs, wie Cybergrooming – nach § 176 StGB strafbar – zunehmen bzw. erleichtert werden und benötigen neben dem Aufbau von Medienkompetenzen bei den Lernenden auch die Kenntnis der Lehrenden und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (Struck/Warburg 2025). Wohingegen positiv der Zugang zu Informations- und Aufklärungsformaten – wie etwa Loveline (o.J.); Knowbody (o.J.) oder Zanzu (o.J.) – hervorgehoben werden muss, ebenso bieten stellenweise queere Influencer*innen Orientierungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche an (MADS 2023).

3 (Inter-)nationale Diskurse

Betrachtet man die nationalen wie internationalen Diskurse rund um die Sexuelle Bildung, lassen sich verschiedene positive Entwicklungen, wie etwa das Inkrafttreten des Selbstbestimmungsgesetzes in Deutschland im November 2024 (Bundesregierung 2024) hervorheben. Bis ins Jahr 2011 mussten sich Trans*Personen noch (zwang-)sterilisieren (TSG, § 8) sowie eine geschlechtsangleichende Operation durchführen lassen, um ihren Geschlechtseintrag

2 Eine Studie der Körperpflegemarke „Dove“ kam zu dem Ergebnis, dass jede fünfte befragte Frau* (n = 24.147) auf fünf Jahre ihres Lebens verzichten würde, um gängigen Schönheitsidealen zu entsprechen. Befragt wurden dabei Mädchen*/Frauen* zwischen zehn und 64 Jahren in 20 Ländern im November/Dezember 2023. Dabei gaben auch 73 % der Befragten an, dass Werbung unrealistische Schönheitsideale propagieren würde (Dove 2024: 23).

in Deutschland ändern lassen zu können (Monecke 2022). Das Selbstbestimmungsgesetz ermöglicht es u.a., dass die Geschlechtsidentität und der Geschlechtseintrag einfacher in Dokumenten angeglichen werden kann (Feuser 2024). Organisationen, wie etwa der Kinderschutzbund, begrüßen die Möglichkeiten der neuen Gesetzgebungen gerade für Minderjährige. Denn „dies kann viel psychische Belastung (...) nehmen und dient damit einer besseren Entwicklung und dem Kindeswohl“ (Kinderschutzbund 2022). Die Relevanz der Thematik für den Grundschulbereich wird ergänzend durch Ergebnisse der dritten *LGBTIQ-Umfrage* der European Union Agency for Fundamental Rights gestützt, welche von Juni bis August 2019 in 27 Mitgliedsstaaten und den EU-Beitrittskandidaten Albanien, Nordmazedonien und Serben mit 100.577 Personen durchgeführt wurde (FRA 2024).

So gaben bspw. bei der Frage „How old were you when you realised for the first time you are LGB?“ 2 % aller befragter Personen fünf Jahre oder jünger, 5 % sechs bis neun Jahre und 42 % zehn bis 14 Jahre an (FRA 2020a). Wenn man nur die Daten der Trans*Personen betrachtet, sind die Zahlen für die Altersspanne der Grundschule ebenso deutlich: 2 % (fünf Jahre oder jünger), 7 % (sechs bis 9 Jahre) und 38 % (zehn bis 14 Jahre) (FRA 2020a). Wohingegen die befragten Personen bei der Frage „How old were you when you first told somebody you are LGB?“ angaben, dass sie – wobei 9 % es bisher keiner anderen Person gesagt haben – sich erst in der Altersspanne zwischen zehn bis 14 Jahre (10 % alle Befragte, 11 % Trans* Personen) anderen Personen anvertraut haben (FRA 2020b). Hier besteht ein deutlicher Handlungsauftrag für die Grundschulpädagogik und die Ausbildung angehender Lehrender im universitären Rahmen, um einen Safe Space für *alle* Kinder schaffen zu können.

Im internationalen Diskurs muss auf verschiedene problematische Entwicklungen hingewiesen werden, wie etwa das „Don't say gay“-Gesetz des US-Bundesstaats Florida (Tagesschau 2023). Das Gesetz war bereits 2022 in Kraft getreten und im April 2023 auf alle Schulklassen bis zur 12. Klasse ausgeweitet worden. Damit kann in Florida im schulischen Kontext nicht mehr über Themen der sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität gesprochen werden. Pädagogisches Personal, welches gegen diese Vorgabe verstößt, droht eine Suspendierung oder Entlassung (Teichmann 2022). So wurde bspw. eine Lehrerin einer christlichen Privatschule in Florida nach dem Zeigen einer Fotografie der „David“-Statue von Michelangelo gekündigt (Brand 2023). Ebenfalls dürfen verschiedene Klassiker, wie etwa Romeo und Julia von Shakespeare, nur noch eingeschränkt im Unterricht genutzt werden (Strauß 2023) und im US-Bundesstaat Utah verbot ein Schulbezirk die Bibel in Grund- und Mittelschulen wegen „pornografischer und unanständiger Inhalte“ (Deutschlandfunk 2023). Im gleichen Zuge wächst auch die Liste der sogenannten „Banned Books“ in den USA an, wobei die „(...) meisten dieser

Titel (...) von oder über Mitglieder der LGBTQ-Gemeinschaft und People of Color geschrieben“ (Tschierse 2023) sind.

4 Fazit

Diskurse rund um die Sexuelle Bildung sind sowohl in der Gesellschaft als auch im schulischen Raum omnipräsent und müssen eine entsprechende pädagogische Begleitung erfahren. Wie dargestellt gibt es in den drei exemplarischen Bereichen – *Diskriminierungskritik und Sexuelle Bildung, Wirkungsmacht von Medien(-inhalten)* sowie *(inter-)nationale Diskurse* – sowohl positive als auch beunruhigende Entwicklungen, die Eingang in die Unterrichtsinhalte, aber auch in die universitäre Lehrer*innenbildungen finden müssen. Dies kann u.a. durch eine frühzeitige Implementierung der Sexuellen Bildung – etwa anhand der im Sammelband aufgeworfenen Inhaltsfelder – geschehen und durch die Förderung von diskriminierungssensiblen Professionalisierungsprozessen der angehenden Lehrenden in den universitären Veranstaltungen. Auch muss hierbei das Fortbildungs- und Qualifikationsangebot für Lehrende und pädagogisches Personal ausgebaut werden.

Durch die vielfältigen Zugänge zur Thematik – etwa in den (digitalen) Medien oder durch Werbung – ist die Sexuelle Bildung nicht nur durch intrinsische Motivation für die Grundschulkinder von hoher Relevanz, sondern auch Teil der kindlichen Lebenswelt und muss dementsprechend im Unterricht thematisiert werden. Gerade die Ergebnisse der dritten LGBTIQ-Umfrage der European Union Agency for Fundamental Rights (FRA 2024) zeigen einen hohen Handlungsbedarf auf.

Literaturverzeichnis

- Avitheaviavi (2023): Heute ist #TransDayOfVisibility. In: Instagram. <https://www.instagram.com/p/Cqcs-BMW9g/> [Zugriff: 19.2.2025].
- Barth, Nina (2025): Aus für Diversitätsprogramme: Trump sagt „Wokeness“ den Kampf an. In: tagesschau.de. <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/trump-diversitaet-100.html> [Zugriff: 19.2.2025].
- BKA (2025): Cybergrooming. https://www.bka.de/DE/UnsereAufgaben/Aufgabenbereiche/Zentralstellen/Kinderpornografie/Cybergrooming/Cybergrooming_node.html [Zugriff: 23.2.2025].
- Brand, Katrin (2023): Schulleiterin verliert Job wegen „David“-Statue von Michelangelo. In: tagesschau.de. <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/david-statue-streit-entlassung-lehrer-101.html> [Zugriff: 23.2.2025].

- Brandt, Birgit/Hoffmann, Jeanette/Ibelshäuser, Birgit/Wagener, Matthea/Werner, Christin (2021): 100 Jahre Grundschule in Deutschland – eine Schule für alle? In: Böhme, Nadine/Dreer, Benjamin/Hahn, Heike/Heinecke, Sigrid/Mannhaupt, Gerd/Tänzer, Sandra (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 39–51. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_4.
- Bundesregierung (2024): Selbstbestimmungsgesetz tritt in Kraft. In: Die Bundesregierung informiert, Startseite. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/selbstbestimmungsgesetz-2215426> [Zugriff: 23.2.2025].
- Coers, Linya (2025): Sexuelle Bildung im Sachunterricht: Die Dimension ‚Geschlecht‘ und ihre Anknüpfungspunkte. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innen-ausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 81–94.
- Deutschlandfunk Kultur (2023): Eilantrag gegen Möglichkeit zum Gendern an Berliner Schulen scheitert. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/eilantrag-gegen-moeglichkeit-zum-gendern-an-berliner-schulen-scheitert-102.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Deutschlandfunk.de (2023): „Anstößige Inhalte“ – Grund- und Mittelschulen in Utah verbannen die Bibel. <https://www.deutschlandfunk.de/grund-und-mittelschulen-in-utah-verbannen-die-bibel-102.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Dove (2024): *The Real State of Beauty: A Global Report*. Hamburg. <https://www.dove.com/dach/stories/campaigns/global-state-of-beauty.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Efing, Christian/Heinemann, Sarah (2024): *Geschlechterstereotype in Den Medien: Genderlinguistische Einblicke in Aktuelle Diskurse und Kommunikate*. 1st ed. Leverkusen-Opladen: Budrich Academic Press GmbH.
- Elsen, Hilke (2023): *Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. 2. überarb. Aufl. Stuttgart: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838561806>.
- Fereidooni, Karim/Simon, Nina (2020): *Rassismuskritische Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_1.
- Feuser, Marc (2024): Selbstbestimmungsgesetz tritt in Kraft. <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/selbstbestimmungsgesetz-112.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- FRA (2020a): How old were you when you realised for the first time you are LGB? (Living openly and daily life) visualisation : EU map All, All, 5 years old or less – Trans People. <https://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/data-and-maps/2020/lgbti-survey-data-explorer> [Zugriff: 23.2.2025].
- FRA (2020b): How old were you when you first told somebody you are LGB? <https://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/data-and-maps/2020/lgbti-survey-data-explorer> [Zugriff: 23.2.2025].

- FRA (2024): LGBTIQ at a crossroads: progress and challenges. <https://fra.europa.eu/en/publication/2024/lgbtqi-crossroads-progress-and-challenges#publication-tab-3>.
- Gärtner (2018): Nur keine Scham: Sagt Vulvalippen! <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/vulvalippen-neuer-name-fuer-schamlippen> [Zugriff: 23.2.2025].
- GEW Bayern (2024): „Genderverbot“ im Freistaat Bayern. <https://www.gew-bayern.de/aktuelles/detailseite/genderverbot-im-freistaat-bayern> [Zugriff: 23.2.2025].
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann. (= Internationale Hochschulschriften).
- Granatino, Rachel/Haytko, Diana (2013): Body Image, Confidence, And Media Influence: A Study Of Middle School Adolescents. In: *Journal of Applied Business Research* 29, S. 45–50. <https://doi.org/10.19030/jabr.v29i1.7554>.
- Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden; [Heidelberg]: Springer VS. (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse).
- Kinderschutzbund (2022): Position des Kinderschutzbund Bundesverbands zu den Eckpunkten des Selbstbestimmungsgesetzes 2022. <https://kinderschutzbund.de/position-des-kinderschutzbund-bundesverbands-zu-den-eckpunkten-des-selbstbestimmungsgesetzes-2022/> [Zugriff: 23.2.2025].
- Klapeer, Christine (2015): Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheit. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 25–44. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5>.
- Klapeer, Christine/Leinius, Johanna/Martinsen, Franziska/Mauer, Heike/Nüthen, Inga (2024): Politiken der Geschlechterverhältnisse – Geschlechterverhältnisse politisieren! In: Klapeer, Christine/Leinius, Johanna/Martinsen, Franziska/Mauer, Heike/Nüthen, Inga (Hrsg.): *Politik und Geschlecht*. Verlag Barbara Budrich, S. 9–26. <https://doi.org/10.3224/pg.2024.pgckjlfmhm.1-g>.
- KNOWBODY: Die App für sexuelle Bildung. <https://knowbody.app/> [Zugriff: 23.2.2025].
- Kott (2022): Schulbücher zeigen jetzt, wie die Klitoris wirklich aussieht. <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/sexuelle-aufklaerung-schulbuecher-zeigen-jetzt-die-ganze-klitoris> [Zugriff: 23.2.2025].
- Loveline: Startseite. <https://www.loveline.de/> [Zugriff: 23.2.2025].
- MADS (2023): Aufklärung auf Instagram: Fünf queere Influencerinnen und Influencer. <https://mads.de/aufklaerung-auf-instagram-fuenf-queere-influencerinnen-und-influencer/> [Zugriff: 23.2.2025].
- Mecheril, Paul (1999): Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-) konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus (Hrsg.): *Der Fundamentalismusverdacht: Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit alloch-*

- thonen Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–266. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10116-1_14.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim; Basel: Beltz. (= Beltz Studium).
- Messerschmidt, Astrid (2005): Differenz im interkulturellen Lernen — Anmerkungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 81, 2, S. 203–216. <https://doi.org/10.30965/25890581-081-02-90000008>.
- Mohr, Laura (2020): Queere Intersektionalität? Kritik und Transformation gesellschaftlich-kapitalistischer Verhältnisse. In: Mauer, Heike/Leinius, Johanna (Hrsg.): Intersektionalität und Postkolonialität. Verlag Barbara Budrich, S. 67–90. <https://doi.org/10.3224/84742455>.
- Monecke, Nina (2022): Sterilisation von trans Personen: Sie sollten keine Kinder bekommen. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2022-09/sterilisation-trans-personen-entschaedigung-selbstbestimmungsgesetz> [Zugriff: 23.02.2025].
- MPFS (2023): KIM-Studie 2022. Kinheit, Internet und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart.
- Müller-Hildebrand, Hannah (2023): Happy Bi-awareness week! <https://www.instagram.com/p/CxSIORRsJrQ/> [Zugriff: 19.2.2025].
- Oldenburg, Ines/Lüpkens, Julia (2017): Sexuelle Bildung im Spannungsfeld vielperspektivistischen Sachunterrichts. In: Giest, Hartmut/Hartinger, Andreas/Tänzer, Sandra/Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 74–82.
- Schuster, Katharina (2024): Tradwife: Warum der TikTok-Trend gefährlich ist. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/ausland/tradwife-bewegung-trend-tiktok-100.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz.
- Simon, Toni/Kallweit, Nina (2022): Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule? Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen. <https://doi.org/10.30820/9783837978254>.
- Strauß, Simon (2023): Shakespeare-Werke in Florida nur noch in sexfreien Auszügen. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/shakespeare-werke-in-florida-nur-noch-in-sexfreien-auszuegen-19104256.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Struck, Constanze/Warburg, Saskia (2025): Schutz vor Cybergrooming – Stark gegen sexuellen Missbrauch im Netz. In: Grundschulmagazin Geschlecht und Sexualität, S. 24–28.
- Süss, Daniel (2012): Positiver Medienumgang und Medienkompetenz. In: Steinebach, Christoph/Jungo, Daniel/Zihlmann, René (Hrsg.): Positive Psychologie in der Praxis. Anwendung in Psychotherapie, Beratung und Coaching. Weinheim: Julius Beltz, S. 220–227.
- Tagesschau (2023): Schulberik in Florida zensiert Shakespeare. <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/florida-schule-buecher-100.html> [Zugriff: 23.2.2025].

- Teichmann, Torsten (2022): Gesetz in Florida: „Kulturkampf“ um Floridas Klassenzimmer. <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/florida-sexuelle-orientierung-101.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Terre des Femmes: Der Zornige Kaktus. <https://frauenrechte.de/aktionen/frauenfeindliche-werbung/zornige-kaktus> [Zugriff: 23.2.2025].
- Tschierse, Kevin (2023): Verbotene Bücher: Gift für die Demokratie – DW – 22.07.2023. <https://www.dw.com/de/verbotene-b%C3%BCcher-gift-f%C3%BCr-die-demokratie/a-66305726> [Zugriff: 23.2.2025].
- Völker, Paula (2024): Rhein folgt Söder: Hessen verbietet der Verwaltung das Gendern. <https://www.fr.de/politik/rhein-soeder-hessen-bayern-gender-verbot-schule-verwaltung-gruene-kritik-92919326.html> [Zugriff: 23.2.2025].
- Voss, Heinz-Juergen (2019): Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule: Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22432-5_7.
- Warburg, Saskia/Kull, Felina (2025): Der Einfluss von Schönheitsidealen auf das Körperbild von Grundschulkindern In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innen-ausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 105–115.
- Warburg, Saskia/Seifert, Anja (i.E.): „Rassismus gibt es erst ab Klasse 5“ – Diskriminierungssensible Professionalisierungsprozesse von pädagogischen Fach- und Lehrkräften im Elementar- und Primarbereich. In: Güneşli, Habib/Albers, Timm/Mombeck, Mona M./Jesuthasan, Jonitta (Hrsg.): Diskurse und Praktiken der Heterogenität. Pädagogisches Handeln in heterogenen Settings. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wunderer, Eva/Hierl, Frida/Götz, Maya (2021): Wunderer, Eva; Hierl, Frida; Götz, Maya (2021): „Bin ich gut genug? Bin ich nicht zu dick? Sehe ich gut aus?“ – Soziale Medien und Essstörungen: Zusammenhänge und Implikationen. Suchtmedizin. In: 23, S. 7–20.
- Zanzu: Startseite. Mein Körper in Wort und Bild. <https://www.zanzu.de/de/> [Zugriff: 23.2.2025].
- ZDFheute (2024): „Tradwives“ auf Social Meedia: Alte Rollenmuster im Trend. <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/trend-tradwives-tiktok-social-media-100.html> [Zugriff: 23.2.2025].

Die Bedeutsamkeit eigener biografischer Erfahrungen im Kontext von Sexueller Bildung – Perspektiven aus der Lehrer*innenbildung

Alice Junge

1 Einleitung

Es gibt Themen im Sachunterricht, die sind enger mit biografischen Erfahrungen und damit eigenen Überzeugungen, Werte- und Normvorstellungen verknüpft, als andere. Neben Themen wie Gesunde Ernährung, Umgang mit Geld oder politische Bildung stellt auch Sexuelle Bildung ein solches dar. Die Auffassung, dass biografische Erfahrungen und daraus resultierende Überzeugungen einen zu vermeidenden Einflussfaktor auf die pädagogische Praxis darstellen, ist durchaus nach wie vor verbreitet. Sie werden dabei als Hindernis zu einem professionellen Handeln diskutiert (Rothe/Betz 2018: 287).

Insbesondere im Kontext von Sexueller Bildung besteht ein Spannungsfeld in dieser Hinsicht, dass sich durch das Thema Sexualität (Nähe, Privates, Intimes) und die institutionelle Rahmung der Schule (professionelles Handeln, Vermittlung von Fachwissen, professionelle Distanz) ergibt (Siemoneit 2021a: 302). Es stellt sich kaum die Frage, ob eine Aussparung der genannten biografisch erworbenen Deutungsmuster gelingen kann. Vielmehr muss es darum gehen, zu reflektieren, inwiefern diese auch in professionellen Kontexten wirkmächtig sind und welche Bedeutung ihnen im Besonderen in der Sexuellen Bildung zukommt. Daran anschließend ist notwendigerweise zu überlegen, welche Rolle biografische Reflexion im Hinblick auf die eigene sexuelle Sozialisation im Kontext der Lehrer*innenbildung spielt bzw. spielen muss und welche Bedingungen damit verbunden sind.

2 Bedeutung biografischer Erfahrungen für die pädagogische Praxis

Helsper (2021:113) betont, dass biografische Erfahrungen im Rahmen pädagogischer Praxis sowohl Ressource als auch Risiko sein können. Es ist dabei zunächst zu klären, was genau unter biografischen Erfahrungen bzw. Biografie verstanden wird und inwiefern diese eine Rolle in der professionellen pädagogischen Praxis spielen könnten. Biografien sind, in Abgrenzung zum Lebenslauf, bedeutungsstrukturiert, das heißt, es geht nicht allein um markante Daten, sondern vorrangig darum, welche Bedeutung der*die Biografie-tragende einem Ereignis bzw. Erfahrungen zuschreibt (Junge/Siegert 2021: 162). Was also genau erinnert und Bedeutung verliehen wird, hängt davon ab, was zuvor erlebt wurde und inwiefern dies mit neuen Erfahrungen verknüpft wird (Miethe 2011: 15). Eng verbunden mit Emotionen, aber auch kognitiven Elementen, sind biografische Erfahrungen und daraus resultierende Deutungsmuster im Individuum fest verankert. Über die gesamte Biografie hinweg verinnerlichen wir bestimmte Normen und Werte sowie moralische Vorstellungen, bilden dabei bestimmte Überzeugungen heraus, die denk- und handlungsleitend sind (Junge 2020: 73f.). Grund dafür ist, dass biografische Erfahrungen immer kontextuell sind, also „eingelassen in einen historisch, kulturell und sozial spezifischen gesellschaftlichen Rahmen, der etwa im Hinblick auf Konventionen, Normen und Werte orientierungsgebend ist“ (Siemoneit 2021a: 300). Auf Basis dieser Deutungsmuster werden schließlich Situationen bewertet und entsprechend gehandelt (ebd.). Dies gilt sowohl im Privaten als auch in der beruflichen pädagogischen Praxis. Insbesondere angehende Lehrkräfte bilden hier eine spezielle Berufsgruppe, bei der der Zusammenhang zwischen frühen biografischen Erfahrungen erhebliche Auswirkungen auf die spätere Tätigkeit als Lehrkraft haben kann. Pajares stellt hierzu fest: „Pre-service teachers are insiders – they need not to redefine their situation“ (Pajares 1992: 323). Gemeint ist damit die Tatsache, dass angehende Lehrkräfte immer auch ehemalige Schüler*innen sind, sie also mit Schule als Institution, Lernen und Unterricht bestimmte biografische Erfahrungen verbinden. So ist beispielsweise das individuelle Bild einer ‚guten‘ Lehrkraft sehr abhängig von gemachten Erfahrungen und dem Abgleich mit dem eigenen Selbstbild. Diese Abhängigkeit und gegenseitige Beeinflussung bestehen meist aber nicht bewusst (Hörnlein 2020: 228). Der Perspektiv- und Rollenwechsel von lernender zu lehrender Person wird stattdessen oftmals unhinterfragt vollzogen und bestehende Überzeugungen wenig kritisch bzw. problematisierend hinterfragt (Schrittesser/Hofer 2012: 145). Dies gilt für Überzeugungen zu Schule allgemein, aber auch für bestimmte, zumeist moralisch aufgeladene Themen im Besonderen, zu denen auch verschiedene Facetten einer ganzheitlichen Sexuellen Bildung gehören, wie in Kapitel 3

(Sexualbiografische Selbstreflexion als Teil des Professionalisierungsprozesses) aufzuzeigen sein wird. Diese schulbezogenen Überzeugungen gelten als ausschlaggebend für das professionelle Selbstverständnis als Lehrkraft (Helsper 2018: 20). Insbesondere im Bereich der eigenen Sexualbiografie spielen neben der eigenen erfahrenen schulischen Sexualerziehung bzw. -kunde¹ auch die in Familie, Peergruppe und anderen außerschulischen Lebensbereichen erworbenen Deutungsmuster bei der Interpretation von Situationen im Schulalltag eine Rolle. Als Beispiel sei hier eine Studie von Siemoneit (2021b) genannt. In den geführten Interviews mit Gymnasiallehrkräften zeigte sich, dass die Bekleidungspraxis der Schülerinnen* insbesondere von männlichen* Lehrkräften als unangemessen bezeichnet wurde im Hinblick auf die Konzentrationsfähigkeit der Schüler* sowie der (un-)möglichen Beziehungsgestaltung der Lehrer* gegenüber den Schülerinnen* aus Sorge um Grenzverletzungen. Siemoneit konstatiert, dass sich hieran zeigt, wie „sich geschlechtsspezifische soziale Deutungsmuster in das Verstehen und Handeln von Lehrkräften eingearbeitet [haben, Anm. d. Verf.], die an gewohnte Denktraditionen zu Geschlecht anschließen und damit die Sexualisierung von Situationen durch Sozialität erst ermöglichen.“ (Siemoneit 2021a: 301). Hiermit lässt sich die enge Verwobenheit von internalisierten Werten und Normvorstellungen und Berufsbiografie verdeutlichen. Selbst wenn (angehende) Lehrkräfte bemüht sind, ihre eigenen Erfahrungen nicht gleichgültig zu reproduzieren, sondern offen sind für neue Handlungsoptionen, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung kennenlernen, so bleibt die Frage bestehen, inwiefern der Handlungsdruck, der in der pädagogischen Praxis zweifelsohne besteht, dazu führt, doch wieder auf Bekanntes, Eingeschliffenes zurückzugreifen. Daher ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion, also der Wechsel in eine Beobachtungsperspektive, als zentraler Baustein im Professionalisierungsprozess anzuerkennen. Somit kann es schon angehenden Lehrkräften ermöglicht werden, sich – bestenfalls immer wieder im Laufe ihres Studiums – zu „den eigenen impliziten und latenten Deutungsmustern, Orientierungen, Vorlieben und Abneigungen [zu, Anm. d. Verf.] positionieren, die von grundlegender Bedeutung für die Ausgestaltung des eigenen professionellen Handelns sind“ (Helsper 2021: 139).

1 An dieser Stelle ist bewusst der Begriff der Sexualerziehung bzw. -kunde gewählt, da erfahrungsgemäß wenig Studierende eine ganzheitliche Sexuelle Bildung (siehe Urban 2019: 33ff.) erlebt haben. Ich berufe mich hier auf Erzählungen von Studierenden aus meinem regelmäßig durchgeführten Seminar zum Thema Sexuelle Bildung, bei denen diese wiederholend davon berichten, „solche Themen“ nur im Biologieunterricht besprochen zu haben, wobei der Fokus auf körperlicher Entwicklung und Fortpflanzung lag.

3 Sexualbiografische Selbstreflexion als Teil des Professionalisierungsprozesses

„Das professionelle Selbst vermittelt idealtypisch zwischen der eigenen Person und den beruflichen Aufgaben“ (Merkelbach/Schön 2006: 157). Zu diesen beruflichen Aufgaben zählt für Lehrkräfte des Sachunterrichts auch die Thematisierung und Bearbeitung von Facetten sexueller Bildung mit Schüler*innen (GDSU 2013: 81). Es handelt sich grundsätzlich um einen obligatorischen Lernbereich. Dennoch, so stellen Heßling und Bode (2015: 36) fest, sparen Lehrkräfte dabei insbesondere die moralisch aufgeladenen Themen wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, diverse Familienformen, sexualisierte Gewalt sowie die lustbetonte Seite von Sexualität aus. Diese werden im Vergleich zu vermeintlich genuin biologischen Themen wie anatomische Entwicklung oder Fortpflanzung bis zu 50 % seltener thematisiert (ebd.). Für Schüler*innen bedeutet dies im Zweifel, dass sie keine Antworten auf sie beschäftigende Fragen erhalten und feststellen müssen, dass schulische Institutionen die gesellschaftliche Tabuisierung der genannten, moralisch aufgeladenen Themen reproduziert. Sicherlich sind für diese Ausklammerung bestimmter Themen diverse Gründe anzuführen, wie zum Beispiel der mit Unsicherheit behaftete Umgang mit der hohen Heterogenität der Schüler*innenschaft aus verschiedenen Kulturen und damit verbunden unterschiedlichen Auffassungen der Informiertheit über Sexualität. Außerdem, so ist anzunehmen, könnten Lehrkräfte verunsichert sein, auf welche Weise Themen wie Homosexualität, Zärtlichkeit und emotional überfordernd wahrgenommene Bereiche wie sexualisierte Gewalt vermeintlich möglichst sachlich und ohne ‚Überstülperung‘ eigener Werte und Vorstellungen besprochen werden können, gerade weil diese Themen eine hohe biografische Bedeutung haben (Merkelbach/Schön 2006: 165f.). Hier besteht aber die Gefahr, genau das umzusetzen und sich „hinter vermeintlicher Objektivität verstecken“ (ebd.) zu wollen, statt die eigene Position wahrzunehmen und zu reflektieren. Im besten Falle geschieht das nicht erst zu einem späten Zeitpunkt in der Berufsbiografie, sondern bereits früh in der ersten Phase der Lehrer*innen-ausbildung. Mit Aufnahme des Studiums beginnt ‚offiziell‘ der angeleitete Professionalisierungsprozess². Auch wenn Studierende oftmals eher erwarten, fachdidaktisch auf das Unterrichten von Sexueller Bildung vorbereitet zu werden (Siemoneit 2021a: 308), wurde bis hierher deutlich, dass auch Raum

2 Betrachtet man Professionalität und Professionalisierung unter einer biografischen Komponente, so muss in Anlehnung an den berufsbiografischen Professionalisierungsansatz (Terhart 2011) davon ausgegangen werden, dass auch die Zeit vor der Berufsentscheidung bereits Teil des Professionalisierungsprozesses ist. Daher wird hier eine Unterscheidung zu dem institutionell markierten Beginn dieses Prozesses mit Aufnahme des Studiums vorgenommen.

gegeben werden muss, Zusammenhänge zwischen der eigenen Biografie und bestimmten Themen zu reflektieren. Insbesondere im Kontext der Sexuellen Bildung besteht dahingehend ansonsten ein Risiko der Deprofessionalisierung. Eigene biografische Erfahrungen und damit verbundene Wert- und Normvorstellungen werden zur Grundlage für das als professionell wahrgenommene pädagogische Handeln und den Beziehungsaufbau zu Schüler*innen (ebd.: 303). Damit es gelingen kann, das ‚Eigene‘ zu kennen und gleichzeitig nicht allein auf der Grundlage dessen zu handeln, ist der Weg über die biografische Selbstreflexion auch im Kontext von Sexueller Bildung unumgänglich. Nur dann ist es möglich, sich eigenen Anteilen bewusst zu sein und sie vom ‚Anderen‘, also Schüler*innen, Kolleg*innen usw., zu unterscheiden. Dabei soll das, was als Eigenes bezeichnet werden kann, nicht als Hindernis, sondern als „privates biografisches Kapital“ (Brüsemeister 2004: 57) ressourcenorientiert wahrgenommen werden und somit in den Professionalisierungsprozess einfließen.

Bei der Umsetzung solcher biografischen Selbstreflexionen im Kontext der Lehrer*innenbildung gilt es meines Erachtens, einige strukturelle und inhaltliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Folgend wird daher umrissen, was darunter verstanden wird und dabei auf exemplarische Umsetzungsideen aus dem eigenen Seminar Kontext zurückgegriffen. Das Teilen persönlicher Erfahrungen in Veranstaltungen im Hochschulkontext ist durchaus je nach Art und Format nicht unüblich, denkt man beispielsweise an Supervisionen im Kontext von Praktika oder Tutorien. Weitaus anders verhält es sich wohl aber mit Erfahrungen, die die eigene Sexualbiografie betreffen. Dabei kann festgestellt werden, dass sexualpädagogische Inhalte immer auch biografische Selbstreflexionsprozesse anstoßen können, selbst wenn dies von der Lehrperson gar nicht intendiert ist (Thuswald 2022: 427). So erscheint es sinnvoll, gezielt Räume für solche Prozesse zu schaffen. Valtl unterstellt hier einen gewissen „Zumutungscharakter“ (2003: 84), im universitären Kontext eine angeleitete Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Normvorstellungen die Sexualbiografie betreffend voranzutreiben. Die oben beschriebene Erwartungshaltung der Studierenden nach konkreten Unterrichtsbeispielen deckt sich zunächst nicht unbedingt mit der Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Eigenen, also der Tatsache, auch als sexuelles Subjekt adressiert zu werden (Thuswald 2022: 426). Daher ist es zunächst von Bedeutung, diese Verwobenheit von Privatem und Professionellem deutlich zu machen und dabei auf Studien und Fachtexte (bspw. die in diesem Beitrag genannten) zu verweisen. Die Kenntnis um verschiedene theoretische und empirische Perspektiven auf die Bedeutsamkeit biografischer Erfahrungen für die Umsetzung Sexueller Bildung wirkt einer Beliebigkeit bzw. ‚unangemessenem‘ Vordringen in Privates durch die Lehrperson entgegen. Erst wenn die theoretische Rahmung verstanden ist, lassen sich in diesem Kontext auch biografische Selbstreflexionsräume eröffnen. Dabei spielen Aspekte wie Freiwil-

ligkeit, Grenzachtung sowie Bewertungsfreiheit – biografische Selbstreflexion sollte nicht an eine Seminarleistung gebunden geschehen – eine wichtige Rolle (Thuswald 2022: 428). Diese Punkte betreffen auch eine gewisse Beziehung und Arbeitsatmosphäre zwischen Lehrenden und Studierenden, so dass gerade der Beginn einer Veranstaltung kaum den richtigen Zeitpunkt darstellt, Selbstreflexionen anzubieten. Meines Erachtens ist es dagegen sinnvoll, die sexualbiografischen Sitzungen eher auf einen späteren Zeitpunkt im Veranstaltungsverlauf zu legen und bis dahin an der Lehr-Lern-Beziehung zu arbeiten. Insbesondere für Studierende, die ggf. in ihrer Sexualbiografie bereits traumatisierende Erfahrungen gemacht haben, ist es notwendig, die Seminartermine vorab auszuweisen, in denen die eigene (Sexual-)Biografie im Fokus steht. So konnte ich die Erfahrung machen, dass sich Studierende dann durchaus im Vorhinein vertrauensvoll an mich wandten, um ihre mögliche Abwesenheit anzukündigen bzw. zu erfragen, auf welche Bereiche der Biografie eingegangen wird bzw. werden muss. Dies führt als Konsequenz zu einem weiteren wesentlichen Aspekt, nämlich der Bereitstellung einer Auswahl verschiedener Schwerpunkte zur Auseinandersetzung für die Lernenden. Das bietet die Möglichkeit, dass Studierende selbstständig auswählen können, mit welchem Teilbereich ihrer Sexualbiografie sie sich situativ auseinandersetzen wollen bzw. können. So kommt den Adressat*innen der sexualbiografischen Reflexionsräume eine aktive, selbstbestimmte Rolle zu (Thuswald 2022: 428). Als Denk- und Reflexionsanstöße können beispielsweise die vier sexualbiografischen Erfahrungsbereiche nach Siemoneit (2021a) nutzbar gemacht werden. Sie liefern Reflexionsfragen bezüglich der eigenen Beziehungs-, Körper-, Geschlechter- und Bedürfnisgeschichte (ebd.: 306ff.). Die methodische Umsetzung ist dabei zu berücksichtigen: Während bestimmte Fragen bestenfalls zunächst in Einzelarbeit bearbeitet werden, ist in einem weiteren Schritt der Austausch mit anderen wesentlich, um den bereits beschriebenen Unterschied zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Anderen‘ erlebbar zu machen. Dass sich dafür kein Austausch im Plenum anbietet, sondern das Mittel der Wahl selbstgewählte Partner*innen- oder Kleingruppenformate darstellen sollten, ist offensichtlich.

4 Konklusion

Sexualbiografische Reflexion hat im Kontext der Lehrer*innenbildung im Sinne des Professionalisierungsanspruchs ihre eindeutige Legitimation. Sie ist grundlegend, um eigene Normen und Werte, die das Wahrnehmen, Interpretieren und Handeln in der pädagogischen Praxis beeinflussen, nicht „in lernhemmender, verletzender oder gewaltvoller Weise auszuagieren oder weiterzugeben“ (Thuswald 2022: 427). Gerade im Hinblick auf eine ganz-

heitliche Sexuelle Bildung gilt es, biografische Erfahrungen, eigene Überzeugungen und durch Erziehung vermittelte Stereotype bewusst zu machen, zu hinterfragen und damit auch zu problematisieren. Das Studium kann sich dieser Pflicht im Hinblick auf Lehrkräfteprofessionalisierung grundsätzlich nicht entziehen. Sexuelle Themen gelten noch immer als tabuisiert, Studierende sollten daher bereits die empowernde Wirkung erfahren, dass in ihrer Ausbildung auch über solche Themen gesprochen werden kann, indem Lehrende dafür Räume schaffen. Dabei ist ein Gedanke wesentlich: Ausgehend von einer ganzheitlichen Sexuellen Bildung darf die universitäre Lehrer*innenbildung nicht Gegenteiliges vermitteln, indem sich sexualpädagogische Veranstaltungen auf die Vermittlung von Fachwissen und Studienergebnissen beschränken. Lehrende haben die Möglichkeit, Sexuelle Bildung nicht nur konzeptionell zu vermitteln, sondern sie auch selbst umzusetzen, indem sie (bewertungsfreie) Räume zur Selbstreflexion schaffen und gleichzeitig Bereitschaft zeigen, auch ihre biografische Involviertheit ein Stück weit offenzulegen. Dies stellt letztlich eine notwendige Bedingung dar, damit Studierende die genannten Angebote zur sexualbiografischen Selbstreflexion überhaupt wahrnehmen, nutzen und sie nicht als intime Grenzverletzung erleben.

Literaturverzeichnis

- Brüsemeister, Thomas (2004): Das andere Lehrerleben. Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterricht (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–40.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.36198/9783838554600.
- Heßling, Angelika/Bode, Heidrun (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: BZgA.
- Hörnlein, Miriam (2020): Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-27254-8.
- Junge, Alice (2020): Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. DOI: 10.35468/5840.

- Junge, Alice/Siegert, Karolina (2021): Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung. Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung 4, 1, S. 158–177. DOI: 10.11576/hlz-3987.
- Merkelbach, Anne/Schön, Bärbel (2006): „Bei uns war alles normal“ – Die Bedeutung biographischer Reflexion für die Lehramtsausbildung. In: Fröhlich, Volker/Göppel, Rolf (Hrsg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Gießen: Psychosozial, S. 155–183.
- Miethe, Ingrid (2011): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim/München: Juventa.
- Pajares, Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research 62, 3, S. 307-332. DOI: 10.3102/00346543062003307.
- Rothe, Antje/Betz, Tanja (2018): Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, S. 285–300. DOI: 10.1007/s42278-018-0025-1.
- Schrittesser, Ilse/Hofer, Monika (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieu's Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In: Kraller, Christian/Schnabel-Schüle, Helga/Schartz, Michael/Weyand, Birgit (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster: Waxmann, S. 141–154.
- Siemoneit, Julia K. M. (2021a): Sexualbiografische Reflexionsarbeit als Element pädagogischer Professionalisierung. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 299–311. DOI: 10.25656/01:24310
- Siemoneit, Julia K. M. (2021b): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potentiale. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839454923>
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57, S. 202–224. DOI: 10.25656/01:7095.
- Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen – Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: transcript. DOI: 10.25656/01:24613.
- Urban, Maria (2019): Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gießen: Psychosozial. DOI: 10.30820/9783837976380.
- Valtl, Karlheinz (2003): Sexuelle Biographie. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Rahmencurriculum Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Köln: BZgA, S. 83–110.

Sexuelle Bildung und (außer-)schulische Bildungspartner

Julia Diederich & Lena Magdeburg

1 Sexuelle Bildung in der Grundschule: Säulen Sexueller Bildung

Sexuelle Bildung ist ein didaktisches Konzept (Coers et al. 2023: 173), das nach Scharmanski und Hessling (2022: 34) auf verschiedenen Säulen wie (Grund-)Schule, Elternhaus, (sexualpädagogische) Beratungsstellen und informell auch Medien (insbesondere Internet) fußt (Martin/Nitschke 2017: 40f.). Im Idealfall stehen die Säulen in Interdependenz, dennoch könnte der Ausfall einer Säule durch die weiteren Säulen und optimalerweise deren Zusammenspiel kompensiert werden (Scharmanski/Hessling 2022: 34). Dafür ist eine Kooperation zwischen den Säulen hilfreich, um entsprechend reagieren zu können und den Lernenden geeignete Unterstützung zu bieten (z.B. durch eine Kooperation zwischen der (Grund-)Schule und sexualpädagogischer Beratungsstelle als außerschulischen Lernort). Die (Grund-)Schule ist demnach nicht die einzige Säule, durch die Sexuelle Bildung stattfindet, nimmt allerdings eine besondere Stellung innerhalb der gesetzlichen Vorgaben ein (ebd.), da Sexuelle Bildung obligatorisch durch die Schulgesetze aller deutschen Länder für die Primarstufe verankert ist (Coers et al. 2023: 171; Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 2011: 19) und damit alle Schüler*innen der Primarstufe Zugang zu Sexueller Bildung haben. So überrascht es nicht, dass laut Scharmanski und Hessling (2022: 26) die Schule für Kinder und Jugendliche¹ eine zentrale Rolle im Erkenntnisserwerb im Kontext von Sexueller Bildung darstellt. Darin ist ein Potenzial auszumachen, alle Schüler*innen gemeinsam zu erreichen, das dazu beitragen kann, die schulische Sexuelle Bildung in der Primarstufe im Allgemeinen und im Sachunterricht im Speziellen weiterzuentwickeln. Obgleich dieses Potenzials lassen sich in der Schulpraxis Herausforderungen und Uneinigigkeiten über „eine entsprechende Ausrichtung und [...] Stellenwert“ (Coers et

1 Die aktuelle Forschungslage bzgl. der Informationsquellen im Kontext von Sexueller Bildung bezieht sich auf Jugendliche und junge Erwachsene (u.a. Heßling/Bode 2015; Scharmanski/Hessling 2022). Bei Forschungen mit Kindern ist ein Desiderat zu erkennen.

al. 2023: 172) der Umsetzung von weiterentwickelter Sexueller Bildung erkennen. Dazu kann u.a. eine interdisziplinäre Auseinandersetzung im schulischen Kontext aufgeführt werden, die von der KMK bereits in den Empfehlungen zur Sexualerziehung in den allgemeinbildenden Schulen von 1968 gefordert wird und bis heute noch keine umfassende Umsetzung erfährt, dass sich laut Christmann und Wazlawik (2015: 109) durch eine Fokussierung auf überwiegend biologische Inhalte zeigt (zudem Simon/Kallweit 2023: 24). Sachunterricht als genuin grundschulspezifisches Unterrichtsfach, in dem Sexuelle Bildung vorrangig implementiert ist (Coers et al. 2023: 172), ist bestens für eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Sexueller Bildung durch die Vielperspektivität des Faches geeignet (ebd.: 175; Nespor 2013: 694; Simon/Kallweit 2023: 21ff). Im Sachunterricht kann nach Simon und Kallweit (2023: 25) „Sexualität, Körper(lichkeit) und Geschlecht(lichkeit)“ (ebd.) vor dem Hintergrund der diversen Gesellschaft thematisiert und damit einhergehend eine Förderung einer toleranten Haltung und Selbstbestimmung gegenüber der eigenen sowie fremden Lebensweisen und Körpern gefördert werden, was über eine biologische Thematisierung hinaus geht (Coers et al. 2023: 173f.; Urban 2023: 67f.). Zudem gilt es kritisch zu hinterfragen, ob auf Grund der vermeintlich „historisch gewachsene[n] Tabus“ (Simon/Kallweit 2023: 25) der genannten Themen „Sexualität, Körper(lichkeit) und Geschlecht(lichkeit)“ (ebd.) eine Implementierung von Sexueller Bildung in der Sekundarstufe sinnvoller erscheint (Christmann/Wazlawik 2015: 109). Dies spiegelt sich bspw. im anhaltenden Hinterfragen und Debattieren hinsichtlich der Relevanz einer Sexuellen Bildung in der Primarstufe wider (Coers et al. 2023: 175; Simon/Kallweit 2023: 25f.). Somit zeigt sich, dass der Säule der Grundschule Herausforderungen in der Umsetzung einer umfassenden Sexuellen Bildung entgegenstehen, wodurch ein Bedarf der Unterstützung entsteht. Diesem Bedarf kann durch eine weitere Säule begegnet werden, bspw. durch die der sexualpädagogischen Beratungsstelle. Dementsprechend fokussiert der Beitrag potenzielle Unterstützungsmöglichkeiten von außerschulischen Lernorten in Form von sexualpädagogischen Kooperationspartnern für die Grundschule – insbesondere der Kooperation von pro familia².

- 2 Als deutschlandweite Beratungsstelle wird in diesem Beitrag pro familia exemplarisch und stellvertretend für weitere aufgegriffen. Die Beitragsinhalte können auf weitere Kooperationspartner bezogen werden (z.B. Caritas, Diakonie, Aidshilfe, Queer-Netzwerk). Verwiesen sei an dieser Stelle auf die in diesem Sammelband vertretene Beratungsstelle „LIEBIGneun“ (siehe Kaiser 2025) sowie als weitere Beispiele die Paderborner Beratungsstellen „Lilith“ und „Belladonna“, die sich vorrangig auf sexuelle Gewalt an Frauen* und Kindern spezialisieren.

2 Sexuelle Bildung in der Grundschule: Professionalisierung von Lehrkräften

Sexuelle Bildung „steht in einem besonderen Spannungsfeld zwischen elterlichem und schulischem Erziehungsrecht“ (Simon/Kallweit 2023: 17). Damit ist in Anlehnung an Bräuner und Spuller (2023: 91) eine auf Augenhöhe sowie wechselseitige Zusammenarbeit zwischen (Grund-)Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine fundamentale Zielsetzung für Sexuelle Bildung: „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“ (Simon/Kallweit 2023: 18; Hervorhebung im Original). Zwar gelingt eine solche Kooperation stellenweise, dennoch bestehen seit den 1960/70er Jahren bis dato auch durch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte „angeregte und mitgetragene öffentliche und (bildungs-)politische [...] Debatten zu den Fragen [...], ob und wie die Beschäftigung mit Körper(lichkeit), Geschlecht(lichkeit) und Sexualität in der Schule Gegenstand von Lehr-Lern-Prozessen sein sollten“ (ebd.; siehe auch Simon 2025). Für diese Debatten ist relevant, dass laut Bräuner und Spuller (2023: 97) für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte Sexualität häufig mit Schamgefühlen besetzt ist. Diese beiden Aspekte der Scham und der Hinterfragung der Relevanz Sexueller Bildung in der (Grund-)Schule könnten wiederum für die geforderte Zielsetzung einer Kooperation von (Grund-)Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten hinderlich sein (Simon/Kallweit 2023: 18).

Neben der „Brisanz der Diskussionen um die schulische Thematisierung“ (Coers et al. 2023: 172) sowie mangelnden Kooperation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sind Lehrkräfte mit einer nur bedingten empirischen Absicherung ihrer Professionalisierung im diesbezüglichen Bereich konfrontiert (ebd.). Studienergebnisse belegen, dass Lehrpersonen „durch mögliche Unsicherheiten oder Unkenntnis mitunter nur bedingt in der Lage [sind], den facettenreichen Anforderungen an schulischer sexueller Bildung nachzukommen“ (Urban 2023: 70; siehe u.a. Coers et al. 2023: 172). Die teils fehlenden Kompetenzen von Lehrkräften verwundern wenig, da Coers et al. (2023: 172) auf die fehlende Auseinandersetzung mit Themen Sexueller Bildung in der Lehrkräfteausbildung aufmerksam machen. Die Tragweite³ ebendieser zumeist fehlenden Professionalisierung von Lehrkräften (siehe

3 Bei fehlender Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext Sexueller Bildung besteht u.a. die „Gefahr einer Verkürzung“ (Coers et al. 2023: 175) durch eine „Schwerpunktsetzung im biologisch-medizinischen Bereich“ (ebd.: 176). Damit verbunden könnten Fragen bspw. nach psychologischen und soziologischen Aspekten unbeantwortet bleiben, hingegen doch „das Prinzip der Vielperspektivität [...] für die sexualpädagogische Professionalisierung von Lehrkräften als höchst bedeutsam identifiziert werden [kann]“ (Simon/Kallweit 2022: 22).

u.a. Junge 2025) kann exemplarisch dadurch verdeutlicht werden, dass Lehrpersonen nach Christmann und Wazlawik (2015: 109) „sogar als den Eltern in mancher Hinsicht gleichwertige Informationsquellen für sexualitätsbezogene Fragen [gelten]“ (ebd.) und somit als Vertrauenspersonen und Beratungsinstanzen im Hinblick auf die Aufklärung von Kindern und Jugendlichen fungieren (Urban 2019: 29; Scharmanski/Hessling 2022: 34). Lehrpersonen stellen nach Voß (2019: 80) somit zentrale „Sozialisationsagent innen“ im Bereich der sexuellen Sozialisation und psychosexuellen Entwicklung“ (ebd.) von Heranwachsenden dar, sodass für (angehende) Lehrkräfte „professionelle Kenntnisse gerade im Bereich der Sexuellen Bildung unumgänglich“ (ebd.: 86) sind. Für sie ist eine „unentbehrliche Voraussetzung, dass sie in ihrer Ausbildung und/oder in Fort- und Weiterbildung ihre eigenen Vorannahmen reflektieren“ (ebd.) sowie darüber hinaus professionelle Kompetenzen (u.a. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) erwerben und ausdifferenzieren.

Lehrkräfte könn(t)en eine Entlastung erfahren, indem im Rahmen der schulischen Umsetzung Sexueller Bildungsprozesse die Säule der sexualpädagogischen Beratungsstellen eingebunden wird, womit sie „Themen[,] für deren Aufbereitung sie sich nicht qualifiziert fühlen [...], aus dem regulären Unterricht auslagern [...] [und] durch sexualpädagogische Kooperationspartner_innen bearbeiten lassen“ (Christmann/Wazlawik 2015: 110). Eine solche Kooperation zwischen den Säulen der Grundschule und der sexualpädagogischen Beratungsstelle, wird darüber hinaus in den Rahmenrichtlinien zur Sexualerziehung empfohlen (siehe u.a. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern 2019: 40f.; Urban 2023: 67). Hinsichtlich einer erfolgreichen Einbindung außerschulischer Lernorte verweisen die Studienbefunde von Brovelli et al. (2011: 342) darauf, dass „die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen eine entscheidende Voraussetzung ist, um das Potenzial außerschulischer Lernorte lernförderlich auszuschöpfen“ (ebd.) – und dies im Zusammenspiel ihrer professionellen Kompetenzen im Bereich der Sexuellen Bildung. Dementsprechend sollte es Aufgabe der Lehrkräfteausbildung sein, die Professionalisierung sowohl im Kontext der Sexuellen Bildung als auch des außerschulischen Lernens zu unterstützen, um beide Aspekte zusammenbringen zu können (ebd.: 350; Coers et al. 2023: 172). Demnach sind zusammenführend die von Coers et al. (2023: 175f.) formulierten Forschungsdesiderate im Kontext Sexueller Bildung zu unterstreichen (u.a. Entwicklung und Evaluation von Konzepten der sexualpädagogischen Professionalisierung). Dabei gilt es im Sinne einer Ergänzung hervorzuheben, dass sowohl empirische Forschungen als auch zu konzipierenden und zu evaluierenden Konzepten der sexualpädagogischen Professionalisierung die Einbindung außerschulischer sexualpädagogischer Bildungspartner*innen inkludieren sollten, um die damit verbundenen Potenziale ausschöpfen zu können.

Die Kooperation mit bzw. Einbindung von sexualpädagogischen Bildungspartner*innen in den (Sach-)Unterricht stellt für die Grundschule einen besonderen Mehrwert dar, da Lehrkräfte ihr Lehrangebot durch die Einbindung externer Bildungspartner*innen erweitern und damit verbunden Defiziten in der (eigenen) Lehrkräftebildung begegnen können (Urban 2023: 70). Entsprechend bietet die Kooperation mit sexualpädagogischen Beratungsstellen (u.a. durch die Zusammenarbeit mit Expert*innen) neben einer Entlastung (Christmann/Wazlawik 2015: 110) auch eine Möglichkeit der Weiterbildung und Professionalisierung von Lehrkräften an.

3 Sexuelle Bildung in der Grundschule: Kooperation mit sexualpädagogischen Beratungsstellen

Die Potenziale einer Kooperation mit sexualpädagogischen Beratungsstellen wird am Beispiel von pro familia exemplarisch argumentiert.

Pro familia – Deutsche Gesellschaft für Familienplanung (im Folgenden: pro familia) ist ein eingetragener Verein, der sich die Umsetzung der Förderung des Rechts auf Familienplanung im Kontext von Selbstbestimmung übergeordnet zum Ziel setzt (Müller/Niederleitner 2021: 270, pro familia 2010: 6). Diese Zielsetzung wird i.d.R. durch Beratungsangebote in bundesweiten sexualpädagogischen Beratungsstellen realisiert, wobei die Beratungen vorrangig als Unterstützung für die selbstbestimmten Entscheidungen der Ratsuchenden dienen (pro familia 2010: 10, 16), indem über Rechte aufgeklärt und Informationen vermittelt werden (Müller/Niederleitner 2021: 270). Pro familia folgt hier einem durch das Schwangerschaftskonfliktgesetz verankerten Aufklärungsauftrag (Christmann/Wazlawik 2015: 110; Ommert/Picard 2022: 8f.) und nutzt dabei einen ganzheitlichen Ansatz: Zum einen werden vielfältige Themen zusammen gedacht (z.B. Familie und Familienplanung gemeinsam mit sozialen Beziehungen und sexuellen Lebensweisen) (pro familia 2010: 6), wobei die Relevanz der Breite der Themen durch die häufigen Beratungsthemen wie „Fragen zur Verhütung oder Schwangerschaft [...], die Probleme mit ihrer Sexualität oder Zweifel in Bezug auf ihre Partner[*innen]schaft“ (ebd.: 10) unterstrichen wird. Zum anderen sorgen interdisziplinäre Teams – bspw. bestehend aus Pädagog*innen, Psycholog*innen und Mediziner*innen – durch unterschiedliche Expertisen für ganzheitliche Beratungsangebote (ebd.: 16). Die offenen Beratungen richten sich dabei an Lehrkräfte, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Fachkräfte, Kinder und Jugendliche (Müller/Niederleitner 2021: 270; Ommert/Picard 2022: 10). Da laut pro familia (2010: 6) „[g]egenseitiger Respekt, ein tolerantes Miteinander und selbstbestimmtes Handeln [...] auch im Bereich der Sexualität von

jeder Generation neu erworben werden [muss]“ (ebd.), werden sexualpädagogische Bildungsprozesse zudem in Kooperation mit Grundschulen visiert und umgesetzt (Müller/Niederleitner 2021: 270). Die Entscheidung für eine solche Kooperation mit bzw. Einbindung von pro familia als exemplarischer sexualpädagogischer Bildungspartner in die Grundschule „bedeutet nun nicht zwangsläufig, dass hierzu notwendigerweise ein außerschulischer Lernort aufgesucht werden muss“ (Christmann/Wazlawik 2015: 112). Eine Zusammenarbeit kann folglich sowohl durch einen Besuch der Lernenden der sexualpädagogischen Beratungsstelle als auch durch Einladen von sexualpädagogischen Teams in die Schule erfolgen (ebd.: 110). Im Hinblick auf die Einbindung von pro familia in Grundschulen konstatieren Müller und Niederleitner (2021: 270), dass diese „häufig für Gruppenveranstaltungen an Schulen eingeladen oder Schulklassen [...] für Projekttage in die Räume von pro familia [kommen]“ (ebd.).

Mit Blick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung und die in Kapitel 2 (Sexuelle Bildung in der Grundschule: Professionalisierung von Lehrkräften) herausgestellten Herausforderungen – wie die teilweise fehlende Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich der Sexuellen Bildung in der Grundschule – kann auf zwei Arten begegnet werden: Erstens können Lehrkräfte ihre eigenen Kompetenzen stärken bzw. sich selbst weiterbilden, indem sie bspw. Fortbildungs- oder individuelle Beratungsangebote von pro familia wahrnehmen, in denen auf individuelle Bedarfe der Lehrkräfte eingegangen wird. Zweitens kann pro familia in den Unterricht eingeladen werden, um Lehrkräfte zu unterstützen, indem sie auf einer inhaltlichen Ebene als Expert*innen zu diversen Themen wie Zyklus, Schwangerschaft oder geschlechtliche Vielfalt gemeinsam mit den Lernenden arbeiten (ebd.; pro familia 2024). Darüber hinaus profitieren Lehrkräfte von dem Wissen sowie Erfahrungen der Expert*innen bezüglich „zielgruppenspezifische[r] Besonderheiten“ (Nespor 2013: 693). In Kooperation mit pro familia können demnach gemeinsam von Lehrkräften und Expert*innen erarbeitete Lernziele erreicht werden.

Da laut Urban (2019: 116) Lehrkräfte Mitarbeitende der freien Träger tendenziell als besser geeignet einschätzen, um „mit Kindern und Jugendlichen zu Themen von Sexualität zu arbeiten, da sie ihnen nicht so nahe stehen“ (ebd.), scheint ein Einbezug von pro familia als sexualpädagogische Beratungsstelle auch für Lernende hilfreich zu sein: Zum einen kann bei den Lernenden durch gemeinsame Gespräche und Interaktionen eine Wissens- und Kompetenzförderung bspw. hinsichtlich fachlichen Wissens und Empathiefähigkeit angebahnt werden (Nespor 2013: 691; Christmann/Wazlawik 2015: 110; Müller/Niederleitner 2021: 270). Zum anderen können die Lernenden in einer geschützten Atmosphäre ihre Hemmschwellen oder Unsicherheiten über Themen wie Partner*innenschaft, sexuelle Vielfalt oder Zeugung (pro familia 2024) abbauen, um sprachfähig betreffs bspw. sexueller,

geschlechtlicher und körperlicher Inhalte zu sein bzw. zu werden (Nespor 2013: 690f.). Die dafür maßgebliche geschützte Gesprächsatmosphäre kann durch die in der Regel unterliegenden Schweigepflicht der Kooperationspartner*innen und auf der anderen Seite durch die Interaktion sexualpädagogischer Teams in ihrer Rolle und Funktion als außerschulische Bildungspartner*innen, welche losgelöst von schulischen Beurteilungsprozessen ist (Martin/Nitschke 2017: 14), realisiert werden. So könnten Lernende einerseits die Fremdheit und Anonymität in Unterrichtssettings mit pro familia als Expert*innen der Kooperationspartner positiv wahrnehmen (Müller/Niederleitner 2021: 270). Andererseits könnten Lernende kritisch eingestellt sein und diese fehlende Bekanntheit als hemmend empfinden (pro familia 2008: 8). Dabei wird deutlich, dass die Bedarfe innerhalb einer Lerngruppe ambivalent sein können. Daher empfiehlt sich durch ein gemeinsames Kennenlernen eine Ausgangsbasis zu schaffen, aus der sich pro familia als verlässlicher Ansprechpartner etablieren kann. Folglich kann pro familia als sexualpädagogische Beratungsstelle über die Schulkooperation hinaus in Form von persönlichen Beratungen wertvoll für die Lernenden sein, um konkreter über persönliche Bedarfe oder Interessen wie Verhütung, Sexualität und Behinderung oder Menstruation zu sprechen (pro familia 2024). Insbesondere wenn keine weiteren Ansprechpersonen im sozialen Umfeld vertreten sind und/oder Lehrkräfte keine Ansprechpersonen für persönliche Fragen sind, kann pro familia diese Lücke(n) schließen und/oder als Ergänzung fungieren (Christmann/Wazlawik 2015: 109; Müller/Niederleitner 2021: 270; Scharmanski/Hessling 2021: 1).⁴ Damit wird deutlich, dass es auch für Lernende unabhängig von den Unterrichtssettings relevant sein kann, sexualpädagogische Beratungsstellen wie pro familia kennenzulernen.

Die Kooperation zwischen der Grundschule und pro familia als außerschulischen Bildungspartner birgt darüber hinaus Potenziale auf Seiten der sexualpädagogischen Beratungsstelle: Für pro familia, welche durch die Schulkooperation ihrem gesetzlichen Aufklärungs- und Präventionsauftrag und ihrem jeweiligen pädagogischen Handlungsprogramm folgt, ergibt sich ein Mehrwert, indem sie „sich [...] gegenüber möglichen künftigen Klient_innen [...] präsentieren“ (Christmann/Wazlawik 2015: 110). Dabei fun-

4 Für die Sekundarstufe könnten sexualpädagogische Beratungsstellen bspw. für Kinder mit männlichen* Geschlechtsmerkmalen einen Ersatz für Gynäkolog*innen darstellen. Da der erste gynäkologische Besuch im Alter zwischen 13-15 Jahren empfohlen wird (Dikken 2021: 24), haben Kinder mit weiblichen* Geschlechtsmerkmalen ab der Pubertät tendenziell eher Kontakt zu Gynäkolog*innen und die Möglichkeit Fragen bspw. bezüglich Körper, Geschlecht und Sexualität zu adressieren (Scharmanski/Hessling 2022: 32; siehe auch Wolken 2025). Kinder im Grundschulalter haben bis dato selten Berührungspunkte mit Gynäkolog*innen. Entsprechend ist die Relevanz, dass alle Lernenden in der Primarstufe zusätzliche Ansprechpersonen bspw. in Form von sexualpädagogischen Beratungsstellen kennenlernen, hervorzuheben.

gieren beteiligte Personen als Multiplikator*innen, die u.a. das Profil der jeweiligen Beratungsstelle vorstellen und sich damit verbunden „im Vergleich zu anderen Beratungsangeboten positionieren [...] können“ (ebd.). Zugleich ist sicherzustellen, dass Lernende einen Überblick über verschiedene Beratungsstellen, deren Schwerpunkte und damit verbundene Angebote erhalten. Damit zeigen sich dezidiert für die sexualpädagogischen Beratungsstellen Synergieeffekte, die durch die Schulkooperationen entstehen.

4 Fazit

Auf Grundlage der skizzierten Ausgangsbasis u.a. bezüglich einer mangelnden Kooperation zwischen dem Elternhaus und der (Grund-)Schule sowie der lediglich bedingten Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext Sexueller Bildung zeigen sich Potenziale einer Einbindung von sexualpädagogischen Beratungsstellen im Kontext Sexueller Bildung in der Grundschule wie das Profitieren des Expert*innenwissens von sexualpädagogischen Teams sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende. Die Darlegungen lassen insbesondere Synergieeffekte hinsichtlich aller an der Kooperation beteiligten Institutionen wie Personen – Lernende (fokussiert auf Kinder im Grundschulalter), Lehrkräfte sowie sexualpädagogische Beratungsstellen – erkennen. Demnach ist davon auszugehen, dass Sexuelle Bildung durch außerschulische sexualpädagogische Beratungsstellen Lehrkräfte und Lernende dabei unterstützt, eine erfolgreiche(re) Sexueller Bildung durchzuführen – ggf. zu etablieren – und einer „Gefahr der Verkürzung“ (Coers et al. 2023: 175) entgegenzuwirken. Übergeordnet gilt es zu beachten, dass der Erfolg ebendieser Kooperation u.a. von der Passung zwischen den Angeboten der sexualpädagogischen Beratungsstellen, den definierten Lernzielen sowie der Einbindung von unbekanntem Personen und der eigenen Lerngruppe abhängig ist.

Literaturverzeichnis

- Bräuner, Uta/Spuller, Siglinde (2023): Schulische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Grundlage einer diversitätssensiblen Sexuellen Bildung. In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primarpädagogische und -didaktische Beiträge zur Sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 91–102.
- Brovelli, Dorothee/von Niederhäusern, Raffael/Wilhelm, Markus (2011): Außerschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung. – Theorie, Empirie und Umsetzung

- an der PHZ Luzern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 29, S. 342–352. DOI: 10.25656/01:13789.
- Christmann, Bernd/Wazlawik, Martin (2015): „Machen wir hier was Praktisches...?“ Beratungsstellen als authentische Lernorte der Sexualerziehung – Beobachtungen zu Möglichkeiten, Grenzen, Kooperation und offene Fragen. In: Karpa, Dietrich/Lübbecke, Gwendolin/Adam, Bastian (Hrsg.): Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, S. 108–122.
- Coers, Linya/Erbstößer, Sabine/Kallweit, Nina/Kollinger, Beatrice/Simon, Toni (2023): Herausforderungen Sexuelle Bildung im Sachunterricht. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. In: Schmeinck, Daniela/Michalik, Kerstin/Goll, Thomas (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 171–187. DOI: 10.25656/01:26609.
- Dikken, Birke (2021): Gynäkologie in fünf Minuten. In: Pflege Zeitschrift. 7/74. Stuttgart: Kohlhammer, S. 24–25.
- Heßling, Angelika/Bode, Heidrun (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse der Repräsentative Wiederholungsbefragung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Junge, Alice (2025): Die Bedeutsamkeit eigener Biografischer Erfahrungen im Kontext von Sexueller Bildung – Perspektiven aus der Lehrer*innenbildung. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 47–54.
- Kaiser, Ingrid (2025): Arbeit mit Täter*innen als Bestandteil des Opferschutzes – ein Beitrag aus der Arbeit mit sexuell übergriffigen Kindern und Jugendlichen. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 171–179.
- Martin, Beate/Nitschke, Jörg (2017): Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011: Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen. Unveränderter Nachdruck. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Müller, Ralf/Niederleitner, Bettina (2021): pro familia. Ethisch-philosophische Aspekte Sexueller Bildung. In: Tiedemann, Markus (Hrsg.): Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung. J.B. Metzler, S. 267–279.
- Nespor, Milan (2013): Methoden und Arbeitsformen der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenika/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. erw. und überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 687–695.
- Ommert, Alexandra/Picard, Christin (2022): Wissenschaftsbasiert und praxisorientiert: Qualifizierungen bei pro familia. In: FORUM Sexuellaufklärung und Familienplanung: Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2, S. 8–11.

- pro familia. Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung e.V. (2008): Evaluationsstudie der Universität Bonn im Auftrag der pro familia. Zielgruppenanalyse – Erwartungen und Perspektiven. In Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM).
- pro familia. Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung e.V. (2010): Für selbstbestimmte Sexualität. Ziele und Programm. Frankfurt am Main.
- pro familia. Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung e.V. (2024): Sexuelle Bildung für Gruppen. Beratungsstelle Paderborn. <https://www.profamilia.de/angebote-vor-ort/nordrhein-westfalen/paderborn> [Zugriff: 12.10.2024].
- Scharmanski, Sara/Hessling, Angelika (2022): Sexuaufklärung junger Menschen in Deutschland. Ergebnisse der repräsentativen Wiederholungsbefragung „Jugendsexualität“. In: *Journal of Health Monitoring*, 7, S. 23–41. DOI: 10.25646/9874.
- Simon, Toni (2025): Reflexion zum Stellenwert Sexueller Bildung in der Sachunterrichtsdidaktik. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 23–35.
- Simon, Toni/Kallweit, Nina (2023): Sexuelle Bildung in der Primarstufe: Status quo und Perspektiven. In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primarpädagogische und -didaktische Beiträge zur Sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 17–36.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (2019): *Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen*. <https://www.isb.bayern.de/grundsatzabteilung/paedagogische-grundsatzfragen/familie-und-schule/familien-und-sexualerziehung/> [Zugriff: 11.07.2024].
- Urban, Maria (2019): *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag. DOI: 10.30820/9783837976380.
- Urban, Maria (2023): Sexuelle Bildung als Qualitätsmerkmal von Schule – Konsequenzen und Perspektiven für die Lehrkräfte(weiter)bildung. In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primarpädagogische und -didaktische Beiträge zur Sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 67–76.
- Voß, Heinz-Jürgen (2019): Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In: Rumpf, Dietlinde/Winter, Stephanie (Hrsg.): *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 79–90.
- Wolken, Svenja (2025): „Kann man in der Pubertät ins Schwimmbad gehen?“ – Fragen von Grundschüler*innen als ein sachunterrichtsdidaktisches Auswahlkriterium für Medien und Materialien. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 129–138.

Teil 2:
Inhaltsbezogene Themenfelder
der Sexuellen Bildung
in der Grundschule

Kindliche Sexualität – Psychoanalytische Perspektiven

Aaron Lahl

Gibt es schon im Kindesalter Sexualität und wenn ja, wie zeigt sie sich? Der folgende Beitrag wird sich diesen Fragen aus der Perspektive der Psychoanalyse nähern. In einem ersten Abschnitt werden dafür (im Anschluss an Schmidt (2012)) zwei Grundmodelle im Blick auf kindliche Sexualität vorgestellt: das „homologe“ (eher sexualwissenschaftliche) und das „heterologe“ (eher psychoanalytische) Modell infantiler Sexualität. Anschließend wird die vom französischen Psychoanalytiker Jean Laplanche (2011) entwickelte sog. „Allgemeine Verführungstheorie“ als zeitgemäßes psychoanalytisches Paradigma zum Verständnis infantiler Sexualität vorgestellt. Im dritten und vierten Abschnitt werden zwei Phänomenbereiche näher beleuchtet: die infantile Masturbation (also die Selbstbefriedigung von Kindern) und die Sexualität während der sog. Latenzphase (ca. siebtes bis zwölftes Lebensjahr). Ein abschließender Teil wird dann kurz skizzieren, wie eine psychoanalytische Haltung im sexualpädagogischen Arbeiten aussehen könnte.

1 Das homologe und das heterologe Modell

Der Psychologe Gunter Schmidt hat in einem einflussreichen Aufsatz (2012) vorgeschlagen, in der Forschung zur infantilen Sexualität zwei Modelle zu unterscheiden: ein „homologes“ und ein „heterologes“. Es geht in dieser Unterscheidung um die Frage, ob die Sexualität von Kindern im Verhältnis zur Sexualität von Erwachsenen eine gleiche/ähnliche (homo-) oder eine unterschiedliche (hetero-) Logik und Funktionsweise hat.

Unter der *homologen* Sichtweise begreift Schmidt die Suche nach „erwachsenentypischen“ (ebd.: 62) Ausdrucksformen von Sexualität schon bei Kindern. Im homologen Modell sucht man also nach den Keimformen erwachsener Sexualität im Kindesalter. Diese Forschungsperspektive hat eine lange Tradition, die von Albert Moll (1909) über die Klassiker der Nachkriegs-Sexualwissenschaft (Kinsey et al. 1948) bis hin zu jüngeren Forschungsarbeiten (Bancroft 2003) reicht. Mögliche Ausprägungen kindlichen Sexualverhaltens sind im homologen Modell:

- sexuelle Reaktionsweisen (z.B. Erektionen, Erregungszustände, Orgasmen),
- sexuelle Verhaltensweisen (z.B. Masturbation, sexuelle Handlungen mit anderen),
- psycho-sexuelle Phänomene (z.B. Fantasien),
- sozio-sexuelle Phänomene (z.B. Verliebtheit).

Als Methoden zur Erhebung dieser sexuellen Ausdrucksformen kommen Eltern-/Erziehungsberechtigtenbefragungen, retrospektive Befragungen von Erwachsenen/Jugendlichen oder die Kinderbeobachtung zum Einsatz. Eine gute Übersicht zu den Befunden gibt eine Arbeit von Bettina Schuhrke (2015). Trotz der insgesamt dürftigen Studienlage können wir festhalten, dass schon Kleinkinder (0-6 Jahre) masturbieren, Dotterspiele machen und verliebt sein können. Seltener haben Kinder auch schon Orgasmen. Man findet viele erwachsenentypische Sexualphänomene also bereits im frühesten Alter, nur sind sie weniger auf die genitale Vereinigung fokussiert und insgesamt „eher selten“ (Schmidt 2012: 63).

Die homologe Sichtweise hat zur Erforschung der kindlichen Sexualität Wesentliches geleistet, doch Schmidt benennt auch eine Schwäche dieses Ansatzes: „Homologiker tendieren dazu, in sexuellen Reaktionen und Akten zu denken, nicht in Bedeutungen oder Beziehungen“ (ebd.: 64). Sexualität werde im homologen Modell als natürliche Anlage betrachtet, die bei günstigen Entwicklungsbedingungen ihrem vorbestimmten Ziel zustrebt. Kindliches Sexualverhalten erscheint entsprechend nicht als etwas Eigenständiges, sondern als bloßes Einüben in die „eigentliche“ erwachsene Sexualität.

Dem *heterologen* Modell liegt dagegen die Annahme zugrunde, dass sich die Sexualität von Kindern in ihrer Struktur und Qualität von der der Erwachsenen unterscheidet. In diesem Verständnis fassen Kinder, im Unterschied zu Erwachsenen, Sexualität mit allen Sinnen und Körperteilen, quasi ‚ganz‘ auf. Ihre Sexualität ist zunächst also „polymorph sinnlich“ (ebd.: 62). Als Urtext dieser Konzeption können Sigmund Freuds *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1905) betrachtet werden. Freud hatte angenommen, dass die Sexualität des Kindes ursprünglich nicht auf die Genitalien zentriert sei, sondern sich an einer Vielzahl von erogenen Zonen betätigen könne, z.B. wenn beim Daumenlutschen die orale Mundschleimhaut stimuliert, oder wenn beim Zurückhalten oder Loslassen von Kot und Urin die Harnröhren- oder Analschleimhaut lustvoll gereizt wird. Auch die Ausrichtung der infantilen Sexualität auf bestimmte Personen (psychoanalytisch: Objekte) sei am Anfang noch nicht fixiert. Ursprünglich sei die Sexualität sogar zumeist „autoerotisch“, d.h. bloß auf den eigenen Körper gerichtet (z.B. eben beim Nuckeln am Daumen). Und wenn sie sich nach außen richte, mache die Sexualität zunächst keinen Unterschied zwischen verschiedenen Personenklassen. Dies ist in der pädagogischen Praxis in Kindereinrichtungen gut zu beobachten: Kinder erleben Anziehung, Begeisterung und Erotik mit anderen Kindern

gleichen und anderen Geschlechts, in und außerhalb der Familie, mit Tieren oder Gegenständen. Ihr sexuelles Interesse kann dabei so schnell aufkommen, wie es wieder verschwindet.

Der Freud'schen heterologen Sexualitätsauffassung zufolge ist die infantile Sexualität also zunächst chaotisch. Erst im Zuge einer komplexen und konflikthaften individuellen Entwicklung fokussiert sie sich auf die Genitalien, ein bestimmtes Geschlecht oder andere Merkmale. Etwas vom Chaos der infantilen Sexualität bleibt aber auch in der erwachsenen Sexualität erhalten und stellt hier eine nicht unwesentliche Quelle für sexuelles Lusterleben dar.

Schmidt formuliert aber auch einen Kritikpunkt an der Psychoanalyse bzw. einer orthodoxen Auslegung der Psychoanalyse: Die Annahme von zeitlich vorbestimmten Entwicklungsstadien der Libido (orale, anale, phallische Phase usw.) ist für ihn nicht haltbar. Auch die psychoanalytische Lehre – hier ist Schmidt zuzustimmen – tendiert mitunter dazu, die Entwicklung der kindlichen Sexualität naturgesetzlich darzustellen und dabei den sozialen Aspekt der Formung infantiler Sexualität aus dem Blick zu verlieren. Dennoch hält Schmidt dem psychoanalytisch-heterologen Modell zugute, dass es sexuelle Sozialisation in ihrer Komplexität besser abbilden könne als das homologe Modell. Die Entwicklung der Sexualität ist demnach verwoben mit den gesamten Beziehungserfahrungen sowie dem körperlichen und geschlechtlichen Erleben einer Person. Sexualität hat im psychoanalytisch-heterologen Modell also eine individuelle und zugleich kulturell geformte Bedeutungsgeschichte.

2 Die Allgemeine Verführungstheorie

Die derzeit wohl am meisten diskutierte Weiterentwicklung der psychoanalytischen Theorie der infantilen Sexualität erfolgte durch den französischen Psychoanalytiker Jean Laplanche (siehe zur Einführung: Laplanche 2011). Laplanches sog. *Allgemeine Verführungstheorie* nimmt ihren Ausgangspunkt von einer sexuellen Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern. Das meint, dass Kinder zunächst als in einem biologischen Sinne sexuell unreife Wesen auf die Welt kommen (da sie z.B. über kaum geschlechtliche Hormone verfügen), dass sie aber ständig mit sexuell reiferen Wesen (den Erwachsenen) in Kontakt treten. Laplanche geht davon aus, dass wegen diesem Missverhältnis die Interaktion mit Erwachsenen für Kinder etwas Verwirrendes, Rätselhaftes und auch Verführendes hat. Die von Laplanche hervorgehobene Rätselhaftigkeit dürfen wir uns dabei als verdoppelt vorstellen, denn auch der Erwachsene ist von seiner unbewussten Sexualität verwirrt und kann diese nicht ganz verstehen. Aufgrund dieser beiden Seiten gibt es im Verhal-

ten des Erwachsenen gegenüber dem Kind immer etwas Störendes, selbst wenn die erwachsene Person richtigerweise Grenzen wahrt, also keinen sexuellen Übergriff begeht.¹ Laplanche spricht davon, dass Erwachsene Kinder unwillkürlich mit sog. „rätselhaften Botschaften“ konfrontieren, das heißt mit Gesten oder Äußerungen, die einen unbewussten sexuellen Sinn haben und deshalb für das Kind nicht verständlich sind. Die Sexualität des Kindes entwickelt sich demnach als ein Versuch, diese rätselhaften Botschaften für sich zu übersetzen, das heißt sie nachträglich zu verstehen. In ihren sexuellen Handlungen – im Erkunden, Spielen, Fantasieren und Masturbieren – versuchen Kinder also immer auch die Sinnfetzen aus der Erwachsenenwelt zu verstehen, das heißt sie in ihre Sprache zu übersetzen. Die sexuelle Rätselhaftigkeit im Kontakt zwischen Kind und Erwachsenem ist somit notwendig für die psychosexuelle Entwicklung.

Dieser etwas abstrakte Grundgedanke sei kurz am Beispiel der oralen Erotik illustriert. Nach klassischer psychoanalytischer Lehre äußert sich die infantile Sexualität in den ersten Lebensmonaten besonders auf der oralen Ebene. Zentral ist dabei zunächst die lustvolle Situation des Gestilltwerdens: Sexuelle Lust und die Befriedigung eines Selbsterhaltungsbedürfnisses (Hunger) treten hier gemeinsam auf. In einem nächsten Schritt würden Kinder dann im oralen Autoerotismus, z.B. im Daumnuckeln, die lustvolle Szene des Gestilltwerdens künstlich wiederherstellen. Sie ersetzen also das Gestilltwerden durch das Nuckeln am eigenen Daumen. Im Erwachsenenleben tauche die orale Lust schließlich wieder auf, z.B. bei sexuellen Praktiken wie dem Küssen oder dem Oralsex, aber auch bei scheinbar nicht-sexuellen Handlungen wie dem Essen oder Rauchen – Handlungen, die einen latenten sexuellen Sinn haben können. Für Laplanche ist in der Entstehung dieser Verkettung nun die unbewusste Sexualität der Mutter entscheidend (Laplanche 2021: 80f.). Die Stillsituation ist deshalb so bedeutend, weil sie auch für die Mutter mit sexueller Bedeutung aufgeladen ist, denn die Brust ist ja auch für sie ein erotisches Organ (Früh 2003; Sichter mann 1991). Wegen dieser Irritation (auch für die Mutter) geht Laplanche davon aus, dass das Kind in der Stillsituation mit rätselhaften, erregenden Botschaften konfrontiert wird. Die orale Sexualität entspringt Laplanche zufolge also nicht aus einer biologischen Quelle, sondern aus einem Beziehungsgeschehen, also aus erregenden und für alle Beteiligten unverständlichen Szenen.

Was ist durch diese Perspektive gewonnen? Laplanche erweitert das heterolog-psychoanalytische Verständnis der infantilen Sexualität um den übersetzerischen Aspekt. Das heißt das Rätselhafte, der sexuelle Unterschied (zwischen Kind und Erwachsenem) muss in der frühen kindlichen Entwicklung übersetzt werden. Die kindliche Sexualität ist also nicht nur anders im

1 Der sexuelle Übergriff durch Erwachsene, der in euphemistischer Weise lange „Verführung“ genannt wurde, ist also von der allgemeinen Verführung in der Interaktion von Erwachsenem und Kind zu unterscheiden (Laplanche 2009).

Sinne der Heterologie, sondern die Differenz von kindlicher und erwachsener Sexualität ist ein ständiger Motor, der die infantile Sexualität antreibt. Sexuelle Handlungen von Kindern sind deshalb nie rein körperliche Akte, sondern immer auch Interpretationsversuche (siehe Freud 1909; Früh 2011).²

3 Infantile Masturbation

Als einer der Brennpunkte der kindlichen Sexualität kann dabei die infantile Masturbation, d.h. die genitale Selbststimulation und -befriedigung herausgehoben werden. Monika Gsell und Ralf Binswanger (2012: 375f.) haben die infantile Masturbation treffend als „Organisator“ der infantilen Sexualität bezeichnet. Der Begriff des Organisators stammt dabei aus der Entwicklungspsychologie von René Spitz (1957) und meint, dass affektiv bedeutsame Entdeckungen als Knotenpunkte der psychischen Entwicklung fungieren. Organisatoren (z.B. die Fremdenangst im 7./8. Lebensmonat) markieren neue Stadien der Entwicklung bzw. sie helfen dem Kind, psychische Erfahrung zu strukturieren. Eine solche Organisationsfunktion, und zwar in Bezug auf die kindliche Sexualität, ist auch der infantilen Masturbation zuzusprechen.

Zunächst ist dabei festzuhalten: Kinder masturbieren schon von früh auf. Es gibt sogar Berichte, dass sie schon im Uterus masturbieren (z.B. Rodríguez Fernández/López Ramón y Cajal 2016). Im Kleinkindalter wird die Masturbation bereits in den ersten Lebensmonaten beobachtet, wobei man zwischen „exploratorischem“ (erkundendem) und „exzitatorischem“ (intentional Erregung erzeugendem) Genitalspiel unterscheidet (Dornes 2006: 212). Das exzitatorische Genitalspiel zeichnet sich dabei durch eine gewisse Rhythmik in den Bewegungen aus. Außerdem zeigen die Kinder begleitende Ausdrucksformen wie glasigen Blick, unregelmäßige Atmung, Schwitzen oder Rötung des Gesichts. Häufig findet die Masturbation insbesondere bei Mädchen nicht mittels manueller Reizung der Genitalien, sondern durch Schaukel- und Anspannungsbewegungen statt, was zur Folge hat, dass frühe Formen der Selbstbefriedigung mitunter als Bewegungsstörung, Bauchschmerzen, Epilepsie oder Krämpfe verkannt werden (Fleisher/Morrison 1990). Teilweise werden „fehldiagnostizierte“ masturbierende Kleinkinder mit aufwendigen und invasiven Verfahren untersucht oder sogar medikamentös behandelt (Yang et al. 2005).

Zur Frage, in welchem Alter die Masturbation gehäuft auftritt, gibt es unterschiedliche Aussagen und Beobachtungen. Häufig werden Episoden vom

2 Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Laplanche, insbesondere auch unter einem geschlechtertheoretischen Gesichtspunkt, sei an dieser Stelle auf eigene Arbeiten verwiesen: Lahl 2024a, 2024b, 2025.

18. Lebensmonat bis zum 4. Lebensjahr angegeben (Dornes 2006: 212f.; Leung/Robson 1993; Lichtenberg 1989: 239). Das könnte insbesondere mit der kognitiven Entwicklung zusammenhängen, genauer: der Ausbildung dessen, was die Mentalisierungstheorie den Als-Ob-Modus nennt (Fonagy et al. 2015: 266-268). Kinder erwerben in dieser Phase die Fähigkeit, die Realität zu suspendieren, also zu spielen, ohne dass sie fürchten müssen, dass das Spiel real wird. Gerade dies dürfte einer neuen Form der Nutzung von Fantasien in der Masturbation den Weg bahnen. Zugleich lernen Kinder in dieser Phase auch verstehen, dass andere Menschen innere Zustände haben, was ein enormes Moment der Frustration mit sich bringt – weil es die kindliche Ich-Zentriertheit aushebelt bzw. den kindlichen Narzissmus kränkt (Dornes 2006: 204f.). Es kann davon ausgegangen werden, dass die zu dieser Zeit verstärkt beobachtete kindliche Masturbation auch dazu dient, diese entwicklungsbedingte Frustration zu verarbeiten.

Man kann die kompensatorische Funktionsweise der infantilen Masturbation auch im Sinne der Theorie Donald Winnicotts (1969) beschreiben (siehe Hirsch 1989). Winnicott hatte mit den sogenannten *Übergangsobjekten* die Bedeutung und Funktion von Gegenständen wie zum Beispiel Kuscheltieren für Kleinkinder beschrieben. Übergangsobjekte sind dabei in einem Zwischenbereich zwischen Außen- und Innenwelt angesiedelt. Sie repräsentieren die frühe Beziehung zu den Eltern und erlauben es so, Phasen der Getrenntheit auszuhalten und am Ersatzobjekt entsprechende Regungen (z.B. Zärtlichkeiten oder Aggressionen) auszuagieren und durchzuspielen. Der infantilen Masturbation kann eine ähnliche Funktion zugesprochen werden, denn auch sie repräsentiert die frühe Beziehung zum geliebten Objekt und kompensiert deren nicht-befriedigende Momente. Das Spezifische an der Masturbation ist dabei wohl die Steuerung der nicht nur emotionalen, sondern direkt *sexuellen* Erregung. In der Masturbation lernen Kinder, erregende Szenen selbst zu simulieren und zu bearbeiten. Zu denken ist hier insbesondere auch an die Übersetzung rätselhafter Botschaften.

Dabei sollten zwei Kontinuitäten berücksichtigt werden: Die *Entwicklungskontinuität* meint, dass die Masturbation und auch die nicht-genitale Autoerotik die Funktion des Übergangsphänomens in der frühen Entwicklung erst Stück für Stück übernehmen (Hirsch 1989: 238). Frühe Formen der Selbststimulation wie das Masturbieren in der Säuglingszeit oder das (ursprünglich reflexhaft organisierte) Daumnuckeln haben zunächst wohl eine rein selbstregulatorische Funktion, ohne dass dabei eine Beziehung zu einer anderen Person mental repräsentiert wird. Mit der Zeit übernehmen diese Gesten allerdings eine objektrepräsentierende Funktion, sodass z.B. in der Selbststimulation der Genitalien frühe erregende Szenen mit begehrten Objekten (bewusst oder unbewusst) repräsentiert werden können. Sicherlich ist die Ausbildung der Fantasiefähigkeit für diesen Entwicklungsschritt bedeutend.

Die andere *Kontinuität* ist die *zwischen Konfliktbearbeitung und -verleugnung*. Die infantile Masturbation steht regelmäßig in Zusammenhang mit frühen psychischen Konflikten (z.B. Ablösungskonflikten oder ödipalen Konflikten (Lahl 2023)) und versucht, diese zu bearbeiten. Das kann aber mitunter auch misslingen. Zum einen können frühe körperliche und Beziehungserfahrungen so negativ sein, dass überhaupt keine erotische Benutzung des eigenen Körpers möglich ist. So weisen frühe Studien darauf hin, dass das Auftreten von Autoerotik und Masturbation an verlässliche Eltern-Kind-Beziehungen geknüpft ist (Spitz 1964). Zum anderen kann es bei sehr negativen Beziehungserfahrungen auch misslingen, diese in der Masturbation kreativ zu bearbeiten. Die Selbstbefriedigung kann dann exzessiv und süchtig praktiziert werden, weil sie letztlich nicht mehr die Objektbeziehung symbolisiert, sondern die schädigende oder ängstigende Beziehung ersetzen und das Traumatische verleugnen soll. Solche Phänomene exzessiver Masturbation sind (insbesondere in der Kindheit) sehr selten. Für einen klinisch-psychodynamischen Zugang ist dabei entscheidend, dass die exzessive Masturbation nicht selbst das Problem, sondern stets der Ausdruck einer dahinterliegenden, unverarbeiteten Konfliktlage ist.

Aus diesen psychoanalytischen Beobachtungen und Reflexionen kann für die sexualpädagogische Arbeit geschlossen werden, dass gegenüber der infantilen Masturbation eine offene Haltung von Erwachsene Seite zu empfehlen ist – wobei eine solche Haltung im Anschluss an Laplanche nicht heißen sollte, dass man sich nicht irritieren lässt (Binswanger 1996). Darüber hinaus wäre aber auch zu unterstreichen, dass die beschriebene Übergangsobjekt-Funktion der Masturbation nicht etwas ist, was gänzlich aufhört. Gerade unter Jugendlichen kursiert häufig die Vorstellung, dass die Masturbation ein bloßer Ersatz bei Partnerlosigkeit ist, das heißt im Erwachsenenalter und mit Eintritt in eine sexuelle Beziehung aufhöre. Das entspricht allerdings nicht der Realität. Frauen* im jungen Erwachsenenalter masturbieren durchschnittlich ungefähr wöchentlich und Männer* mehr als zweimal die Woche (Schaaf 2022). Wenn sie in einer sexuellen Beziehung sind, verringert sich die Frequenz, aber zumeist auch nicht sehr stark (ebd.). Für die Sexuelle Bildung kann es nützlich sein, den Mythos vom bloßen Phasen- oder Ersatzcharakter der Masturbation zu dekonstruieren – auch wenn wir natürlich keine Masturbationsnorm aufrichten sollten (Böhm 2013). Insgesamt scheint es so, dass insbesondere bei Mädchen* häufig ein konflikthafteres Verhältnis zur Selbstbefriedigung und damit ein Bedarf an sexueller Bildungsarbeit besteht (Aude/Matthiesen 2013).

4 Latenzphase?

Abschließend sei noch auf das Thema der sog. Latenzphase eingegangen (Diem-Wille 2015; Döser 2022). Der klassischen psychoanalytischen Lehre zufolge wird die infantile Sexualität mit dem Untergang des Ödipuskomplexes³, das heißt im fünften oder sechsten Lebensjahr, verdrängt und taucht dann erst in der Pubertät wieder mit voller Macht auf. In der Latenzperiode zwischen sechs und zwölf Jahren würden demnach sexuelle Aktivitäten deutlich vermindert, die Objektbeziehungen desexualisiert und diverse Schranken gegen das Ausleben der Sexualität aufgerichtet (Scham, Ekel, Ästhetik). Ein Großteil der nicht mehr sexuell ausgelebten Triebenergie werde in dieser Phase sublimiert, d.h. in intellektuelle oder auch sportliche Aktivitäten verschoben.

In dieser Theorie liegt ein wahrer Kern: Sexualität ist im Grundschulalter häufig anders strukturiert, sie kreist weniger um familiäre Dramen, ist stärker von Peergroup-Phänomen geprägt und tatsächlich sind psychische Kräfte in dieser Zeit am Werk, die der Sexualität entgegenarbeiten und ihren spontanen Ausdruck hemmen (insb. Schamgefühle). Dennoch wäre es irreführend, von einer normalen (oder gar wünschenswerten) vollständigen Unterdrückung der Sexualität in dieser Lebensperiode auszugehen. Vielmehr findet Sexualität anders statt, weil sie stärker von psychischen Konflikten (statt bloß Konflikten mit der Außenwelt) durchzogen ist. Gerade für den sexualpädagogischen Kontext sollte der Begriff der Latenzperiode relativiert, wenn nicht gar aufgegeben werden. Denn wenn wir von einer gänzlichen sexuellen Latenz sprechen, könnte das den falschen Eindruck erwecken, dass Kinder in dieser Phase asexuelle Wesen seien (oder sein sollten), weshalb man sie nicht mit Sexueller Bildung belästigen sollte. Das ist allerdings nicht der Fall.

Unter Rückgriff auf auch nicht-psychoanalytische Quellen (BZgA 2011: 29; Sielert 2015: 105–109; Tervooren 2012) seien hier einige der typischen Ausdrucksformen von infantiler Sexualität im Grundschulalter aufgelistet – und dabei direkt einige sexualpädagogische Herausforderungen angedeutet.

- *Gefühle des Verliebtseins*: Je nach Studie geben etwa die Hälfte der Kinder im Grundschulalter an, verliebt zu sein oder das Gefühl der Liebe zu kennen (Tervooren 2012: 178). Der Ausdruck dieser Gefühle läuft dabei nicht ohne innere und äußere Konflikte ab, was sich zum Beispiel in gegenseitigen Neckereien zeigen kann.
- *Fantasien und Masturbation*: Außerdem wird das Fantasieleben – also die fortgesetzte Übersetzung rätselhafter Botschaften – in dieser Phase noch

3 Auf eine zeitgenössische Konzeption des Ödipuskomplexes kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Es sei nur verwiesen auf eine Arbeit zum Ödipuskomplex in unterschiedlichen Familienformen von Lingiardi/Carone (2020).

stärker ausgestaltet. Dabei kann über Themen wie Liebe und Familie fantasiert werden (Freud 1909). Es treten aber durchaus auch direkt sexuell-erregende Fantasien auf, zum Beispiel mit Vorstellungen nackter Personen. Außerdem wird auch die Masturbation in dieser Zeit mitunter weiter betrieben, wenngleich ihre Rolle und Funktion nicht so zentral ist wie dann in der Pubertät.

- *Sexuelle Sprache*: Eine große Bedeutung in der Grundschulzeit spielen derbe Worte, Witze, Reime oder Beleidigungen (Ferenczi 1911). Zeitgleich mit der Intensivierung der Scham entsteht also auch der Impuls zur Schamlosigkeit, der Sinn fürs Obszöne. Häufig verwenden Kinder (insb. Jungen*) in dieser Zeit Begriffe, deren Sinn sie nicht verstehen, weil sie sich reifer geben wollen, als sie sind.
 - *Neugierde*: Kinder haben in der Grundschulzeit eine Vielzahl an Fragen, insbesondere wenn es in Richtung Vorpubertät geht. Zugleich merken sie, dass Sexualität ein sensibles, emotional geladenes Thema ist. Fragen werden deshalb häufig nicht mehr unvermittelt an Erwachsene gerichtet. Das ist für die Sexualpädagogik eine besondere Herausforderung. Zugleich können Kinder sich durch die zunehmende Lesefähigkeit eigenständig Wissensquellen erschließen, was pädagogisch genutzt werden kann (z.B. mit einem Klassenbriefkasten, der anonymes Fragen ermöglicht).
 - *Bildung gleichgeschlechtlicher Gruppen*: Vermutlich zur Stabilisierung ihrer geschlechtlichen Identität bilden Kinder in dieser Zeit vermehrt geschlechtshomogene Gruppen. Häufig entsteht dabei auch sozialer Druck, gewissen Geschlechtervorstellungen zu entsprechen. Teilweise kultivieren diese Gruppen eine sexuell aufgeladene Atmosphäre, in der auch ein erotisches Interesse am eigenen Geschlecht zum Ausdruck kommen kann. Homosexuelles Begehren wird aber auf einer manifesten Ebene meist von allen von sich gewiesen. Sicherlich gehören diese Themen, d.h. die Bearbeitung von konformistischen Geschlechts- und Sexualvorstellungen, zu den wichtigsten Herausforderungen der sexualpädagogischen Arbeit.
 - *Berührungen mit sexuellen medialen Präsentationen*: Ein Phänomen, das in den letzten Jahren zugenommen hat, ist, dass Kinder in dieser Zeit schon sexuelle Präsentationen zu sehen bekommen.⁴ Dabei kann es sich um erotisch aufreizende Bilder aus der Werbung handeln. Mitunter kommt es aber auch schon in der Grundschulzeit vor, dass Kinder Pornografie suchen oder unfreiwillig mit ihr konfrontiert werden. Das Web 2.0, also die Möglichkeit, aktiv an Medienangeboten zu partizipieren, ver-
- 4 Viele psychoanalytische Autor*innen glauben, dass wegen der allgegenwärtigen Präsenz von (sexuellen) virtuellen Darstellungen die klassische Latenzperiode während der Grundschulzeit heute im Schwinden begriffen sei, wobei einige von ihnen kulturpessimistische Töne anschlagen (Guignard 2011). Eine ausgewogene Diskussion der psychisch progressiven wie regressiven Nutzungsweisen von (sexuellen) virtuellen Welten durch Kinder und Jugendliche bietet Günter (2014).

stärkt sowohl den Reiz als auch die Gefahren für Heranwachsende. Sicherlich kann man mit der medienpädagogischen Arbeit, die sich zum Beispiel kritisch mit Schönheitsnormen (siehe auch Warburg/Kull 2025) befasst, nicht früh genug anfangen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Sexuelle Bildung im Grundschulalter als ein enorm wichtiges und herausforderndes Tätigkeitsfeld. Häufig wird jedoch ein deutlicher Mangel an adäquaten sexualpädagogischen Angeboten an Grundschulen festgestellt (Milhoffer 2013: 584; Sielert 2015: 171).

5 Ausblick: Psychoanalytische Haltung in der Sexualpädagogik

Einleitend wurde die Frage nach der infantilen Sexualität und ihren möglichen Ausdrucksformen gestellt. Wie die Ausführungen gezeigt haben, ist die kindliche Sexualität in der Konzeption der Psychoanalyse ein eigensinniges, vielgestaltiges und komplexes Geschehen, in das sowohl das Kind als auch der Erwachsene involviert sind. Vor diesem Hintergrund wurden mit der kindlichen Masturbation und der Latenzphasensexualität zwei Phänomenbereiche näher beleuchtet.

Was lässt sich aus diesen Ausführungen für die Sexuelle Bildung ableiten? Die Allgemeine Verführungstheorie Laplanches bietet, so ließe sich argumentieren, auch einen Fingerzeig, wie eine psychoanalytische Haltung in der Sexuellen Bildung aussehen könnte. Wenn es nämlich wahr ist, dass die infantile Sexualität sich auch als Antwort auf die Verführung durch den Erwachsenen bildet, dann heißt das, dass auch in der sexualpädagogischen Arbeit die unbewussten Wünsche und Ängste der Erwachsenen eine Rolle spielen. Wir können Kindern in ihrer Sexualität also nie begegnen, ohne dass wir ein Stück weit unsere eigenen (positiven wie negativen) Fantasien auf sie projizieren und die Kinder werden mit diesen Projektionen in der Entfaltung ihrer Sexualität arbeiten müssen. Das gilt für traditionelle Paradigmen der Sexualpädagogik nicht weniger als für moderne Ansätze, die sich zum Beispiel an Idealen wie Genderneutralität orientieren; es handelt sich dabei immer auch um unsere Erwachsenen-Wünsche, die wir an die Kinder herantragen und auf die sie in ihrer Sexualität reagieren werden. Eine psychoanalytische Haltung läge nun wohl darin, sich dieses Verwicklungszusammenhangs in der sexualpädagogischen Arbeit bewusst zu werden. Wenn wir es schaffen, eine gewisse reflexive Distanz gegenüber unseren eigenen Wünschen aufzubauen, diese Wünsche den Kindern also nicht aufzuzwingen, kommen wir zwar nicht aus der Verstrickung der Verführung heraus, werden aber möglicherweise einen Raum schaffen, in dem die Kinder ihre eigene Sexualität

entwickeln können. Denn schließlich werden es die Kinder selbst sein, die einen Weg finden müssen, ihre Sexualität zu leben.

Literaturverzeichnis

- Aude, André/Matthiesen, Silja (2013): Wie fühlt mein Körper? – Selbstbefriedigung. In: BZgA: Jugendsexualität im Internetzeitalter: Eine qualitative Studie zu sozialen und sexuellen Beziehungen von Jugendlichen. Köln, S. 233–243. <https://shop.bzga.de/jugendsexualitaet-im-internetzeitalter-13300037/> [Zugriff 28.8.2024].
- Bancroft, John (2003): *Sexual development in childhood*. Bloomington: Indiana Univ Press.
- Binswanger, Ralf (1996): Kindliche Masturbation – ein genetischer Gesichtspunkt, insbesondere bei Anorexia und Bulimia nervosa. In: *Psyche – Z Psychoanal* 50, 7, S. 644–670.
- Böhm, Maika (2013): Solosexualität. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe: *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 2. erw. und überarb. Aufl., S. 301–310.
- BZgA [Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung]. (2011): *Standards für die Sexualaufklärung in Europa: Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. Köln. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_German.pdf [Zugriff 28.8.2024].
- Diem-Wille, Gertraud (2015): Latenz – das "goldene Zeitalter" der Kindheit. *Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dornes, Martin (2006): *Die Seele des Kindes: Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Döser, Johannes (2022): Zur Psychoanalyse (in) der Latenz. Überlegungen zur Behandlungstechnik in einer besonderen Entwicklungsphase. In: *Kinderanalyse* 30, 3, S. 246–279. DOI: 10.21706/ka-30-3-246.
- Ferenczi, Sándor (1911): Über obszöne Worte: Beitrag zur Psychologie der Latenzzeit. In: *Zentralblatt für Psychoanalyse* 1, S. 390–399.
- Fleisher, David R./Morrison, Andrea (1990): Masturbation mimicking abdominal pain or seizures in young girls. In: *J Pediatr* 116, 5, S. 810–814. DOI: 10.1016/s0022-3476(05)82678-2.
- Fonagy, Peter/Gergely, Györgi/Jurist, Elliot L./Target, Mary (2015): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta, 5. Aufl.
- Freud, Sigmund (1905): *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. *Gesammelte Werke*, Band V, S. 33–145.
- Freud, Sigmund (1908): *Über infantile Sexualtheorien*. *Gesammelte Werke*, Band VII, S. 171–188.

- Freud, Sigmund (1909): Der Familienroman der Neurotiker. Gesammelte Werke, Band VII, S. 227–231.
- Früh, Friedl (2003): Die sexuelle Brust. Ein Beitrag zu einem psychoanalytischen Verständnis der weiblichen Sexualität. In: *Psyche – Z Psychoanal* 57, 5, S. 385–402.
- Früh, Friedl (2011): Infantile Sexualtheorien und ihr Stellenwert für die Entwicklung der psychoanalytischen Theorie. In: *Kinderanalyse*, 19, 1, S. 62–77.
- Gsell, Monika/Binswanger, Ralf (2012): Psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität unter intersexuellen Konditionen: Überlegungen und Hypothesen aus psychoanalytischer Perspektive. In: Schweizer, Katinka/Richter-Appelt, Hertha: *Intersexualität kontrovers*. Gießen: Psychosozial, S. 371–392.
- Guignard, Florence (2011): Virtuelle Realität und die Prinzipien psychischer Prozesse: Über Psychoanalyse und Kinder in der heutigen westlichen Gesellschaft. In: *Jahrbuch der Psychoanalyse* 63, S. 67–90.
- Günter, Michael (2014): Die Sexualisierung des Lebens in der virtuellen Welt: Erregung, Abwehr der bedrohlichen „sinnlichen Strömung“ und Selbstvergewisserung in fantastischen Welten. In: *Kinderanalyse* 22, 3, S. 258–280.
- Hirsch, Mathias (1989): Der Objektaspekt des Autoerotismus. In: ders.: *Der eigene Körper als Objekt. Zur Psychodynamik selbstdestruktiven Körpergerierens*. Gießen: Psychosozial, S. 229–240.
- Kinsey, Alfred C./Pomeroy, Wardell B./Martin, Clyde E. (1948): *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders.
- Lahl, Aaron (2023): En attendant toujours ... Elemente der Onanie in einem späten Freud-Fragment. In: *RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse* 99, https://riss-psychoanalyse.de/wp-content/uploads/2025/02/RISS99_Lahl_en-attendant-toujours-%E2%80%93-Element-e-der-Onanie.pdf [Zugriff: 26.11.2024].
- Lahl, Aaron (2024a): Identifizierung, Identität, Nicht-Identisches: Zur Genese der (Geschlechts-)Identität im Anschluss an Freud und Laplanche. In: *Signorelli. Zeitschrift für Psychoanalyse & Kulturtheorie* 2, S. 46–65.
- Lahl, Aaron (2024b): Der Wunsch nach Identität – Psychoanalytisch nachdenken über (Trans-)Geschlechtlichkeit im Anschluss an Jean Laplanche. In: Langer, Phil/O'Donnokoé, Niclas (Hrsg.): *Transgeschlechtlichkeit und Psychoanalyse: Perspektiven jenseits des Kulturkampfs*. Bielefeld: Transcript, S. 167–184.
- Lahl, Aaron (2025): „das Geschlecht und dessen säkularer Arm, könnte man sagen, der Kastrationskomplex“. Überlegungen zu Geschlecht und Kastration nach Jean Laplanche. In: Kirchhoff, Christine/Lahl, Aaron: *Laplanche kritisch wiedergelesen: Beiträge zu Körper, Sexualität und Verführung*. Gießen: Psychosozial, S. 115–135.
- Laplanche, Jean (2009): Inzest und infantile Sexualität. In: *Psyche – Z Psychoanal* 63, 6, S. 525–539.
- Laplanche, Jean (2011): *Neue Grundlagen für die Psychoanalyse*. Gießen: Psychosozial.
- Laplanche, Jean (2021): Ein biologischer Irrweg in Freuds Sexualtheorie. Gießen: Psychosozial.

- Leung, Alexander K.J./Robson, Lane M. (1993): Childhood masturbation. In: *Clin Pediatr (Phila)*, 32, 4, S. 238–241. DOI 10.1177/000992289303200410.
- Lichtenberg, Joseph D. (1989): *Psychoanalysis and motivation*. Hillsdale: Analytic Press.
- Lingiardi, Vittorio/Carone, Nicola (2020): Die Herausforderung des Ödipus in sich verändernden Familien. Geschlechtsidentifizierungen und Zugang zur Herkunft in gleichgeschlechtlichen Elternfamilien bei Fortpflanzung mithilfe von Dritten. In: *Internationale Psychoanalyse* 15, S. 225–250.
- Milhoffer, Petra (2013): Sexualpädagogik in der Grundschule. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe: *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 2., erw. und überarb. Aufl., S. 582–592.
- Moll, Albert (1909): *Das Sexualleben des Kindes*. Berlin: Walther.
- Rodríguez Fernández, Vanesa/López Ramón y Cajal, Carlos (2016): In utero gratification behaviour in male fetus. In: *Prenat Diagn* 36, 10, S. 985–986. DOI 10.1002/pd.4923
- Schaaf, Julia (2022): Passen eine Partnerschaft und Selbstbefriedigung zusammen? In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/stil/leib-seele/wie-man-mit-masturbation-in-der-partnerschaft-umgeht-17797135.html> [Zugriff 28.8.2024]
- Schmidt, Gunter (2012): Kindersexualität: Konturen eines dunklen Kontinents. In: Quinseau, Ilka/Brumlik, Micha (Hrsg.): *Kindliche Sexualität*. Weinheim: Beltz, S. 60–70.
- Schurke, Bettina (2015): Kindliche Ausdrucksformen von Sexualität. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* 28, 2, S. 161–170.
- Sichtermann, Barbara (1991): Über die verlorene Erotik der Brüste. In: dies.: *Weiblichkeit: Zur Politik des Privaten*. Berlin: Wagenbach, S. 57–69.
- Sielert, Uwe (2015): *Einführung in die Sexualpädagogik*. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Spitz, René A. (1957): *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Spitz, René A. (1964): Ein Nachtrag zum Problem des Autoerotismus: Frühe sexuelle Verhaltensweisen und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung. In: *Psyche – Z Psychoanal* 18, 5, S. 241–272.
- Tervooren, Anja (2012): Sexualität am Ende der Kindheit: Aufführungen unterschiedlicher Begehrensformen. In: Quinseau, Ilka/Brumlik, Micha: *Kindliche Sexualität*. Weinheim: Beltz, S. 177–194.
- Warburg, Saskia/Kull, Felina (2025): Der Einfluss von Schönheitsidealen auf das Körperbild von Grundschulkindern In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 105–115.
- Winnicott, Donald W. (1969): Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In: *Psyche – Z Psychoanal* 23, 9, S. 666–682.
- Yang, Michele L./Fullwood, Erika/Goldstein, Joshua/Mink, Jonathan W. (2005): Masturbation in infancy and early childhood presenting as a movement disorder. In: *Pediatrics* 116, 6, S. 1427–1432.

Sexuelle Bildung im Sachunterricht: Die Dimension ‚Geschlecht‘ und ihre Anknüpfungspunkte

Linya Coers

1 Geschlechterverständnis

Im vorliegenden Beitrag wird mit einem sozialkonstruktivistischen Geschlechterverständnis (Geschlecht als *doing gender*) gearbeitet.

Kernaussage dieses Verständnisses ist, „dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird [...]“ (Gildemeister 2010: 137). Die Grundannahme von *doing gender* ist also nicht, „dass eine Person etwas tut, weil sie ein Mann oder eine Frau ist, sondern dass sie als Frau oder Mann anerkannt wird, weil sie Dinge auf bestimmte Art und Weise tut“ (Buschmeyer 2018: 395). Dabei hat sich in unserer Gesellschaft das Verständnis etabliert, dass Menschen als Männer oder Frauen bezeichnet werden und dies bei der Geburt aufgrund körperlicher Merkmale für den Rest des Lebens festgelegt wird (ebd., siehe auch ‚Axiomatische Basisannahmen‘ bei Hirschauer 1994). Und das, obwohl es eine biologisch eindeutige Zweigeschlechtlichkeit nicht gibt: Die Annahme, dass die Unterscheidung zwischen genau zwei Geschlechtern natürlich gegeben und naturwissenschaftlich überprüfbar sei, lässt sich wissenschaftlich nicht bestätigen, sondern sogar widerlegen (z.B. Hericks 2019). Damit wird das Geschlecht als Konstruktion erfasst, als Prozess und Ergebnis sozialer Praxis – das basale biologische Geschlecht wird angezweifelt und nicht *vorausgesetzt*. Erst und nur durch soziale Prozesse (und nicht bei/vor der Geburt eines Menschen) erlangen körperliche Unterschiede Bedeutung, körperliche Merkmale werden gesellschaftlich gelesen und dabei mit Sinn versehen. Die Bezeichnung ist es, die die (Zwei-)Geschlechtlichkeit in der wahrgenommenen Weise entstehen lässt (z.B. Butler 1991: 191, Voß 2017: 242). Mit anderen Worten: „Die Zweigeschlechtlichkeit ist zuallererst soziale Realität“ (Hagemann-White 1988: 229).

Im Verlauf des Sozialisationsprozesses, in dem Kinder lernen, was die Zuordnung zu ihrem Geschlecht bedeutet und in dem sie (durch die aktive Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt und den Einfluss unterschied-

licher Sozialisationsinstanzen) erlernen, was es bedeutet ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ zu sein, entsteht Verhaltenssicherheit und damit die Befähigung „der Geschlechtszugehörigkeit Kontinuität zu verleihen“ (Faulstich-Wieland 2008: 241; siehe auch Hunger 2010: 242). Diese Kontinuität entwickelt sich durch doing gender als zentrales Element der ‚Herstellung‘ von Geschlecht;

„[...] indem Mädchen bzw. Jungen sich in den Interaktionen jeweils wieder als Mädchen bzw. Jungen inszenieren und ihren Interaktionspartnerinnen oder -partnern jeweils Gleich- oder Gegengeschlechtlichkeit zu schreiben“ (Faulstich-Wieland 2008: 241f.).

Geschlecht lässt sich somit weniger als eine Eigenschaft von Individuen verstehen,

„sondern vielmehr als Element, das in sozialen Situationen entsteht: Es ist sowohl das Ergebnis wie auch die Rechtfertigung verschiedener sozialer Arrangements sowie ein Mittel, eine der grundlegenden Teilungen der Gesellschaft zu legitimieren“ (West/Zimmermann 1991: 14).

Mit dieser Einordnung wird eine zentrale gesellschaftliche Funktion der Dimension ‚Geschlecht‘ angesprochen: Geschlecht lässt sich als „ideale [...] psychosoziale [...] Orientierungs- und soziale[...] Ordnungskategorie“ beschreiben (Funk 2012: 468), in der das System der Zweigeschlechtlichkeit den „personalen Bedürfnissen nach Zugehörigkeit und dem sozialen Bedürfnis nach Ordnung entgegen [kommt]“ (ebd.). Geschlecht und Altersstufe sind in den meisten Gesellschaften zentrale Kategorien, um Menschen Aufgaben, Arbeiten oder Pflichten zuzuschreiben. Mit diesen Prozessen sind immer auch Stereotypisierungen verbunden (z.B. Frauen als ‚brave Hausmütterchen‘, Mädchen als ordentlich und fleißig, Männer als starke Karrierefiktionen, Jungen als draufgängerisch und wild)¹. Diese lassen die Ordnungskategorie ‚Geschlecht‘ schnell zu einer Differenz- oder Hierarchisierungskategorie werden (Lorber 2003: 57, Bereswill/Liebsch 2019: 20)².

Mit Blick auf die Dimension Geschlecht als Identitätsfacette wird zunehmend sichtbar, dass die Ideale von zweigeschlechtlich gefestigten Rollen bzw. binären Strukturen vermehrt in Frage gestellt werden müssen. Die Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit von Identitäten werden immer präsenter (z.B. in den Medien). Insgesamt scheint der Raum für Wahrnehmung und Akzeptanz von ‚Uneindeutigkeiten‘ größer zu werden (Lutz/Schmidbaur

- 1 Zu der Frage, wie Geschlechtsstereotype entstehen und wie sie sich auswirken, kann z.B. bei Wolter 2020 nachgelesen werden.
- 2 „[...] [E]ine kritische Betrachtung von Vielfalt [kommt] nicht ohne eine Reflexion bestehender Herrschaftsverhältnisse aus. Dabei gilt es dem Zusammenhang von Dichotomisierung, Hierarchisierung und Privilegierung nachzugehen. Denn die Zuordnung zu einem der beiden Pole einer Kategorie (zum Beispiel bei der Kategorie Geschlecht die Pole „Frau“ oder „Mann“) geht immer auch mit einer hierarchischen Anordnung der beiden Pole (Stichwort: Patriarchat) und damit mit einer Privilegierung des dominant gesetzten Teiles einher“ (Tuider et al. 2012: 18).

2020: 4). Zum Beispiel wurde mit der Änderung des Personenstandgesetzes (PStG) Ende 2018 die Geschlechtsbezeichnung ‚divers‘ eingeführt. In § 22 (3) PStG heißt es nun: „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so kann der Personenstandsfall auch ohne eine solche Angabe oder mit der Angabe ‚divers‘ in das Geburtenregister eingetragen werden.“ Neben männlich, weiblich und divers werden inzwischen vielfältige Geschlechtsidentitäten unterschieden, die häufig unter dem Oberbegriff nicht-binär/non-binary erfasst werden. Dabei handelt es sich um

„Selbstbezeichnungen für eine Geschlechtsidentität, die sich nicht in der Gegenüberstellung von Mann oder Frau beschreiben lässt. Damit kann eine Geschlechtsidentität ‚zwischen‘, ‚sowohl-als-auch‘, ‚weder-noch‘ oder ‚jenseits von‘ männlich und weiblich gemeint sein. [...] Nicht-binäre Geschlechtsidentitäten ergeben sich in der Regel nicht aus bestimmten Körpermerkmalen, sondern aus dem eigenen Geschlechtsempfinden“ (BMFSFJ/ Regenbogenportal o. J.).

2 Mehr als biologisch-medizinische Bezüge: Die Dimension ‚Geschlecht‘ in der Sexuellen Bildung

Sexuelle Bildung ist heute – darüber scheint weitestgehend Einigkeit zu bestehen – mehr als ‚Körperkunde‘ aus einer biologisch-medizinischen Perspektive (siehe auch Martin 2019: 7). Sie „zielt auf eine mündige Lebensführung mit Blick auf Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität einschließlich Fragen der sexuellen und geschlechtlichen Identitätsentwicklung“ (Simon/Kallweit 2023: 6). Bereits in dieser Zielbeschreibung wird deutlich, dass die Dimension Geschlecht inklusive der Facette Geschlechtsidentität zentrales Element Sexueller Bildung ist bzw. sein soll. Im Folgenden werden exemplarische Bezüge hergestellt, die aufzeigen, wie dieses Inhaltsspektrum mit Fokus auf die Grundschule derzeit abgebildet wird.

Zunächst sei dazu auf eine von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (kurz BZgA) (2004) in Auftrag gegebene Studie zur Analyse aller bundesdeutschen Lehrpläne/Richtlinien zur Sexualerziehung (siehe auch Hilgers 2009) verwiesen. Hier werden Geschlechterrollen als ein Themenbereich identifiziert, der „unstrittiger Inhalt des Pflichtunterrichts der Klassen 1 bis 4 in allen Bundesländern“ (Hilgers 2009: 18) zu sein scheint. Das explizite Erweitern der Geschlechterrollen oder auch Fragen der Persönlichkeitsbildung/Identitätssensibilisierung sind hingegen nicht in allen untersuchten Richtlinien vorgesehen (ebd.: 19).

Weitere Bezüge finden wir in grundlegenden Papieren der BZgA und der World Health Organization (kurz WHO). Gemeinsam legen die beiden Insti-

tutionen 2011 „Standards für die Sexualaufklärung in Europa“³ vor, die als Rahmenkonzept u.a. für Bildungseinrichtungen gelten. Als Grundsätze und Ziele wird dort u.a. genannt, dass die Sexualaufklärung „[...] die Achtung von der Vielfalt und Verschiedenheit der Geschlechter sowie das Bewusstsein für sexuelle Identitäten und Geschlechterrollen [fördert]“ (ebd.: 31).

Des Weiteren werden (Haupt-)Themen vorgestellt, die in die Bereiche Wissen, Kompetenzen und Haltungen strukturiert werden. Für die Altersgruppe 0-9 werden u.a. folgende Aspekte benannt, die die Dimension Geschlecht im Kontext sexueller Bildung auch als soziale Kategorie, als Identitäts- und Vielfaltsdimension erfassen (BZgA/WHO 2011: 42–46):

Wissen:

- Das Recht, Geschlechtsidentitäten zu erkunden,
- Soziale Rollen und kulturelle Normen oder Werte, Geschlechterrollen.

Kompetenzen:

- Bewusstsein für Geschlechtsidentität entwickeln,
- Soziale Rollen und kulturelle Normen achten,
- Eigene Geschlechtsidentität festigen.

Haltungen:

- Positive Geschlechtsidentität,
- Anerkennung der Gleichstellung der Geschlechter,
- Anerkennung von Vielfalt und gleicher Rechte,
- Offene Haltung, frei von Werturteilen,
- Achtung gegenüber unterschiedlichen Lebensstilen, Werten und Normen.

Auch im Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der BZgA, das 2016 in Abstimmung mit den Deutschen Bundesländern veröffentlicht wurde, finden sich unter der Aufzählung der Themenfelder, die „zu behandeln sind“ (2016: 31) neben „Körperwissen“ und „Verhütung“, die eher biologisch-medizinische Fakten abbilden, auch „Geschlechtsidentitäten“ sowie „die Reflexion über Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollen“ (ebd.).

Ebenso zeigt sich in der Fachliteratur, wie breit sexualpädagogische Inhalte bzw. Inhalte Sexueller Bildung gefasst werden können. So schlagen z.B. Tuider et al. (2012) Praxismethoden für eine Sexualpädagogik der Vielfalt vor, die entlang der Kategorien ‚Vielfalt‘, ‚Identitäten‘, ‚Beziehungen‘,

3 Die Autorin distanziert sich von dem im Titel des genannten Papiers genutzten Begriff der Sexualaufklärung, da diese Konzeption biologisch-medizinisches Faktenwissen fokussiert und vor allem soziale bzw. gesellschaftsbezogene Fragen der Selbstbestimmung, Vielfalt, Gleichstellung etc. eher ausklammert. Mit Blick auf die Inhalte des Papiers wird aber deutlich, dass eben solche Fragen durchaus mitgedacht werden und ein umfangreicheres Konzept hinter diesen Standards zu stehen scheint.

‚Körper‘ und ‚Prävention‘ vorgestellt werden. Und auch Simon und Kallweit (2023: 7) betonen, dass Sexuelle Bildung

„[...] die Reflexion – und wenn nötig die Überwindung – tradierter Normen bzw. Strukturen, Kulturen und Praktiken an[regt], wie z.B. jene der binären Geschlechterordnung und Heteronormativität. Auch hat sie gesellschaftliche und für Kinder lebensweltlich bedeutungsvolle Phänomene wie z.B. Geschlechterstereotype, geschlechtsbezogene Ungleichheit, Cybergrooming, Sexting und diverse Formen sexualisierter Gewalt sowie deren psychosozialen Folgen zum Thema.“

Studienergebnisse zeigen allerdings, dass Sachunterrichtslehrer*innen mit dem Gegenstand Geschlecht vordergründig die Vermittlung biologisch-medizinischen Faktenwissens über die Unterschiede der vermeintlich zwei Geschlechter (im Sinne einer Sexualaufklärung) verbinden (Coers 2019). Gleichzeitig erkennen sie die Relevanz der Dimension Geschlecht für z.B. die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung an. Mit Blick auf Schule und Unterricht verorten sie diese Aspekte aber vorrangig im sozialen Lernen oder als pädagogische/erzieherische Aufgabe (z.B. die Herstellung von Gleichberechtigung bei Klassendiensten) und wenig als sachunterrichtliches Lernfeld oder als Teilbereich der sexuellen Bildung (ebd.).

Auch wenn also insgesamt u.a. Fragen der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung mit Blick auf Geschlechtlichkeit sowie Fragen der sozialen Funktion von Geschlecht, der Selbstbestimmung und Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen ihren Platz in der Sexuellen Bildung gefunden zu haben scheinen, konstatiert Müller (2014), dass sich „insgesamt [...] nach wie vor eine Dominanz biologischer Themen gegenüber sozialen, emotionalen, ethischen und ästhetischen Aspekten verzeichnen [lässt]“ (617; siehe auch Coers 2019).

Hinzu kommt, dass mit Blick auf die sachunterrichtsdidaktische und erziehungswissenschaftliche Forschung in diesem Feld ein deutliches Desiderat festgestellt werden muss (Coers et al. 2023: 175f., Oldenburg/Lüpkes 2017, Simon/Kallweit 2023b). Dies ist besonders problematisch mit Blick auf die sachunterrichtsdidaktisch zentrale Bezugsgröße der Schüler*innenvorstellungen – aktuell ist völlig unbekannt, welche Interessen, Fragen und Vorstellungen Kinder im Grundschulalter in diesem Kontext haben (Simon/Kallweit 2023b: 28) und was diese für die Auswahl und Konkretisierung von Inhalten bedeuten könn(t)en.

3 Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von Geschlecht im Sachunterricht

Wie aufgezeigt werden konnte, ist die Dimension Geschlecht fester Teil konzeptioneller Überlegungen zur Sexuellen Bildung. Im oben skizzierten Verständnis von Geschlecht lassen sich verschiedene Anknüpfungspunkte an Inhaltsfelder des Sachunterrichts finden, die nicht typischerweise oder auf den ersten Blick der Sexuellen Bildung zugeordnet werden – exemplarische Einblicke in entsprechende Überlegungen folgen hier. So zeigt sich die Vielgestaltigkeit Sexueller Bildung: Wir können uns im Sachunterricht mit der Dimension Geschlecht in unterschiedlichen Facetten und mit unterschiedlichen Schwerpunkten befassen, ohne dass dies in der konkreten (vielleicht ‚klassischen‘) Unterrichtseinheit zur Sexuellen Bildung (Sexualerziehung) geschehen muss. Gleichzeitig fördern wir Ziele, die mit diesem Bildungsbe- reich eng zusammenhängen bzw. in diesem gefördert werden sollen. Viel- perspektivität ist für die Sexuelle Bildung zentral und als Prinzip höchst be- deutsam (Coers 2019, Simon/ Kallweit 2023b: 22).

3.1 *Kinder als aktive Konsument*innen – Gender-Marketing und Gender-Pricing hinterfragen*

„Kinder sind aktive Konsumenten, die zudem die Kaufentscheidungen anderer beeinflussen und selbst beeinflusst werden“ (GDSU 2013: 35). Basierend auf dieser Feststellung werden im Perspektivrahmen Sachunterricht in der sozialwissenschaftlichen Perspektive explizit Kompetenzen formuliert, die Kinder dabei unterstützen, dies zunehmend zu erkennen und zu hinterfragen. So sollen die Kinder u.a. befähigt werden, „Maßnahmen zur Beeinflussung von Kaufentscheidungen (z.B. Werbung) [zu] untersuchen“ (ebd.: 36). Hier kann die Dimension Geschlecht in Gestalt von Gender-Marketing und Gender-Pricing ein konkretes Beispiel für eben solche Einflussnahmen sein, dem die Kinder in ihrer Alltagswelt begegnen. Für Kinderprodukte konstatiert Susanne Stark, Professorin an der Hochschule Bochum im Bereich ‚Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Marketing unter besonderer Berücksichtigung von Genderfragen‘ in einem Interview:

„Man spricht von der ‚Rosa-Blau-Welt‘ – die Piraten-Muffins für den Jungen, Prinzessin-Muffins für das Mädchen. Typischerweise sind Erlebniswelten für Jungen dominant im Bereich Technik und Abenteuer, Mädchen werden in Vorsorge, Fantasy und Betreuungszusammenhängen darstellt. Für Jungen gibt es beim Badeschau das blaue ‚Sieger-Bad‘, für Mädchen das rosa ‚Schönheits-Bad‘. Vor dem Hintergrund, dass Kinder noch unfertige Persönlichkeiten sind und nach Orientierung, Halt und Normen suchen, sich fragen, wie ihre Geschlechtsidentität ist – wie sich ein ‚richtiges‘ Mädchen oder ein ‚richtiger‘ Junge verhält, halte ich die sture Zweiteilung für zu wenig“ (Blumenrath 2018).

In diesem Zitat wird deutlich, wie Gender-Marketing, „also die Segmentierung des Marktes nach Frauen und Männern und ihre differenzierte Ansprache“ (Holtz-Bacha 2019: 3) funktioniert und wirkt: Werbung und Produktgestaltung orientieren sich zunächst an vermeintlich unterschiedlichen Bedürfnissen und verstärken diese so, denn Werbung erfüllt immer eine Doppelrolle „in einer die Gesellschaft reflektierenden und auf diese wiederum zurückwirkende Funktion“ (ebd.: 2). In der Konsequenz entsteht ein „Teufelskreis des Gendermarketings“ (Schnerring/Verlan 2019).

Susanne Stark bietet hier zusätzlich lebensweltliche Beispiele des Einsatzes von Gender-Marketing für Kinderprodukte an und erklärt auch die Sozialisationsfunktion solcher Produkte und der entsprechenden Werbestrategien. Dies kann ein konkreter Ansatzpunkt für den Sachunterricht sein, indem mit den Kindern eruiert wird, wie bestimmte Produkte beworben werden (Farben, Visualisierungen, Einsatz von Symbolen/ Bildern, Werbegesicherten/-figuren etc.) und warum dies in dieser Form geschieht. Das Hinterfragen solcher Werbestrategien und Einflussfaktoren kann weiter genutzt werden, um die Wirkung selbiger auf Kaufentscheidungen zu reflektieren und anschließend darüber ins Gespräch zu kommen, welchen Einfluss Gender-Marketing auf Sozialisation und Identitätsbildung hat/haben kann.

In diesem Kontext kann Gender-Pricing, also das Verhalten von Anbieter*innen, gleiche oder sehr ähnliche Leistungen mit unterschiedlichen Preisforderungen für Frauen und Männer zu versehen, ein weiterer spannender Aspekt sein. In einer Studie im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes konnte 2017 festgestellt werden, dass Dienstleistungen verstärkt geschlechtsbezogene Preisunterschiede zeigen, wobei sich „Dienstleistungen wie Friseur, Textilreinigung, kosmetische Gesichtsbearbeitungen und Änderungsschneidereien [...] in der Regel an ein Geschlecht wenden“ (Heiden/Wersig 2017: o. S.). Zusammenfassend ist festzustellen, dass von „381 identifizierten gleichartigen Dienstleistungsvarianten nach Geschlecht [...] insgesamt 59 Prozent preisungleich [waren], davon waren 50 Prozent für Frauen und 9 Prozent für Männer teurer“ (ebd.).

2019 und 2023/24 hat die Verbraucherzentrale Hamburg u.a. Pflegeprodukte in den Blick genommen, die geschlechtsbezogen vermarktet werden. 2019 wurde dabei festgestellt, dass für an Frauen vermarktete Pflegeprodukte (z.B. Rasierutensilien oder Parfum) trotz höchstens geringer inhaltlicher Unterschiede ein deutlich höherer Preis aufgerufen wurde: zum Beispiel ein Rasierschaum, der sich lediglich in Farbe und Aufmachung des Behältnisses unterschied, war für Frauen 76 bis 109 % teurer und bei Einwegrasierer lag der „Frauenaufschlag“ bzw. die Pink Tax bei 14 bis 17 %. In kleinen Stichproben 2023 und 2024 konnte die Verbraucherzentrale Hamburg Hinweise ausmachen, dass Gender-Pricing insgesamt weniger zu werden scheint: Bei Einwegrasierern haben sich die Preise fast angeglichen, dies gilt auch für

Rasiergels. Aber beim Rasierschaum bleibt der Preisunterschied mit 80 % weiterhin hoch (Verbraucherzentrale Hamburg o. J.).

Mit Kindern im Zusammenhang mit Werbung, Konsum und ökonomischem Handeln zu solchen Aspekten ins Gespräch zu gehen, gemeinsam z.B. nach Gender-Pricing bei Kinderprodukten zu suchen und zu hinterfragen, warum Unternehmen solche Strategien nutzen, warum sie damit erfolgreich sind und wie sie auf uns wirken, kann einen Beitrag dazu leisten, Geschlecht (und vor allem Zweigeschlechtlichkeit) als Dimension gesellschaftlicher Ordnung zu verstehen. Gleichzeitig kann sichtbar gemacht werden, welche Diskriminierungsdimensionen mit Geschlecht verbunden sein können.

3.2 *Rosa und Blau? Geschlechtsbezogene Sozialisation und gesellschaftlich beeinflusste Geschlechterdifferenzen hinterfragen*

Wenn wir eine öffentliche Toilette nutzen oder in eine entsprechende Kleiderabteilung im Kaufhaus gehen – die zwei Kategorien ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ bzw. ‚Mann‘ und ‚Frau‘ strukturieren und ordnen unseren Alltag. Kennzeichnend dafür sind, vor allem für Kinder, die Farben Rosa und Blau, die schon früh vermeintliche Geschlechtsunterschiede (und daraus resultierende Stereotypisierungen) manifestieren.

Inzwischen ist durch Studien belegt, dass eine Präferenz für eine der Farben keineswegs angeboren ist, vielmehr wird sie im Zuge der Sozialisation erlernt (siehe auch Blümke 2012). Dass Rosa als Farbe Mädchen und Blau Jungen zugeschrieben wird, war nicht immer so – auch das bestätigt, dass es keine ‚natürliche‘ oder angeborene Farbvorliebe gibt. Vielmehr war es lange Zeit sogar andersherum, dies wird beispielsweise im US-amerikanischen Frauenmagazin ‚Ladie’s Home Journal‘ (1918) so begründet: „Die allgemein akzeptierte Regel ist Rosa für Jungen und Blau für die Mädchen. Der Grund dafür ist, dass Rosa als eine entschlossenerere und kräftigere Farbe besser zu Jungen passt, während Blau, weil es delikater und anmutiger ist, bei Mädchen hübscher aussieh[t]“ (zitiert in Fernau o. J.) Darüber hinaus galt Blau in der christlichen Tradition als die Farbe der Jungfrau Maria und wurde folglich als Mädchenfarbe gesehen. Rot wurde mit Leidenschaft, Kampf, Stärke und Blut assoziiert, sodass Rosa als ‚kleines Rot‘ Jungen zugeordnet wurde (Kaufmann 2006: 66–88, Aßmann 2018: 190).

Erst seit den 1920er bis 1950er Jahren – vermutlich durch die Blautöne der Marienuniformen und die ‚Blaumänner‘/Arbeitsanzüge im Handwerk – wurde Blau zu einer Symbolfarbe der Männer- und Arbeitswelt, so eine in der Forschung verbreitete Theorie. Jungen wurden fortan blau gekleidet, um sie früh auf die Arbeitswelt vorzubereiten – „für Mädchen blieb dann – als traditioneller Kontrast – das Rosa“ (Kaufmann 2006: 66). Nachdem 1959 die

erste Barbiepuppe in einer grell pink-rosa Verpackung auf den Markt kam und schnell zum Lieblingsspielzeug vieler Mädchen wurde, manifestierte sich das neue Geschlechterklischee der ‚Mädchenfarbe‘ Rosa (Fernauf o.J.).

Sozialisation als Themenbereich der sozialwissenschaftlichen Perspektive umfasst auch das Konzept ‚Geschlecht‘ und das Ziel, die Kinder kompetent zu machen, gesellschaftlich beeinflusste Geschlechterdifferenzen zu beschreiben (GDSU 2013: 36f.). An Gender-Marketing anknüpfend könnten die Farbzuschreibungen Rosa und Blau besonders in den Blick genommen werden, denn geht es um Marketing-Strategien und Werbung, werden die Farbwelten und damit verbundenen Zuschreibungen sicher von den Kindern erkannt und benannt (siehe Kapitel 3.1).

Nachdem sie als Element der Marktsegmentierung und Zielgruppenadressierung erkannt wurden, lassen sich Verknüpfungen mit dem historischen Lernen herstellen. Zunächst kann diskutiert werden, welchen Sinn und Zweck Farbzuschreibungen zu den Geschlechtern haben und wo Ursachen für diese Zuschreibungen liegen könnten (siehe z.B. Gender-Marketing). Anschließend ließe sich untersuchen, ob die Zuschreibungen schon immer so waren und bleiben (müssen) – mit dem Ziel, sie als etwas Gewordenes, gesellschaftlich konstruiertes zu identifizieren. Dazu können historische Gemälde herangezogen werden, z.B. „Les Enfants Habert de Montmor“ von Philippe de Champaigne (1674) oder „The Children of Charles I of England“ von Anthony van Dyck (1635).

Auf Bildern wie diesen können die Kinder zunächst vermuten, welche der abgebildeten Kinder Mädchen und welche Jungen sind – und sie werden merken, dass ihnen die heutigen ‚Farbcodes‘ nicht helfen (auch weitere heute bekannte ‚Alltagsregeln‘, wie dass nur weibliche Personen Kleider/Röcke tragen, helfen im Übrigen nicht). Anhand solcher Gemälde lässt sich erkennen und besprechen, dass sich die Zuschreibungen der Farben zu den Geschlechtern im Zeitverlauf gewandelt haben, sie also keinesfalls konstant sind und ‚so sein müssen‘. Die Bilder lassen sich auch mit Familienportraits aus der heutigen Zeit bzw. der eigenen Familie vergleichen und z.B. diskutieren, woran wir heute Geschlechter erkennen (und warum das wichtig sein könnte), wie sich dies gewandelt hat und dabei hinterfragen, wie statisch und naturbasiert diese Kategorien und ihre Kriterien folglich sind. Zuvor diskutierte Fragen aufgreifend, ließe sich hier erneut ein Gespräch dazu anregen, warum Rosa als Mädchenfarbe und Blau als Jungenfarbe so präsent und allgegenwärtig sind bzw. warum und für wen das heute sinnvoll sein könnte bzw. wie Menschen (mit Blick auf ihre Entwicklung, Interessen etc.) dadurch auch eingeschränkt und diskriminiert werden können.

4 Schlussbemerkungen

‚Geschlecht‘ verstanden als Dimension gesellschaftlicher Ordnung, Strukturierung und Diskriminierung, verstanden als soziale Konstruktion in einer Welt, in der die vermeidliche Zweigeschlechtlichkeit als Naturtatsache erscheint, ist zentrales Element Sexueller Bildung (auch in der Grundschule/im Sachunterricht). Eine entsprechende Betrachtung kann vielperspektivisch in verschiedenen Zusammenhängen geschehen – wenn wir uns reflektiert mit Werbung/Werbestrategien befassen und wenn wir ausgewählte Sozialisationseinflüsse in den Blick nehmen. Beide Aspekte sind Teil der sozialwissenschaftlichen Perspektive bzw. des ökonomischen Lernens im Sachunterricht (siehe auch GDSU 2013, Richter 2009). Nachdem hier nur zwei mögliche Bezüge exemplarisch aufgezeigt werden konnten, sei darauf verwiesen, dass bereits weitere Überlegungen in diesem Kontext angestellt wurden und sicher weitere folgen (müssen): Auf eine enge Verbindung der Dimension Geschlecht bzw. der Sexuellen Bildung zum demokratischen Lernen bzw. der Menschenrechtsbildung verweisen z.B. Coers 2021 sowie Lüpkes/Oldenburger 2015. Auch liegen erste Praxisvorschläge vor, wie Geschlechtsidentität in ihrer Vielfalt Inhalt des Sachunterrichts werden kann (Coers 2024, Coers i.E.). Immer drängender werden Fragen einer notwendigen Verbindung von Medienbildung und Sexueller Bildung sowohl mit Blick auf Aspekte sexualisierter Gewalt in einer von Digitalität geprägten Welt als auch mit Blick auf die Rolle von u.a. Sozialen Medien im Kontext von z.B. (geschlechtsbezogenen) Körper- und Rollen(vor)bildern.

Literaturverzeichnis

- Aßmann, Birthe (2018): Rosa oder Blau. Geschlechtskonstruktion in der frühkindlichen Entwicklung. In: Aßmann, Birthe/Koreuber, Mechthild (Hrsg.): Das Geschlecht in der Biologie. Baden-Baden: Nomos, S. 189–224.
- Bereswill, Mechthild/Liebsch, Katharina (2019). Persistenz von Geschlechterdifferenz und Geschlechterhierarchie. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia (Hrsg.), Struktur und Dynamik – Un/Gleichheiten im Geschlechterverhältnis. Wiesbaden: Springer, S. 11–26.
- Blumenrath, N. (2018): Gender Marketing – von Konsummustern bis Stereotype. Im Internet: <https://www.marketingimpott.de/blog/gender-marketing-von-konsummustern-bis-stereotype/> [Zugriff: 17.09.2019].
- Blümke, Matthias (2012): Rosa ist für Mädchen? <https://www.uni-mannheim.de/forschung-erleben/artikel/rosa-ist-fuer-maedchen/> [Zugriff: 22.02.2024].

- BMFSFJ (o.J.): Regenbogenportal.de/ Glossar. https://www.regenbogenportal.de/glossar?tx_dpnglossary_glossary%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossary%5Bcontroller%5D=Term&tx_dpnglossary_glossary%5Bterm%5D=24&cHash=6bdcd8229e7b44478dd6387be260fae4-c24 [Zugriff: 18.11.2024].
- BZgA (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. <https://frl.publisso.de/resource/frl:2794679-1/data> [Zugriff: 18.11.2024].
- BZgA (2016): Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern. Köln.
- Buschmeyer, Anna (2018): Sexualität und Gender im Kinder- und Jugendalter. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 393–406.
- Butler, Judith (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Coers, Linya (2019): Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht: Eine explorative Studie. Vechta: Universität Vechta. DOI: 10.23660/voado-174.
- Coers, Linya (2024): Geschlecht ist vielfältig! Die Vielfalt von Geschlechtsidentität(en) im Sachunterricht thematisieren. In: Grundschule Sachunterricht, 101, S. 10–15.
- Coers, Linya (i.E.): Die Vielfalt von Geschlecht anerkennen. Mit dem Song „Glitzer“ von Sukini & Saskia Lavaux Geschlechterbinarität und geschlechtsbezogene Zuschreibungen hinterfragen (Arbeitstitel). In: Must, Thomas/Otten, Michael (Hrsg.): Mit Songs unterrichten. Gegenwartsmusik als Zugriff auf gesellschaftswissenschaftliches Lernen. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Coers, Linya/Erbstößer, Sabine/Kallweit, Nina/Kollinger, Beatrice/Simon, Toni (2023): Herausforderung Sexuelle Bildung im Sachunterricht. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. In: Schmeinck, Daniela/Michalik, Kerstin/Goll, Thomas (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171–187.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 240–253, 7. Aufl.
- Fernau, Luisa (o.J.): Warum die Farbe Rosa einst Männersache war. <https://www.geo.de/wissen/19876-rtkl-geschlechterklischees-warum-die-farbe-rosa-einst-maenner-sache-war> [Zugriff: 19.02.2024].
- Funk, Heide (2012): Geschlecht. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 468–470.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: vollst. überarb. u. erw. Aufl.
- Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer, S. 137–145.
- Hagemann-White, Carol (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In: Hagemann-White, Carol/Rerrich, Maria S. (Hrsg.): FrauenMännerBilder. Männer

- und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ-Verlag, S. 224–235.
- Heiden an der, Iris/Wersig, Maria (2017): Preisdifferenzierung nach Geschlecht in Deutschland, im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS). https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/forschungsprojekte/DE/Studie_Preisdifferenzierung_n_Geschlecht.html [Zugriff: 18.11.2024].
- Hericks, Katja (2019): Geschlechtsdifferenzierung: Klassifikation und Kategorisierungen. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer, S. 191–199.
- Hilgers, Andrea (2009): Sexualerziehung in der Grundschule: Inhalte, Werte und Normen in den Richtlinien und Lehrplänen der 16 Bundesländer. In: FORUM: Sexualaufklärung und Familienplanung. Grundschule. 3/2009, S. 18–21.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 668–692.
- Holtz-Bacha, Christina (2019): Werbung und Gender-Marketing. In: Apelt, Maja/Bode, Ingo/Hasse, Raimund/Meyer, Uli/Groddeck, Victoria V./Wilkesmann, Maximilian/Windeler, Arnold (Hrsg.): Handbuch Organisationssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 1–13.
- Hunger, Ina (2010): Geschlechtsspezifische Sozialisation bis zum Schuleintritt – Hintergründe und Reflexionsanlässe. In: Beudels, Wolfgang/Kleinz, Nicola/Schönrade, Silke (Hrsg.): Bildungsbuch Kindergarten: Erziehen, Bilden und Fördern im Elementarbereich. Dortmund: Verlag Modernes Leben, S. 241–249.
- Kaufmann, Caroline (2006): Zur Semantik der Farbadjektive rosa, pink und rot. Eine korpusbasierte Vergleichsuntersuchung anhand des Farbträgerkonzepts. München: Herbert Utz Verlag.
- Lorber, Judith (2003): Gender-Paradoxien. Aus dem Englischen übersetzt von Hella Beister. Redaktion und Einleitung zur deutschen Ausgabe: Ulrike Teubner und Angelika Wetterer. Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, Helma/Schmidbaur, Marianne (2020). Geschlechterverhältnisse im 21. Jahrhundert. In: izpb/ Informationen zur politischen Bildung, 342/2020, S. 4–19.
- Martin, Beate (2019): Sexuelle Bildung im institutionellen Kontext – notwendig oder überflüssig? In: Betrifft Mädchen (1). S. 7–11.
- Müller, Walter (2014): Sexualerziehung. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahler, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 613–620. 4., ergänzte und aktualisierte Aufl.
- Oldenburg, Ines/Lüpkes, Julia (2017): Sexuelle Bildung im Spannungsfeld vielperspektivischen Sachunterrichts. In: Giest, Hartmut/Harteringer, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74–82.
- Personenstandsgesetz (PStG): <https://www.gesetze-im-internet.de/pstg/BJNR01221007.html> [Zugriff: 18.11.2024].
- Richter, Dagmar (2009): Sachunterricht – Ziele und Inhalte: ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. 3., unveränd. Aufl.

- Schnerring, Almut/Verlan, Sascha (2019): genne.co.uk & rosa-hellblau-falle.de: Der Teufelskreis des Gendermarketings. <https://rosa-hellblau-falle.de/2019/01/der-teufels-kreis-des-gendermarketing/> [Zugriff 04.12.2024].
- Simon, Toni/Kallweit, Nina (2023): Primarpädagogische und -didaktische Perspektiven auf Sexuelle Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechter(rollen)stereotypen. In: dies. (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primarpädagogische und -didaktische Beiträge zur sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 5–16.
- Simon, Toni/Kallweit, Nina (2023b): Sexuelle Bildung in der Primarstufe: Status quo und Perspektiven. In: dies. (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primarpädagogische und -didaktische Beiträge zur sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 17–36.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim: Juventa, 2. überarbeitete Aufl.
- Verbraucherzentrale Hamburg (21.08.2024): Pink Tax: Wenn Frauen mehr fürs Gleiche zahlen. <https://www.verbraucherzentrale.de/wissen/vertraege-reklamation/kundenrechte/pink-tax-wenn-frauen-mehr-fuers-gleiche-zahlen-98512> [Zugriff: 18.11.2024].
- Voß, Heinz-Jürgen (2017): Zur gesellschaftlichen Herstellung von Geschlecht ab dem Kindesalter. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch inklusive Kindheiten. Opladen/ Toronto: UTB/ Barbara Budrich, S. 241–251.
- West, Candace/Zimmerman, DH. (1991): Doing Gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Hrsg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park/ London/ New York: Sage Publications, S. 13–37.
- WHO-Regionalbüro für Europa/Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg., 2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln.
- Wolter, Ilka (2020): Wie entstehen Geschlechtsstereotype und wie wirken sie sich aus? In: BPJM Aktuell, 2/2020, S. 4–9. <https://www.bzkg.de/resource/blob/155814/7dba51e3750a471732394005bc5f652a/20202-wie-entstehen-geschlechtsstereotype-und-wie-wirken-sie-sich-aus-data.pdf> [Zugriff: 21.02.24].

„Meine Papas sagen, nur bei frischer Luft kann man gut schlafen.“ – Thematisierung von sexuellen Orientierungen in Kinderbüchern

Constanze Struck & Emma Kalinke

1 Einleitung

In Deutschland identifizieren sich ca. 7 % der Bevölkerung als Teil der LSBTQIA+¹ Community und ca. 24 % haben Familie, Freunde oder Bekannte, die sich dieser angehörig fühlen (Statista 2021). Dies entspricht ca. 5,83 Millionen Menschen und macht somit einen großen Teil der deutschen Gesellschaft aus. Teil von ihnen sind Schüler*innen, die sich täglich der Herausforderung stellen müssen, in heteronormativen² Strukturen zu bestehen. So berichten Schüler*innen, die sich zur LSBTQIA+ Community zählen, im Schulalltag mit „[...] Stigmatisierung, Entwertung und Ablehnung konfrontiert [zu sein]“ (Kleiner 2015: 14). Ein wichtiger Grund dafür scheint, dass ihre Lebenswirklichkeiten in den Unterrichtsinhalten sowie der Unterrichtspraxis nicht repräsentiert werden.

„Den Themenkomplex geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule nicht aufzugreifen hieße, sich der Verantwortung und den Herausforderungen der Zeit gegenüber zu verschließen“ (Hartmann 2015: 42), da Schulen Orte sind, die Kinder in „gesellschaftliche Verhältnisse einführen“ (Kleiner 2015: 15) und somit eine zentrale Rolle bei der (Re-)Produktion heteronormativer Strukturen innehaben.

Dass Sexualität bereits vor der Mittel- und Oberstufe für Schüler*innen relevant wird, ist mehrfach wissenschaftlich bestätigt (DePalma/Jennett 2008:

- 1 LSBTQIA+ ist eine Abkürzung, die für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt steht. Sie steht für Lesbisch-, Schwul-, Trans-, Queer-, Inter-, Asexuelle-, Pansexuell. Das „+“ am Ende verdeutlicht, „[...] dass es noch viele weitere nicht heteronormative Lebensweisen gibt, die nicht in die jeweiligen Buchstabenkombinationen einfließen können“ (Debus/Laumann 2022: 10).
- 2 Heteronormativität bezeichnet „[...] Heterosexualität als Norm der Geschlechterverhältnisse [...]“ (Hartmann/Klesse 2007: 9), welches, gesellschaftlich sowie auch kulturell, Einfluss auf die Entwicklung der Individuen hat. Sie reguliert unser Sexleben und „[...] markiert die fundamentale Bedeutung heterosexualisierter Geschlechterbeziehungen für gesellschaftliche Prozesse und Institutionen“ (ebd.).

39, siehe auch Lahl 2025). Sexuelle Bildung ist in allen Bundesländern ein fester Bestandteil in den Lehr-, Rahmen- und Bildungsplänen sowie Schulgesetzen der Grundschule. Einige Aktionspläne formulieren bereits die Notwendigkeit, „im Schulalltag und Unterricht ein Klima zu schaffen, das auch lesbische, schwule, bisexuelle, Trans* und Inter*Jugendliche in ihrer Entwicklung fördert“ (Kleiner 2015: 14). Die Umsetzung dieser Richtlinie scheint viele Lehrkräfte jedoch vor Herausforderungen zu stellen, was an der unzureichenden Verankerung von Sexueller Bildung in der Lehrkräftebildung liegen könnte (Urban 2023: 70). Daher beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Frage, wie es Lehrkräften gelingen kann, ein Lernklima zu schaffen, in dem eine positive Einstellung zur sexuellen Orientierung vermittelt wird.

2 Was ist eigentlich sexuelle Orientierung?

Sexuelle Orientierung beschreibt, zu welchen Geschlechtern oder Personen ein Mensch sich sexuell hingezogen fühlt. Sie umfasst verschiedene Kategorien wie die heterosexuelle, homosexuelle, bisexuelle oder pansexuelle Orientierung und kann sich im Laufe des Lebens verändern. Sexuelle Orientierung bezieht sich hierbei nicht nur auf binäre Geschlechter wie „männlich“ oder „weiblich“, sondern schließt alle Geschlechtsidentitäten ein, einschließlich nicht-binärer Personen. Sexuelle Orientierung existiert auf einem Spektrum, wodurch Menschen verschiedene Formen und Kombinationen von Anziehung erfahren können (Debus/Laumann 2022: 20).

Sexuelle Orientierung ist von amouröser Orientierung zu unterscheiden, die sich auf die emotionale Ebene der Anziehung bezieht. Amouröse Vielfalt beschreibt, zu welchem Geschlecht oder welchen Geschlechtern sich eine Person romantisch hingezogen fühlt, ohne dass zwingend eine sexuelle Anziehung gegeben sein muss (Decker 2015). Diese Unterscheidung hilft, die Komplexität menschlicher Beziehungen besser zu erfassen, da nicht alle Anziehungen primär körperlicher Natur sind.

Sexuelle Vielfalt wiederum umfasst die Gesamtheit der sexuellen Orientierungen und geht über starre Kategorien hinaus. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) betont, dass sexuelle Vielfalt alle Menschen einbezieht, unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung oder ihrem geschlechtlichen Ausdruck, und als Teil eines breiteren Verständnisses von sexueller Gesundheit anerkannt werden sollte (WHO 2015: 21f.). Somit wird deutlich, dass sexuelle Orientierung und sexuelle Vielfalt keine fixen, sondern dynamische und vielfältige Konzepte sind.

Die Kategorisierungen im Bereich sexueller Orientierung und Vielfalt haben jedoch ihre Grenzen. Ein zentrales Problem liegt darin, dass diese Klassifikationen oft von einer binären Geschlechterordnung ausgehen, die nur

„männlich“ und „weiblich“ kennt. Menschen, die sich nicht in diese binäre Geschlechterordnung einfügen – wie nicht-binäre³ oder questioning⁴ Personen – bleiben bei diesen Kategorisierungen häufig unberücksichtigt (Hartmann 2015: 110; Baar 2022: 73). Insbesondere Menschen, die ihre Geschlechtsidentität in Frage stellen oder bewusst abseits dieser festgelegten Kategorien leben, finden in solchen Modellen nur schwer Raum für ihre spezifischen Erfahrungen und Identitäten.

Darüber hinaus überschneiden sich viele der verwendeten Begriffe und sind oft nicht klar voneinander abgrenzbar. Dies liegt daran, dass diese Konzepte nicht aus einem akademischen Kontext heraus entwickelt wurden, sondern im Kampf um Anerkennung und Sichtbarkeit entstanden sind. Die emanzipatorische Perspektive legt hier den Schwerpunkt auf positive Selbstbeschreibungen und passende Begriffe, die den eigenen Erfahrungen gerecht werden, statt auf abstrakte Präzision und trennscharfe Definitionen (Debus/Laumann 2018: 36). Die Vielfalt sexueller und amouröser Orientierungen spiegelt also nicht nur die Diversität menschlicher Erfahrungen wider, sondern auch den andauernden Prozess, diese in einer gesellschaftlich akzeptierten Form zu artikulieren. Die aktuell häufigsten Bezeichnungen wurden von der *Initiative Liebesleben* der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) 2024 zusammengefasst (siehe Tabelle 1).

Trotz rechtlicher Fortschritte (siehe hier auch Warburg 2025) in den letzten Jahrzehnten sind queere Menschen weiterhin Diskriminierung in verschiedenen Lebensbereichen ausgesetzt. Insbesondere im schulischen und beruflichen Umfeld sowie im öffentlichen Raum werden immer wieder Diskriminierungserfahrungen gemeldet. Diese reichen von abfälligen Bemerkungen bis hin zu körperlichen Übergriffen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes: o. J.).

Ein bedeutender Schritt in Richtung Gleichstellung war die Einführung der „Ehe für alle“ im Jahr 2017. Dieses Gesetz ermöglichte queeren Paaren das Heiraten, was zuvor nur heterosexuellen Paaren vorbehalten war. Die Gesetzesänderung war ein Erfolg im Kampf gegen die Ungleichbehandlung aufgrund der sexuellen Identität, auch wenn die sexuelle Orientierung im Grundgesetz bislang nicht explizit geschützt ist.

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) soll darüber hinaus Schutz vor Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität, insbesondere am Arbeitsplatz und im Alltag, bieten. Dies muss von betroffenen Personen jedoch aktiv eingefordert werden. Die Dunkelziffer an Vorfällen ist entspre-

3 Als nicht-binäre Personen bezeichnen sich Personen die „nicht (oder nicht zu 100 %) Mann[*] oder Frau[*] sind“ (Queer Lexikon 2024a). Sie können sich beispielsweise beiden Geschlechtern, sowie auch keinem der Geschlechter zugehörig fühlen (ebd.).

4 Sich als questioning Person zu definieren bedeutet, sich (noch) nicht mit einem der bisher vorhandenen Label identifizieren zu können. Jenes kann sich auf die sexuelle Orientierung sowie die Geschlechtsidentifikation beziehen (Queer Lexikon 2024b).

chend hoch, da ein Melden stets auch mit Abwägungen zu Machtgefällen, sei es am Arbeitsplatz, bei der Wohnungssuche oder im Schulkontext, verbunden ist (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024). Auch wenn das AGG ein erster wichtiger Schritt ist, fehlt der ausdrückliche Schutz der sexuellen Identität im Grundgesetz. In mehreren Landesverfassungen wie in Berlin, Brandenburg und Thüringen ist dieser Schutz bereits verankert. Eine Umfrage aus dem Jahr 2019 zeigte, dass über die Hälfte der Bevölkerung die Aufnahme eines solchen Schutzes in das Grundgesetz befürwortet (Antidiskriminierungsstelle des Bundes o. J.).

Tabelle 1: Eigene Darstellung in Anlehnung an BZgA (2024)

asexuell	Menschen, die eigentlich keine sexuelle Anziehung empfinden - egal welchem Geschlecht gegenüber. ⁵
bisexuell	Bisexuelle fühlen sich zu Männern und zu Frauen hingezogen.
heterosexuell	Damit sind Menschen gemeint, die sich ausschließlich zum anderen Geschlecht (männlich/ weiblich) hingezogen fühlen.
homosexuell	Menschen, die nur das eigene Geschlecht anziehend finden. Dafür werden auch andere Begriffe verwendet, zum Beispiel »schwul«, »lesbisch« oder »gay«.
pansexuell	Pansexuelle fühlen sich zu anderen Menschen hingezogen, ganz unabhängig davon, welches Geschlecht oder welche Geschlechter sie haben.
queer	Damit bringt man zum Ausdruck, dass man die gesellschaftlichen Normen von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit, also die Beschränkung von Geschlecht auf die beiden Kategorien »Mann« oder »Frau«, ablehnt und sie nicht als wichtig für sich selbst erachtet.

5 Asexualität existiert auf einem breiten Spektrum. Manche asexuelle Menschen führen romantische Beziehungen oder haben (Solo-)Sex, manche nicht (Debus/Laumann 2022: 2).

3 Familienmodelle und Relevanz für die Grundschule

Die Familie ist ein zentraler Aspekt im Leben von Kindern und prägt ihre soziale, emotionale und kognitive Entwicklung entscheidend. Während in traditionellen Vorstellungen die Familie meist als eine heteronormative Einheit beschrieben wird, bestehend aus Mutter, Vater und Kind(ern), zeigt die gesellschaftliche Realität heute eine weit größere Vielfalt an Familienformen. Sexuelle Orientierung spielt eine wesentliche Rolle im Verständnis von Familie, da sie die Konstellationen von Partnerschaften und elterlichen Beziehungen mitbestimmt. Insbesondere in der Grundschule, wo Kinder erste Eindrücke von Familie und Geschlechterrollen auch außerhalb des eigenen Zuhauses gewinnen, ist es daher wichtig, ein breites Spektrum an Familienmodellen zu thematisieren.

Die Anerkennung und Sichtbarkeit verschiedener sexueller Orientierungen und damit einhergehender Familienformen, wie etwa Regenbogenfamilien oder Co-Elternschaften, ist nicht nur ein Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt, sondern auch eine Chance für die schulische Bildungsarbeit. Im engeren Sinne steht bei sexueller Vielfalt die sexuelle Orientierung im Fokus. Im weiteren Sinne gehören auch Bindungs- und Beziehungsformen sowie unterschiedliche Familienmodelle zu diesem Thema (Debus/Laumann 2018: S. 41). Vielfalt von Familien ist dabei kein neues Phänomen. So konstatiert Steinbach (2017), dass es fast alle heutigen Familienformen auch schon vor einigen hundert Jahren gegeben habe. Die einzigen beiden neu hinzugekommenen Familienmodelle seien faktisch lediglich Regenbogenfamilien sowie Inseminationsfamilien (Familien mit durch künstliche Befruchtung gezeugten Kindern). Gesellschaftlich am akzeptiertesten ist die heterosexuelle Kleinfamilie, bestehend aus monogam lebenden Eltern, einer Mutter und einem Vater, welche ein bis zwei Kinder zeugen bzw. gebären (Steinbach 2017: 5). 2018 lebten etwa acht Millionen Familien mit minderjährigen Kindern im Haushalt, wovon 5,6 Millionen verheiratet waren. Damit sind verheiratete Eltern mit 70 % die häufigste Familienform in Deutschland (BMFSFJ 2020: 39).

Unter Regenbogenfamilien versteht man Familien, bei denen mindestens ein Elternteil zur LSBTQIA+ Community gehört. Die Anzahl gleichgeschlechtlicher Lebensgemeinschaften und gleichgeschlechtlicher Ehepaare mit minderjährigen Kindern belief sich 2018 auf 10.000. Damit machen Regenbogenfamilien 0,1 % aller Familien aus (ebd.: 40). Allerdings umfasst diese Statistik lediglich die Haushalte, in denen gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern leben und nicht die Familien, in denen nur ein Elternteil trans*, inter*, lesbisch, schwul, bisexuell oder queer lebt. Außerdem erfasst die Statistik lediglich eingetragene Lebenspartnerschaften sowie Ehen. Die tatsäch-

liche Zahl der Regenbogenfamilien ist deutlich höher einzuschätzen (ebd.: 51). Unabhängig von statistischen Zahlen sind Regenbogenfamilien kulturell und rechtlich noch nicht vollständig akzeptiert, was sich beispielsweise anhand der Schwierigkeiten bei Adoptionen zeigt. Ein weiteres Familienmodell wäre die Co-Elternschaft. Hierbei geht es um Menschen, die sich für eine gemeinsame Elternschaft entscheiden, auch wenn sie keine romantische Liebesbeziehung haben oder hatten, um sich die Verantwortung für ein Kind zu teilen (Debus/Laumann 2018: 49). Auch wenn die heterosexuelle Paarbeziehung das Modell ist, das gesellschaftlich am meisten Verbreitung findet, sind andere Familienformen ebenso relevant. Als Lehrkraft muss davon ausgegangen werden, dass Kinder nicht nur in ganz unterschiedlichen Familienverhältnissen, sondern auch in unterschiedlichen Familienmodellen groß werden. Auch hier gilt es, dies repräsentativ in den Unterricht einzubeziehen. Zwei Möglichkeiten der Einbindung werden nachfolgend aufgezeigt.

4 Praxisimpuls: Kinderbücher als Chance zur Thematisierung sexueller Orientierungen

Bücher ermöglichen es, Alt bewährtes zu nutzen, um sich neuen, unbekannteren Themen anzunähern. In der Pädagogik ist das Kinderbuch seit Jahrhunderten ein bewährtes Medium der Informationsvermittlung (Velthaus 2003: 7 f.) und leistet wichtige Arbeit darin, Kinder über Werte und Normen unserer Gesellschaft zu informieren. Sexuelle Vielfalt ist Teil der gesellschaftlichen Norm und hat somit auch Einzug in die Kinderliteratur gefunden. Bewiesen ist, dass Kinder sich mit Charakteren in ihrem Umfeld sowie Darstellungen innerhalb ihres Umfeldes identifizieren. Diese Identifikation hat maßgeblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (Hartmann-Winkler 1970: 93, 97). Somit scheint es naheliegend, das Kinderbuch als geeignetes Medium der Vermittlung von sexueller Vielfalt einzuordnen. In Bezug auf die Grundschule werden in der Literatur Vorschläge für Bilderbücher gemacht, die dazu dienen können, Kinder an das Thema sexuelle Orientierung heranzuführen. Als Beispiel dafür sind die Bücher *Zwei Papas für Tango* von Edith Schreiber Wicke und *Das Zebra unterm Bett* von Markus Orth zu nennen, die im Folgenden vorgestellt und eingeordnet werden:

Zwei Papas für Tango

„Zwei Papas für Tango“ geht auf eine wahre Begebenheit aus dem Jahr 1999 zurück und erzählt die Geschichte des Pinguinpaars Roy und Silo aus dem New Yorker Central Park Zoo. Die beiden männlichen Pinguine leben als

Paar zusammen und möchten, wie andere Pinguine, ein Ei ausbrüten. Eines Tages überlässt ihnen der Zoowärter ein verlassenes Ei, das die beiden gemeinsam ausbrüten. Das Küken, das sie aufziehen, wird Tango genannt. Das Bilderbuch von Edith Schreiber-Wicke zeigt, dass Liebe und Fürsorge nicht an das Geschlecht der Eltern gebunden sind, sondern dass es auf das gemeinsame Miteinander und die Bindung ankommt. „Zwei Papas für Tango“ lädt dazu ein, über Vielfalt in Familien und im Alltag zu sprechen. Lehrkräfte können so den Horizont der Kinder erweitern und stereotype Familienbilder hinterfragen. Das Buch bietet einen kindgerechten Zugang zu Regenbogenfamilien, Adoption und gleichgeschlechtlichen Partnerschaften. Es ermöglicht eine niederschwellige Auseinandersetzung mit dem Thema, indem es ein Beispiel aus der Tierwelt zeigt, das leicht zugänglich und verständlich ist. Kinder lernen, dass familiäre Strukturen unterschiedlich sein können und dass Fürsorge, Liebe und Verantwortung nicht von der sexuellen Orientierung der Eltern abhängen. Dies stärkt die Empathiefähigkeit und den Respekt gegenüber verschiedenen Lebensmodellen. Für einen leichteren Transfer in das Alltagsleben von Kindern wäre es wünschenswert gewesen, mehr über das Familienleben von Tango und seinen zwei Papas zu erfahren.

Das Zebra unterm Bett

Während „Zwei Papas für Tango“ den Prozess der Adoption und die Besonderheit gleichgeschlechtlicher Eltern in den Fokus rückt, geschieht dies bei „Das Zebra unterm Bett“ viel selbstverständlicher und wird nicht explizit als eine Abweichung der Norm dargestellt. „Das Zebra unterm Bett“ von Markus Orths ist ein humorvolles Bilderbuch über ungewöhnliche Freundschaften und familiäre Vielfalt. Es erzählt die Geschichte von Hanna, die eines Morgens aufwacht und ein Zebra unter ihrem Bett entdeckt. Hanna ist mit ihren beiden Papas gerade neu in die Gegend gezogen. Zuerst sorgt das Zebra namens Bräuninger für Chaos, doch bald stellt sich heraus, dass es eine wertvolle Bereicherung in Hannas Leben darstellt. Bräuninger kann schreiben, rechnen und sogar turnen. Somit kann er bleiben, zunächst. In einer liebevollen, fantasievollen Geschichte wird gezeigt, dass Freundschaft und Familie auf unterschiedlichen Wegen entstehen können und dass das Ungewöhnliche oft das Leben bereichert. Markus Orths erzählt witzig und tief sinnig von Andersartigkeit und Fremdsein. Dass Hanna bei ihren »homosensationalen« Vätern aufwächst, wird herrlich unaufgeregt thematisiert.

Beide Bücher eignen sich für die Grundschule, um Themen wie Vielfalt, Toleranz und Akzeptanz kindgerecht zu behandeln und Diskussionen über unterschiedliche Familienformen und Lebensweisen anzuregen. Sie fördern Empathie, regen zur Reflexion über soziale Strukturen an und bieten gleichzeitig viel Raum für kreative und fächerübergreifende Projekte.

5 Schlussbemerkungen

Unsere Gesellschaft ist divers und die Grundschule sollte ein Ort sein, der die Potentiale von Vielfalt sichtbar macht, um Diskriminierung proaktiv entgegenzuwirken. Unterschiedliche sexuelle Orientierungen sind Teil der Lebenswirklichkeiten von Kindern und sollten dementsprechend auch Beachtung in der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien finden. Kinderbücher wie „Zwei Papas für Tango“ und „Das Zebra unterm Bett“ eignen sich, einen Zugang zu der Vielfältigkeit von Sexualität zu bieten und können helfen, Vorurteile abzubauen. Die Darstellung von diversen Lebenswelten fördert das Verständnis für unterschiedliche Familien- und Beziehungsmodelle und trägt zudem auch zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen bei, denn Sexuelle Bildung soll „Toleranz und die Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in einer pluralistischen Gesellschaft (...) fördern“ (Simon/Kallweit 2023: 6). Schule muss mit der Zeit gehen und die Lebenswirklichkeiten aller Schüler*innen repräsentieren, um eine Grundlage für eine inklusive und respektvolle Gesellschaft zu schaffen. Unterrichtsmaterialien sollten so gestaltet sein, dass Diversität feste Komponente dieser ist und somit das „echte Leben“ darstellt. Lehrpersonen sind daher besonders gefragt, dafür Sorge zu tragen, dass Diversität und insbesondere die Repräsentation sexueller Vielfalt mehr Berücksichtigung finden. Dazu benötigt es eine Verankerung in der universitären Lehrkräftebildung sowie im Referendariat, um (angehende) Lehrer*innen bedarfsgerecht zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024): Lagebericht „Diskriminierung in Deutschland“: Beauftragte fordern Regierung zum Handeln auf. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2024/20240910_5_Bericht_BT.html [Zugriff: 10.12.2024].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (o. J.): Sexuelle Identität. <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/sexuelle-identitaet/sexuelle-identitaet-node.html> [Zugriff: 15.07.2024].
- Baar, Robert (2022): Vielfalt sichtbar machen: Sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZUnterricht. In: Freese, Anika/Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Gender_Vielfalt Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.München, S. 73–87.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): Familie heute. Daten. Fakten. Trends. Familienreport 2020. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163108/ceb1abd3901f50a0dc484d899881a223/familienreport-2020-familie-heute-daten-fakten-trends-data.pdf> [Zugriff: 10.09.2024].

- BZgA. Initiative Liebesleben (2024): Sexuelle Orientierung und sexuelle Vielfalt. <https://www.liebesleben.de/fuer-alle/sexuelle-orientierung/sexuelle-orientierung-und-sexuelle-vielfalt/> [Zugriff: 16.07.2024].
- Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2018): LSB – was? Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt – Einführung und Spannungsfelder.
- Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2022): Glossar zu Begriffen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Dissens: Institut für Bildung und Forschung e.V.
- Decker, Julie. (2015): *The Invisible Orientation: An Introduction to Asexuality*. New York: Skyhorse Publishing.
- DePalma, Renee/Jennett, Mark (2008): Wie Heteronormativität in englischen Grundschulen begegnet werden kann. In: van Dijk, Lutz/van Driel, Barry (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie*. Berlin: Querverlag, S. 34–48.
- Hartmann-Winkler, Waltraut (1970): *Lebensbewältigung im Kinderbuch*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Hartmann, Jutta (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext Schule und Hochschule. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 27–49.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lahl, Aaron (2025): Kindliche Sexualität — Perspektiven aus der Psychologie. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 67–79.
- Orths, Markus (2015): *Das Zebra unterm Bett*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.
- Queer Lexikon (2024a): Nichtbinär. <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/nichtbinaer/> [Zugriff: 15.10.2024].
- Queer Lexikon (2024b): Questioning. <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/questioning/> [Zugriff: 15.10.2024].
- Schreiber-Wicke, Edith (2017): *Zwei Papas für Tango*. Thiermann Verlag.
- Simon, Toni/Kallweit, Nina (2023): Primärpädagogische und -didaktische Perspektiven auf Sexuelle Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechter(rollen)stereotypen. In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primärpädagogische und -didaktische Beiträge zur Sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5–16.
- Statista: Umfrage zu Identifikation mit der LGBTQ+ Community in ausgewählten Ländern 2021. (9. September 2021). Von Statista: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1262730/umfrage/umfrage-zu-identifikation-mit-der-lgbtq-community-in-ausgewaehlten-laendern/> [Zugriff: 08.10.2024].
- Steinbach, Anja (2017): Mutter, Vater, Kind: Was heißt Familie heute? – Essay, In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 67. Jahrgang, 30–31, S. 4–16
- Urban, Maria: Sexuelle Bildung als Qualitätsmerkmal von Schule – Konsequenzen und Perspektiven für die Lehrkräfte(weiter)bildung. In: Simon, Toni/Kallweit,

- Nina (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primärpädagogische und –didaktische Beiträge zur Sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67–76.
- Velthaus, Gerhard (2003): Die Pädagogik der Kinderliteratur: Szenen einer narrativen Erziehungsgeschichte oder Partituren des Umgangs mit Kindern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Warburg, Saskia (2025): Aktuelle Kontroversen und Diskurse zur Sexuellen Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenbildung. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 37–46.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2015): Sexual Health, Human Rights and the Law. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/175556/9789241564984_eng.pdf [Zugriff: 15.07.2024].

Der Einfluss von Schönheitsidealen auf das Körperbild von Grundschulkindern

Saskia Warburg & Felina Kull

1 Einleitung

Schönheitsideale und die Instrumentalisierung des Körpers begegnen uns in einer Vielzahl von gesellschaftsrelevanten Kontexten und stellen folglich auch eine hohe Relevanz für die Lebenswelt von Kindern – bereits ab dem Elementarbereich – dar. Durch die zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft erscheint die Auseinandersetzung mit Schönheitsidealen, gerade im Spannungsfeld der Sozialen Netzwerke, sowie die Benennung von potenziellen Gefahren als besonders dringlich, auch wenn die Erforschung und Inszenierung des eigenen Körpers kein reines Phänomen des 21. Jahrhunderts sind und sich in verschiedenen Epochen identifizieren lassen. So hält Bieber-Delfosse fest, dass „[u]nsere Gesellschaft (...) ein ambivalentes Verhältnis zu Schönheit [hat]. Wir sind uns alle bewusst, wie sehr das Attribut ‚schön‘ von einer Reihe von Zufällen abhängig ist, denken wir nur an die verschiedenen Schönheitsideale des 20. Jahrhunderts“ (2002: 129).

Dennoch gewährleistet der Zugang zu verschiedenen Medieninhalten (mehr) Vergleichsmöglichkeiten und die Optionen eines direkten Feedbacks, beispielsweise über die Anzahl von Likes oder Kommentaren bei Beiträgen in Sozialen Netzwerken und erhöht den Druck (nicht nur) auf Kinder und Jugendliche. Da Kinder in ihrer Entwicklung besonders vulnerabel sind, können propagierte Schönheitsideale frühzeitig einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und das Körperbewusstsein ausüben (Granatino/Haytko 2013: 49; Wunderer et al. 2022). Dies hat unter anderem Einfluss auf die Entstehung von Essstörungen oder einem negativen Selbstbild und benötigt folglich eine weitreichende thematische Auseinandersetzung im schulischen, außerschulischen und familiären Bereich.

Dieser Argumentation folgt der vorliegende Beitrag und setzt sich zunächst skizzenhaft mit den beiden zentralen Begrifflichkeiten Körperbild und Schönheitsideal auseinander, bevor es zur Darstellung des aktuellen Forschungsstandes unter besonderer Berücksichtigung der (Sozialen) Netzwerke kommt. Abschließend werden die Herausforderungen und Potenziale für die Implementierung in die Unterrichtspraxis exemplarisch am Beispiel der „Schönheitsfilter“ skizziert.

2 Schönheitsideale und Körperbild im gegenwärtigen Spannungsfeld

Da es sich bei dem Begriff der Schönheit nicht um eine objektive Größe, sondern um ein ‚wandelbares Konstrukt‘ (Posch 2023: 14) handelt, erscheint es schwierig, konkret zu benennen, was Schönheit im Allgemeinen und im individuellen Sinne bedeutet. Die Wandelbarkeit steht im Zusammenhang mit dem kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, da die Bewertung hinsichtlich geltender Schönheitsnormen durch die Gesellschaft und das unmittelbare Umfeld erfolgt (Posch 2009: 24f.). Im Allgemeinen kann jedoch postuliert werden: „Schönheit ist etwas Überdurchschnittliches, Herausragendes, etwas nicht für jeden Menschen Erreichbares (...)“ (Posch 2023: 14). Die Soziologin Nina Degele dagegen bezieht sich hinsichtlich des Schönheitsbegriffs „auf massenmedial produzierte und im Alltag relevante Auffassungen von dem, was Schönheit als hegemoniale Norm im medial-öffentlichen Diskurs in Abgrenzung zum Nicht-Schönen oder Hässlichen ist oder sein soll“ (Degele 2004: 11). Die Relevanz von Schönheit äußert sich insbesondere in Praktiken des „sich schön Machens“, welche auch mit dem Begriff des Schönheitshandelns bezeichnet werden können (ebd.: 9f.). Weiter fasst Degele den Begriff des Schönheitshandelns als Kommunikationsmedium, welches dazu dient, das Erscheinungsbild zugunsten der Aufmerksamkeit durch Andere sowie der Identitätssicherung und sozialen Positionierung zu gestalten (ebd.: 10).

Unter Bezugnahme des Begriffs des Ideals als „Inbegriff der Vollkommenheit; Wunschbild; Vorbild, als höchster Wert anerkanntes Ziel“ (Brockhaus o.J.) auf den Begriff der Schönheit, kann das Schönheitsideal als das von der Gesellschaft konstruierte und anerkannte höchste Ziel ästhetischer äußerlicher Merkmale des Aussehens verstanden werden. Dabei sind gesellschaftliche Schönheitsnormen geschlechtsspezifisch und stellen somit unterschiedliche Anforderungen an das äußere Erscheinungsbild von Männern* und Frauen* bzw. von männlich- und weiblich-gelesenen Personen (Carlson Jones 2012: 258). Ergänzend werden die Aspekte ‚Gewicht‘ und ‚Körperform‘ als relevante Merkmale betrachtet (ebd.: 260) und sollen, da sie auch für die Sexuelle Bildung von zentraler Bedeutung sind, näher beleuchtet werden.

In westlichen Kulturen wird das weibliche* Schönheitsideal maßgeblich mit ‚Schlankheit‘ in Verbindung gebracht (Grogan 2021: 13) wobei das gegenwärtig vorherrschende Schlankheitsideal Körpermaße wie etwa von 90-60-90 (bezogen auf Brust, Taille und Hüfte, angegeben in cm) vorschreibt und damit unrealistische und nahezu unerreichbare Erwartungen an den weiblichen* Körper stellt (Posch 2009: 87). Posch spricht in diesem Zusammenhang etwa von einem „an Unterernährung erinnernden Kunstkörper“ (ebd.).

Zugleich scheint das äußere Erscheinungsbild von Frauen* im Allgemeinen kritischer beurteilt und bewertet zu werden, als das von Männern* (Posch 2023: 16). Anders als das weibliche* Schönheitsideal entspricht das männliche* Schönheitsideal einem erreichbaren, eher durchschnittlichen Körper (Jackson 2002: 18), bei dem neben einer schlanken Körperform insbesondere – und viel wesentlicher – die Muskulatur eine bedeutsame Rolle spielt (Grogan 2021: 6f., Posch 2009: 160).

Slades (1988, 1994) erweiterte Definition des Konstrukts „Körperbild“ schließt zusätzlich zu der wahrnehmungsbezogenen Ebene auch eine emotionsbezogene Ebene mit ein, nach der das Körperbild sich neben der eigenen Vorstellung des Körpers zugleich auf die Gefühle bezüglich der eigenen Körperform bzw. -gestalt bezieht (Slade 1988: 20). Grundsätzlich kann zwischen einem positiven, einem neutralen sowie einem negativen Körperbild unterschieden werden (Schulte-Abel et al. 2013: 12f.). Interaktionen und die wechselseitige Wirkung von vielschichtigen Faktoren bedingen das Körperbild. So kann zur näheren Betrachtung das biopsychosoziale Modell nach Wertheim und Paxton (2012: 188f.) herangezogen werden, welches eine Unterteilung in physische, psychologische und soziokulturelle Faktoren vornimmt. Ergänzend verweisen Studien auf das Vorhandensein von körperlicher Unzufriedenheit bereits bei Kindern im Grundschulalter, wobei Mädchen* insgesamt häufiger von Körperunzufriedenheit betroffen zu sein scheinen als Jungen* (Cusumano/Thompson 2001; Wood/Becker/Thompson 1996). Dies erweist sich in Anbetracht der Mediatisierung und des soziokulturellen Einflusses in den Massenmedien und Sozialen Netzwerken von besonderer Bedeutung für den schulischen Kontext und einer Sexuellen Bildung von Anfang an.

3 Aktueller Forschungsstand – Der Einfluss von Medien auf Schönheitsideale und Körperbild

Durch die Mediatisierung und die omnipräsente Verbreitung von technischen Endgeräten – laut der KIM-Studie von 2022 haben fast alle befragten Kinder (n = 1.219 Kinder von sechs bis 13 Jahren) Zugang zu einem Fernsehgerät (100 %), zum Internet (99 %) sowie zu einem Smartphone (97 %) (MPFS 2023: 5) – umgeben uns in der digitalen wie analogen Medienwelt eine Vielzahl von Schönheitsidealen und -trends. Dabei handelt es sich aber keineswegs um eine neuartige Entwicklung, sondern kann in jedem Jahrzehnt und Leitmedium identifiziert werden. Hierbei kann es sich auch um wiederkehrende Ausformungen handeln, wie etwa der sogenannte „heroin chic“ zu Beginn der 1990er Jahre (Duterte et al. 2003), der etwa von Models wie Kate

Moos geprägt wurde, und 2022 nur einen temporären Erfolg in Sozialen Netzwerken wie Instagram feierte (Voskanian 2022).

Folglich werden die Schönheitsideale von Kindern und Jugendlichen, ebenso wie die der Gesellschaft, durch die Sozialen Netzwerke, aber auch durch das Fernsehen geprägt. Hinsichtlich der Fernsehlandschaft kann immer noch von einer deutlichen Geschlechterungleichheit – wobei die meisten Studien in einer binären Logik verbleiben – gesprochen werden (Smith et al. 2010; Velding 2017). So kommen in internationalen Kindersendungen auf eine weiblich* gelesene Hauptfigur bzw. Haupt-Nebenfigur mindestens zwei männlich* gelesene Figuren (Götz 2019). Ergänzend kamen Klein und Shiffman (2006) zum Ergebnis, dass in Zeichentrickformaten (unterschwellige) Botschaften über körperliche Attraktivität vermittelt werden. Dabei waren erwünschte Eigenschaften mit einer hohen Attraktivität und unerwünschte Eigenschaften mit einem „gewöhnlichen“ oder unattraktiven Aussehen gekoppelt. Dies kann auch in der Arbeit von Herbozo et al. (2004) festgestellt werden, wobei die ‚guten‘ Personen mit Schönheit und die ‚schlechten‘ Personen mit einem unattraktiven Äußeren assoziiert werden. In beiden Studien wurden Personen mit Übergewicht negativ konnotiert.

Auch die Diskurse rund um Ankerfiguren im Kinderfernsehen und -spielzeug – wie etwa die realitätsfernen Proportionen von Barbie (Götz/Herche 2008: 1) – sind grundsätzlich nicht neu, dennoch kann eine deutliche Tendenz zur Hypersexualisierung¹ von Figuren, gerade von weiblich* gelesenen, festgestellt werden. So verweisen Linke et al. (2017: 15f.) auf die bedenkliche Entwicklung der Figurentransformation bei Neuveröffentlichungen, wie etwa der *Biene Maya* oder *Dora the Explorer*, die u.a. eine Reduzierung der WHR (waist-to-hip ratio) zur Folge hatten. Auch bei männlich gelesenen Figuren lassen sich ähnliche Tendenzen der Hypersexualisierung, etwa bei der Verwendung eines „V-Körpers“, feststellen, wobei hier die Anteile deutlich geringer ausfallen (Götz/Herche 2008: 2). Diese Entwicklung ist bedenklich, insbesondere da Kinder in der Regel natürliche Figurenproportionen bevorzugen und hypersexualisierte Darstellungen überwiegend ablehnen (Holler/Götz 2017). Da es zu vielfältigen Vergleichs- und Bewertungsprozessen zwischen der eigenen Person und den Personen in Medien kommt, kann diese Entwicklung problematisch sein. So formulieren auch Herbozo et al. (2004) die problematischen Auswirkungen, gerade für Kinder und Jugendliche: „Repeated exposure to children’s media exhibiting unrealistic body ideals may lead young viewers and readers to overestimate the actual prevalence of such body figures and feel pressured to conform to media’s perceptions of what the body should look like“ (Herbozo et al. 2004: 30). Denn

1 Der Begriff „Hypersexualität“ bezieht sich auf eine Übergewichtung von Attraktivität und Sexualität aufgrund von (bspw. aufreizender) Kleidung sowie Körperproportionen, u.a. durch die Darstellung sehr schlanker Figuren mit untypisch schmaler Taille oder einer Sanduhrfigur (Smith/Cook 2008: 14).

gerade Identifikationsmöglichkeiten stellen hierbei eine wichtige Voraussetzung für soziale Vergleiche dar (Nabi/Keblusek 2014).

Auch in der Werbung begegnen uns Schönheitsideale und -stereotype, die das Körperbild von Kindern beeinflussen können. Die Studie von Liebau et al. (2021) kam zum Ergebnis, dass es im zeitlichen Verlauf von zwei Jahrzehnten – Vergleichswerte von 2003 bis 2021 – zwar zu einer zunehmenden Diversitätsdarstellung in TV-Werbung gekommen ist, diese aber immer noch kein realistisches Abbild unserer Gesellschaft darstellt. Insbesondere Menschen mit geistigen wie körperlichen Einschränkungen, religiöse Vielfalt und sexuelle wie Geschlechtsorientierung sind in einem unzureichenden Maße repräsentiert (ebd.: 70) und können somit Kindern und Jugendlichen nur bedingt Orientierungsmöglichkeiten bieten. Zwar kommt es stellenweise zur ‚Durchbrechung‘ von Schönheitsidealen bspw. durch Neuverfilmungen, aber gerade das Beispiel der großen Publicity rund um den 15-Jährigen Matthews Matofsky, der Anfang 2023 für einen Disney-Film gecastet wurde (Grotherr 2023), zeigt eindrücklich, dass beispielsweise Hauptdarsteller*innen mit einem Down-Syndrom bislang noch kein Novum darstellen.

Neben medialen Plattformen wie Snapchat und Instagram spielt auch TikTok eine zentrale Rolle im Alltag vieler Kinder und Jugendlicher. So belegt die KIM-Studie aus dem Jahr 2022, dass Kinder zwischen sechs und 13 Jahren die Plattformen Snapchat (20 %), Instagram (23 %) und TikTok (37 %) wöchentlich nutzen (MPFS 2023: 30).

Gerade TikTok wird für junge Nutzende v.a. durch die verschiedenen Partizipations- und Interaktionsmöglichkeiten interessant, wobei unter anderem die Kommentarfunktion zu einem schnelllebigen Austausch führen kann (Guddat/Hajok 2020: 2). Die algorithmisierte „For You“-Page präsentiert eine sich endlos fortsetzende Reihe an Clips, die hinsichtlich des Nutzungsverhaltens individuell an die Nutzenden angepasst wird (ebd.). Die dadurch entstehende Filterblase kann die Wahrnehmung universal geltender Normen und Ideale intensivieren, denn: „[s]o verstärkt sich der Eindruck, dass alle Welt so denkt und dieselben Dinge für schön und wichtig hält wie ich“ (Wunderer et al. 2022: 86), was insbesondere hinsichtlich einer idealisierten und realitätsfernen Darstellung von Schönheit problematisch sein kann. So kommen Guddat und Hajok zur Einschätzung, dass „[j]unge Nutzer*innen (...) noch am Anfang ihrer Identitätssuche [stehen] und nehmen Schönheitsidealf[e] mit, sobald sie die App schließen und wieder in der physischen Welt angekommen sind (2020: 4).

Auch sind bedenkliche Inhalte, wie etwa die sogenannten „Pro-Ana-Foren“, leicht zugänglich, die sich insbesondere an weiblich* gelesene Personen richten und dazu aufrufen, sich bspw. über verschiedene Methoden der Gewichtskontrolle und des Gewichtsverlustes auszutauschen (Eichenberg/Auersperg 2018: 95–102). Blackburn und Hogg (2024) konnten den negativen Einfluss von Pro-Ana-Inhalten auf das Körperbild von jungen Frauen*

sowie die damit verbundene Verinnerlichung gesellschaftlicher Schönheitsideale nachweisen.

TikTok stellt mehr als 43 Filtermöglichkeiten und andere Spezialeffekte zur „Optimierung“ von Beiträgen zur Verfügung, wobei dies häufig im Sinne einer Steigerung des Selbstwertgefühls, dem Wunsch nach Anerkennung sowie als Reaktion auf den gegenwärtigen Perfektions- und Konformitätsdruck durch physische wie virtuelle Anpassung des Körperbildes an ein entsprechendes Schönheitsideal genutzt wird (Guddat/Hajok 2020; Stecher et al. 2020). Vermeintlich „perfekte“ mediale Vorbilder können dadurch die Bewertung des eigenen Körpers heranwachsender Menschen durch den sozialen Vergleich negativ beeinflussen (Haese 2020: 74).

4 Herausforderungen und Potenziale für die Unterrichtspraxis

Für die Unterrichtspraxis und Lehrenden ergeben sich vielfältige Herausforderungen aber auch Potenziale bei der Thematisierung von Schönheitsidealen und deren Einfluss auf Körperbilder in der Grundschule. Wie bereits in den vorherigen Teilen skizziert, weisen eine Vielzahl von Medienformaten – von Zeichentrick bis hin zum Feed in Sozialen Netzwerken – unrealistische und zum Teil hypersexualisierte Schönheitsideale und Körperbilder auf. Dies kann als Ausgangspunkt genommen werden, um die unrealistischen und idealisierten Körperdarstellungen gemeinsam mit den Lernenden zu thematisieren, aufzubrechen und zu rekonstruieren. Dies kann mithilfe verschiedener Zugänge und Praktiken realisiert werden, wobei verschiedene Aspekte – wie etwa Prävention von Essstörungen, Mobbing/Ausgrenzung oder die Verwendung von diskriminierungssensiblen Bildungsmaterialien – bei der Implementierung bedacht werden sollten. Gerade die Einbindung von externen Bildungspartner*innen und außerschulischen Lernorten kann in diesem Kontext sinnvoll sein. Gemein ist allen Ansätzen, dass sie sich durch einen hohen Lebensweltbezug für die Lernenden auszeichnen sowie vielfältige Verzahnungsmöglichkeiten, etwa mit der Medienbildung oder der Sexuellen Bildung, anbieten. Nachfolgend soll exemplarisch auf die Thematik der Bildbearbeitung eingegangen werden.

Spätestens seit dem Vermisstenfall der 15-Jährigen Rebecca Reusch aus Berlin aus dem Jahr 2019 und dem damals zum Einsatz gekommenen retuschierten Suchbild sind Filter und mediale Möglichkeiten des Retuschierens im gesellschaftlichen Bewusstsein angekommen. Besonders die Herausgabe des stark bearbeiteten Suchbildes nach der damals 15-Jährigen sorgte bundesweit für mediale Debatten. Ergänzend ist durch die Verfügbarkeit von

AI-Tools und vorinstallierten Möglichkeiten bei Handykameras, TikTok und Co. die Anwendung ohne besondere Kenntnisse für einen großen Teil der Nutzenden möglich. Weiter warnt das österreichische Zentrum für Informationssicherung (kurz A-SIT): „Durch die Bearbeitung wird eine Verstärkung der traditionellen Rollenbilder transportiert. Auffällig ist bei Snapchat-Filtern auch, dass die Haut damit nicht nur sehr viel schöner gemacht, sondern auch aufgehellt wird. Das ist auch eine problematische Tatsache in Bezug auf Hautfarben“ (2022).

Gerade der 2023 veröffentlichte sogenannte „Bold Glamour“-Filter auf TikTok sorgte für einige Kontroversen (Klicksafe 2023), denn die Bildbearbeitung durch Beauty-Filter in Sozialen Netzwerken steht im Zusammenhang mit dem Anstreben eines idealisierten und nahezu unerreichbaren Schönheitsideals, weshalb derart bearbeitete Inhalte sogar eine „Hauptmotivation für ästhetisch-plastische Eingriffe“ (Stief 2023: 10) darstellen können. So warnen auch Expert*innen wiederholt vor der Gefahr unrealistischer Schönheitsideale, die sich beispielsweise im Anstieg von Schönheits-OPs (Magoley 2023) oder von Selbstwahrnehmungsstörungen (Dysmorphophobie) identifizieren lassen (DGÄP 2024). Einige Länder, wie etwa Israel (2013), Frankreich (2017, Erweiterung 2023) und Norwegen (2022), haben darauf bereits reagiert und eine Kennzeichnungspflicht für bearbeitete Bilder, allerdings nur für kommerzielle Produkte oder Influencer*innen, mit einer großen Reichweite, eingeführt (Stief 2023: 11f.). Ähnliche rechtliche Regularien und Forderungen sind auch für Deutschland geplant (Tagesschau 2022; DGÄPC 2024).

Dennoch kann dies ein Ausgangspunkt für die Besprechung in Klassenszenarien darstellen, wobei die Lernenden bearbeitete und nicht-bearbeitete Bilder² vergleichen und selbst Bilder mit Filtern bearbeiten können. In diesem Kontext kann auch thematisiert werden, dass die Anwendungen in der Regel „kostenlos“ sind, die hochgeladenen Bilder jedoch von Dritten – beispielsweise als Trainingssatz für AI-Tools – genutzt und weiterverwendet werden (Logo 2024). Ergänzend können beliebte Zeichentrickfiguren – siehe Ausführungen zur Hypersexualisierung – als Ausgangspunkt für eine eigene Gestaltung (Kleidung, Frisur, Körper etc.) genommen und von den Lernenden individuell gestaltet werden. Zur Unterstützung bietet es sich an, spezifische Influencer*innen als Positivbeispiele oder Bilderbücher wie „Körper sind toll“ von Feder (2022) oder „Flauschig mauschig“ von Burgard-Arp (2023) heranzuziehen.

2 Beispiele sind unter dem Hashtag „Instagram vs. Reality“ zu finden.

5 Fazit

Die Thematisierung und Verhandlung von Schönheitsidealen und Körperbildern stellt nicht nur eine Herausforderung im schulischen Kontext dar, sondern gestaltet sich als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Die herangezogenen Forschungsarbeiten konnten den Einfluss von unrealistischen und zum Teil hypersexualisierten Darstellungen sowie die algorithmisierte Wirkungsweise von Sozialen Netzwerken auf das Körperbild und die Schönheitsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen nachweisen. Deutlich wurde dabei, dass die fehlende Darstellung von Diversität sowie die für den sozialen Vergleich benötigten Identifikationsfiguren Anpassungsdruck auslösen sowie das eigene Körperbild nachhaltig negativ beeinflussen können.

Gerade Soziale Netzwerke, wie etwa TikTok, haben daran einen deutlichen Anteil und unterstützen durch die niedrigschwellige Bereitstellung von Filtern, die in der Regel zu „Optimierzwecken“ genutzt werden, diese Entwicklung. Die Darstellung perfektionierter, weitgehend homogen erscheinender Schönheitsideale und inszenierten Selbstdarstellungen wird durch Algorithmus-Funktionen und Filterblasen begünstigt und kann einen negativen Einfluss auf das Körperbild auf rezeptiver Ebene zusätzlich verstärken.

Im Rahmen einer inklusionsbewussten Unterrichtspraxis und Sexuellen Bildung ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, dem negativen Einfluss idealisierter Körperdarstellungen auf das Körperbild von Heranwachsenden entgegenzuwirken und durch eine intensive, kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit zu leisten. Damit dies gelingen kann, werden diskriminierungssensible Bildungsmaterialien, positiv besetzte Identifikationspersonen sowie eine Verankerung in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung benötigt.

Literaturverzeichnis

- A-SIT (2022): Schönheitsideale im Internet – was steckt hinter den Filtern auf Social Media. <https://www.onlinesicherheit.gv.at/Services/News/Schoenheitsideale-im-Internet--was-steckt-hinter-den-Filtern-auf-Social-Media.html> [Zugriff: 26.11.2024].
- Bieber-Delfosse, Gabrielle (2002): Vom Medienkind zum Kinderstar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99840-8>.
- Blackburn, Madison R./Hogg, Rachel C. (2024): #ForYou? the impact of pro-ana TikTok content on body image dissatisfaction and internalisation of societal beauty standards. In: PLOS ONE 19, 8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307597> [Zugriff: 26.11.2024].

- Brockhaus (o.J.): Ideal (allgemein) – Enzyklopädie – Brockhaus.de. <https://brockhaus.de.ezproxy.uni-giessen.de/ecs/enzy/article/ideal-allgemein> [Zugriff: 19.11.2024].
- Carlson Jones, Diane (2012): Body Image: Peer Influences. In: *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance*, Vol. 1. Elsevier, S. 257–263. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00042-0>.
- Cusumano, Dale L./Thompson, J. Kevin (2001): Media influence and body image in 8-11-year-old boys and girls: A preliminary report on the multidimensional media influence scale. In: *International Journal of Eating Disorders* 29, 1, S. 37–44. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(200101\)29:1<37::AID-EAT6>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-108X(200101)29:1<37::AID-EAT6>3.0.CO;2-G).
- Degele, Nina (2004): *Sich schön machen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80567-6>.
- DGÄPC Redaktion (2024): Kennzeichnungspflicht von digital bearbeitetem Bildmaterial. <https://www.dgaepc.de/kennzeichnungspflicht/> [Zugriff: 26.11.2024].
- Duterte, Micheline/Hemphill, Kristin/Murphy, Terrence/Murphy, Sheigla (2003): Tragic Beauties: Heroin Images and Heroin Users. In: *Contemporary Drug Problems* 30, S. 595–617. <https://doi.org/10.1177/009145090303000304>.
- Eichenberg, Christiane/Auersperg, Felicitas (2018): *Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche: ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen*. Göttingen: Hogrefe.
- Götz, Maya (2019): Geschlechterbilder im Kinderfernsehen: Perspektiven und Befunde der feministischen Kommunikations- und Medienforschung. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20712-0_57-1.
- Götz, Maya/Herche, Margit (2008): Der Körper der global vermarkteten Zeichentrickmädchen. In: *IZI*, S. 1–3.
- Granatino, Rachel/Haytko, Diana (2013): Body Image, Confidence, And Media Influence: A Study Of Middle School Adolescents. In: *Journal of Applied Business Research* 29, S. 45–50. <https://doi.org/10.19030/jabr.v29i1.7554>.
- Grogan, Sarah (2021): *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children*. 4. Aufl. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003100041>.
- Grotherr (2023): 15-Jähriger bekommt als erster Schauspieler mit Down-Syndrom eine Disney-Hauptrolle. <https://www.stern.de/kultur/film/erster-schauspieler-mit-down-syndrom-in-disney-hauptrolle-33374964.html> [Zugriff: 26.11.2024].
- Guddat, Darina/Hajok, Daniel (2020): Zwischen Selbstdarstellung und Influencer*innen. In: *Jugend Medien Schutz-Report* 43, S. 2–6. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2020-6-2>.
- Haese, Inga (2020): *Smartphonekids: Digitale Fürsorge in Zeiten der Unsicherheit – ein Wegweiser für Familien*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61802-8>.
- Herbozo, Sylvia/Tantleff-Dunn, Stacey/Gokee-Larose, Jessica/Thompson, J. Kevin (2004): Beauty and thinness messages in children’s media: a content analysis. In: *Eating Disorders* 12, 1, S. 21–34. <https://doi.org/10.1080/10640260490267742>.
- Holler, Andrea/Götz, Maya (2017): Wollen Kinder sexualisierte Mädchenfiguren? In: *Television Geschlechtergerechtigkeit im (Kinder) Fernsehen*, S. 18–19.

- Jackson, Linda (2002): Physical Attractiveness. A Sociocultural Perspective. In: Cash, Thomas F./Pruzinsky, Thomas (Hrsg.): *Body image: a handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Klein, Hugh/Shiffman, Kenneth S. (2006): Messages about physical attractiveness in animated cartoons. In: *Body Image* 3, 4, S. 353–363. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2006.08.001>.
- Klicksafe (2023): Neuer Schönheits-Filter bei TikTok / Setzt Bold Glamour junge Menschen unter Druck? In: [klicksafe.de](https://www.klicksafe.de/news/setzt-bold-glamour-junge-menschen-unter-druck). <https://www.klicksafe.de/news/setzt-bold-glamour-junge-menschen-unter-druck> [Zugriff: 26.11.2024].
- Liebau, Luisa/Schierer, Lorena/Rössler, Patrick (2021): „Alles so schön bunt hier“. Diversität in der deutschen Fernsehwerbung – ein Zeitvergleich von 2003 zu 2021. In: *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien*, 25. Jg., 4/2021, Ausgabe 98. S. 66–71.
- Linke, Christine/Stüwe, Julia/Eisenbeis, Sarah (2017): Überwiegend unnatürlich, sexualisiert und realitätsfern. Eine Studie zu animierten Körpern im deutschen Kinderfernsehen. In: *Television*. S. 14–17.
- Logo (2024): logo! erklärt: Wieso kostenlose Filter nicht umsonst sind. <https://www.zdf.de/uri/2be5d55d-98ef-42b1-acc5-c7918f604729> [Zugriff: 26.11.2024].
- Magoley, Nina (2023): Was Social-Media mit Schönheits-OPs zu tun haben. <https://www1.wdr.de/nachrichten/schoenheits-op-zunahme-100.html> [Zugriff: 26.11.2024].
- MPFS (2023): KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart.
- Nabi, Robin L./Keblusek, Lauren (2014): Inspired by Hope, Motivated by Envy: Comparing the Effects of Discrete Emotions in the Process of Social Comparison to Media Figures. In: *Media Psychology* 17, 2, S. 208–234. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.878663>.
- Posch, Waltraud (2009): *Projekt Körper: wie der Kult um die Schönheit unser Leben prägt*. Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Posch, Waltraud (2023): *Körper machen Leute: der Kult um die Schönheit*. 2. Aufl., unveränderter Nachdruck. Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Schilder, Paul (1999): *The Image and Appearance of the Human Body: Studies in the Constructive Energies of the Psyche*. Psychology Press.
- Schulte-Abel, Bettina/Testera Borelli, Chiara/Schär, Christina/Schneiter, Quinta (2013): *Gesundes Körperbild – Healty Body Image*. Bern. (= Gesundheitsförderung Schweiz). https://gesundheitsfoerderung.ch/sites/default/files/migration/documents/Arbeitspapier_003_GFCH_2013-03_-_Healthy-Body-Image.pdf.
- Slade, Peter D. (1988): Body image in anorexia nervosa. In: *The British Journal of Psychiatry*. Supplement 2, S. 20–22.
- Slade, Peter D. (1994): What is body image? In: *Behaviour Research and Therapy* 32, 5, S. 497–502. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)90136-8](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)90136-8).
- Smith, Stacy/Cook, Crystal A. (2008): Gender Stereotypes: An Analysis of Popular Films and TV. In: *Geena Davis Institute for Gender and Media*, S. 12–23.

- Smith, Stacy/Pieper, Katherine/Granados, Amy/Choueiti, Marc (2010): Assessing Gender-Related Portrayals in Top-Grossing GRated Films. In: *Sex Roles* 62, S. 774–786. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9736-z>.
- Stecher, Sina/Bamberger, Anja/Gebel, Christa/Cousseran, Laura/Brüggen, Niels (2020): „Du bist voll unbekannt!“. Selbstdarstellung, Erfolgsdruck und Interaktionsrisiken auf TikTok aus Sicht von 12- bis 14-Jährigen. Ausgewählte Ergebnisse der Monitoring-Studie. JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20957 [Zugriff: 26.11.2024]. DOI: 10.25656/01:20957.
- Stief, Lea (2023): Von virtueller Verbesserung zur Schönheitsoperation. In: *Ästhetische Dermatologie & Kosmetologie* 15, 6, S. 10–13.
- Tagesschau (2022): Minister für Kennzeichnungspflicht geschönter Fotos. In: [tagesschau.de](https://www.tagesschau.de). <https://www.tagesschau.de/inland/retuschierte-bilder-kennzeichnung-101.html> [Zugriff: 26.11.2024].
- Velding, Victoria (2017): Depicting Femininity: Conflicting Messages in a “Tween” Magazine. In: *Youth & Society* 49, 4, S. 505–527. <https://doi.org/10.1177/0044118X14542575>.
- Voskanian, Fania (2022): „Heroin Chic“: Kommt das Schönheitsideal der 90er zurück? – WELT. In: *DIE WELT*. <https://www.welt.de/iconist/mode/article242400763/Heroin-Chic-Kommt-das-Schoenheitsideal-der-90er-zurueck.html> [Zugriff: 26.11.2024].
- Wertheim, Eleanor H./Paxton, Susan J. (2012): Body Image Development – Adolescent Girls. In: *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance*, Vol 1. Elsevier, S. 187-193 <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00029-8>.
- Wood, Katherine C./Becker, Judith A./Thompson, J. Kevin (1996): Body image dissatisfaction in preadolescent children. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 17, 1, S. 85–100. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(96\)90007-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(96)90007-6).
- Wunderer, Eva/Hierl, Frida/Götz, Maya (2022): Einfluss sozialer Medien auf Körperbild, Essverhalten und Essstörungen. In: *PiD – Psychotherapie im Dialog* 23, S. 85–89. <https://doi.org/10.1055/a-1477-1077>.

Vielfalt in Bildungsmaterialien abbilden – Inklusive Sprache und diverse Bilder für die Sexuelle Bildung am Beispiel sexueller, romantischer und geschlechtlicher Vielfalt

Annika Spahn

1 Einleitung

Sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt ist ein virulentes Thema – auch in der Sexualpädagogik. Zeitgemäße Sexuelle Bildung muss, so der neue Anspruch, auch queere Themen behandeln (siehe u.a. Voß 2023: 10f.). Hierbei stellt sich allerdings die Frage, wie diese Themen konkret in sexualpädagogischen Bildungsmaterialien aufgegriffen werden können und welche pädagogischen und didaktischen Auswirkungen verschiedene Arten der Darstellung bzw. Auslassungen – auch für verschiedene Zielgruppen – haben.

Immer wieder kritisieren Studien (siehe unten), dass die Behandlung von queeren Themen inner- und außerhalb der Sexualpädagogik, sofern sie stattfindet, othernd und aus einer heteronormativen Perspektive heraus geschieht. So wird Homosexualität beispielsweise häufig im Kontext sexualisierter Gewalt, Sexarbeit oder sexuell übertragbaren Infektionen behandelt und damit als gefährlich und exzessiv festgeschrieben (LUSK 2011: 17). Queere Themen werden zusätzlich fast immer als Sonderthemen in abgetrennten Kapiteln behandelt, während der Rest der Materialien ausschließlich cis-, endogeschlechtliche und heterosexuelle Personen und Perspektiven darstellt. Außerdem werden nur selten Perspektiven von queeren Personen sichtbar gemacht, das heißt sie sprechen selten selbst bzw. sind selten die Protagonist*innen der Inhalte (Gläßer 2019: 63f.). Damit einher geht, dass davon ausgegangen wird, dass die Leser*innen der Materialien cis-, endogeschlechtlich und heterosexuell sind. So stellt Gläßer (ebd.: 63) fest: „Besonders deutlich wird dies in der Verhandlung von Sexualität, wenn (der erste) Sex als synonym mit heterosexuellem Geschlechtsverkehr aufgefasst wird [...] oder das wachsende Interesse am ‚anderen Geschlecht‘ zum festen Bestandteil von Pubertät erklärt wird“. Auch die Erziehungswissenschaftlerin Annika Valentin (2023: 294) resümiert in ihrer Untersuchung sexualpädagogischer Materialien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (kurz BZgA), dass aufgrund der darin vorhandenen Konzeption von Geschlecht

„inter*, trans* und genderdiverse[...] Menschen vielfach konsequent ausgeklammert“ bleiben und dass die Mehrheit der Materialien „entweder ausschließlich oder schwerpunktmäßig auf gegengeschlechtliche Anziehungsweisen fokussiert ist“ (ebd.: 296).

Diese Auslassungen und Unsichtbarmachungen führen dazu, dass queere junge Menschen kaum oder keine Informationen über ihre Identitäten und ihre Sexualität erhalten: In ihrer Interviewstudie über die Erfahrungen queerer junger Menschen mit heteronormativer sexueller Bildung stellen die Psycholog*innen Steven Hobaica und Paul Kwon (2017: 434) fest:

„After being exposed to heteronormative sex education, more than half of the participants reported previously and/or currently engaging in self-blame and shame associated with their sexual identity, feeling ‚different‘ than other students because they were excluded from curricula“.

Zusätzlich beschreiben die Studienteilnehmer*innen ihre Zurückhaltung im Ausprobieren gleichgeschlechtlicher Sexualität auf der einen Seite u.a. aufgrund von fehlendem Wissen über Safer Sex Praktiken, internalisierter Scham über ihre Identitäten und Angst vor Ausgrenzung. Auf der anderen Seite berichten sie von vergangenen risikobehafteten sexuellen Praktiken, z.B. in Bezug auf Schwangerschaftsverhinderung oder unter dem Einfluss von Alkohol oder anderen Substanzen (ebd.: 435). Dies ist natürlich im Hinblick auf die Sexuelle Bildung vor allem für queere Jugendliche und junge Erwachsene und nicht nur für Kinder relevant. Allerdings wird in der Sexuellen Bildung für (Grundschul-)Kinder bereits der Grundstein für das Sprechen über Sexualität allgemein sowie zur Vielfalt von Menschen gelegt und ist daher relevant.

Während sexualpädagogische Bildungsmaterialien für die Schule (siehe u.a. Bittner 2011) und die sexualpädagogischen Materialien der BZgA (Valentin 2023) bereits kritischen Analysen in Bezug auf sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt unterzogen wurden, fehlt eine solche Analyse bisher für Aufklärungsbücher, die Kinder alleine oder mit ihren Eltern lesen und Jugendliche im Privaten, das heißt nicht in der Schule, konsultieren können.

In diesem Beitrag wird eine exemplarische Analyse von 16 Aufklärungsbüchern für junge Menschen vorgelegt. Eine Übersicht über den Korpus befindet sich im Anhang. Die Stichprobe stammt aus einer kommunalen Stadtbibliothek in einer Universitätsstadt in Süddeutschland und wurde durch eigenes Material, das insbesondere queere Zugänge abbildet, ergänzt. Es handelt sich um ungefähr die Hälfte der in der Stadtbibliothek verfügbaren Bücher (doppelt oder mehrfach vorhandene Bücher wurden einfach gezählt), wobei darauf geachtet wurde, insbesondere unterschiedliche Bücher abzubilden (z.B. im Hinblick auf das Konzept und den Inhalt). In der Analyse wurden die Konzeptionen, Inhaltsverzeichnisse, Texte und Bilder der Bücher beachtet. Mittels dieser exemplarischen Analyse wird dargestellt, welche pä-

dagogischen bzw. didaktischen Auswirkungen diese Darstellungen haben können, das heißt es wird den Fragen nachgegangen: Inwieweit werden in diesen Aufklärungsbüchern sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt aufgegriffen? Wie werden sie dargestellt? Was lernen Kinder also aus Aufklärungsbüchern über sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt?

2 Theoretische Bezüge

Der Begriff der sexuellen, romantischen, geschlechtlichen Vielfalt beinhaltet im Gegensatz zu Begriffen wie *Queer* oder *LSBATIQ+* Menschen aller Geschlechter, alle Ebenen von Geschlecht (d.h. Körper, Identitäten, Geschlechterrollen etc.), alle sexuellen Orientierungen und alle romantischen Orientierungen und Erfahrungen (Timmermanns/Böhm 2020: 13). Das bedeutet: Menschen, die den Normen zu Geschlecht, Sexualität und romantischen Beziehungen entsprechen, also z.B. heterosexuell und in einer monogamen Partnerschaft sind, werden auch als Teil der Vielfalt konzipiert (Hartmann 2018).

Unter *queer* werden in diesen Artikel alle diejenigen verstanden, deren Geschlecht bzw. sexuelle und romantische Orientierung nicht den gesellschaftlichen Normen entsprechen und die in einem *heteronormativen System* marginalisiert werden. Unter Heteronormativität wird ein ideologisch abgesichertes, binäres Geschlechtersystem „in welchem lediglich genau zwei Geschlechter akzeptiert sind, und das Geschlecht mit Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle und sexueller Orientierung gleichgesetzt“ (Degele 2005: 19; siehe u.a. Butler 2016 [1991]) verstanden. In einem *heteronormativen System* werden normative Annahmen zu Geschlecht und Sexualität untrennbar und konstitutiv miteinander verwoben und Menschen, die von diesen Normen abweichen, marginalisiert. Das bedeutet beispielsweise, dass von einem Kind mit einem Penis erwartet wird, dass es sich selbst als Junge sieht und dass es gerne mit Autos und Dino-Spielzeug spielt und dass Jungs, die z.B. sehr emotional sind oder gerne Prinzessin spielen, Abwertungen erleben.

3 Aufklärungsbücher für Kinder

Nach dem gegenwärtigen Kenntnisstand existiert im deutschsprachigen Raum keine aktuelle Forschung über Aufklärungsbücher für Kinder und Jugendliche oder überhaupt einführende Literatur für dieses Genre an Sach-

büchern, die sich an Kinder oder Jugendliche richten und das Ziel haben, über Sexualität zu informieren.

3.1 *Familienvielfalt*

Bei den Aufklärungsbüchern für Kinder bis zehn Jahren, die analysiert wurden, handelt es sich meistens um Materialien, in denen die Eltern der Protagonist*innen auch eine wichtige Rolle spielen. Dabei sind die Kinder als Hauptcharaktere der Bücher ausschließlich solche, die aus traditionellen Mutter-Vater-Kind-Familien stammen. Regenbogenfamilien und andere Familienformen werden manchmal als zusätzliche Vielfaltskomponente gezeigt – aber sie sind nicht die Protagonist*innen des Narratives und auch keine selbstverständliche Normalität.

Dies zeigt sich beispielsweise an „Das alles ist Familie“ (Engler 2021), einem Kinderbuch, in dem der Hauptcharakter Lars die verschiedenen Familien seiner neuen Nachbarschaft kennenlernt und dabei lernt, welche verschiedenen Formen von Familien es gibt; darunter eine Patchwork-Familie, einen Mehrgenerationenhaushalt und eine Familie mit zwei Müttern. Während Lars selbst – wie am Ende des Buches klar wird – frisch getrennte Eltern hat und noch lernt, sich damit zu arrangieren, ist sein Weltbild stark von der Vorstellung traditioneller Familien geprägt, weswegen die ‚abweichenden‘ Familienformen, wie die Regenbogenfamilie, aber auch eine Familie mit unverheirateten Eltern in der Erzählung zunächst geothert werden. So fragt Lars das Kind aus der Zwei-Mütter-Familie beispielsweise „Seid ihr wirklich eine Familie?“ (ebd.: 7) Als selbstverständliche Normalität erscheinen sie damit nicht – und als Protagonist*innen treten die Kinder aus diesen Familien auch nicht auf.

Ergänzend hat kein einziges der hier untersuchten Aufklärungsbücher für Kinder, die dem klassischen ‚Mama bekommt ein weiteres Baby und anhand dessen werden die zukünftigen älteren Geschwister von ihren Eltern aufgeklärt‘-Plot folgen eine Regenbogenfamilie (oder eine andere nicht-traditionelle Familienform) als Hauptcharaktere; sondern auch hier wird Familienvielfalt maximal als zusätzliche Vielfaltskomponente gezeigt. „Peter, Ida und Minimum“ (Fagerström/Hansson 2017), ein Aufklärungsklassiker, der 1979 das erste Mal erschien und 2025 immer noch auf Platz 21 der Aufklärungsbücher für Kinder beim Onlinehändler Amazon rangiert, folgt genau diesem Handlungsstrang. Auch hier wird anhand der verschiedenen Familien, die im selben Mehrfamilienhaus leben, die Vielfalt von Lebensformen sichtbar gemacht – u.a. mit einem alleinerziehenden Vater und einer migrantischen Großfamilie, doch diese erhalten keine Sprechrollen, sondern werden nur erwähnt.

3.2 Vielfalt von Geschlecht

In den untersuchten Aufklärungsbüchern für Kinder bis zehn Jahre wird Zweigeschlechtlichkeit permanent reproduziert und Geschlecht ausschließlich am Körper festgemacht. Dies ist häufig verbunden mit einer Homogenisierung von Geschlechtskörpern. Beispielsweise wird in den untersuchten Aufklärungsbüchern häufig festgeschrieben, dass alle Mädchen einmal menstruieren werden, womit transgeschlechtliche und intergeschlechtliche Jungen sowie nicht-binäre Personen ausgeschlossen und unsichtbar gemacht werden. In einem Material werden transgeschlechtliche Jungen nicht nur durch Auslassung unsichtbar gemacht, sondern ihre Existenz grundlegend negiert: In „Klär mich weiter auf“ (Gathen 2018) einem Buch, in dem reale Fragen von Kindern aus der sexualpädagogischen Arbeit der Autorin beantwortet werden, findet sich auch die Frage „Können [sic!] Jungen auch ihre Tage bekommen?“ (ebd.: 3). Gathen beantwortet diese Frage folgendermaßen: „Jungen in der Pubertät bekommen nicht wie Mädchen ihre Tage. Sie haben in ihrem Bauch nämlich keine Gebärmutter [...]. Jungen können später deshalb auch keine Babys bekommen“ (ebd.). Hier werden sowohl Jungen als auch Mädchen auf einen spezifischen Körpertypen festgeschrieben und die Vielfalt von Geschlecht sowie die Existenz von Trans- und Intergeschlechtlichkeit negiert.

In einigen der untersuchten Bücher werden aber auch Geschlechterbinarität und -stereotype thematisiert und problematisiert – und damit Vielfalt von Geschlecht (auch im Sinne von Geschlechtspräsentation) bestärkt. So heißt es in „Einfach Aufgeklärt!“ (Bornstädt 2022: 13):

„Von außen kann man Mädchen und Jungen meistens leicht unterscheiden. Es gibt aber auch Menschen, die nicht eindeutig Junge oder Mädchen sind. Bei den Interessen gilt erst recht: ‚Typisch Junge‘ oder ‚typisch Mädchen‘ ist einfach Quatsch. [...] Du musst nichts tun oder lassen, nur weil jemand meint, das sei ‚typisch Junge‘ oder ‚typisch Mädchen‘. Mach einfach, was dir Freude bereitet!“

Auch in „Klär mich weiter auf“ (siehe oben) wird Transgeschlechtlichkeit explizit aufgegriffen und thematisiert: Eine der Kinderfragen lautet „Wie kriegt man als Mann eine Scheide wenn einen Penis hat? [sic!]“ (Gathen 2018: 42) – worauf nicht nur die konkrete Frage beantwortet wird, sondern auch grundsätzlich erklärt wird, was Transgeschlechtlichkeit ist.

3.3 Sexualität

Neben der permanent reproduzierten Zweigeschlechtlichkeit findet sich in den Aufklärungsbüchern für Kinder eine Verengung von erwachsener Sexualität auf Penis-in-Vagina-Sexpraktiken – andere Sexualpraktiken, auch von heterosexuellen Personen, werden ausgespart. Ein Beispiel: „Wenn eine Frau

und ein Mann einander lieb haben, wollen sie sich körperlich nahe sein. (...) Der Penis des Mannes wird dabei steif. Das ist wichtig, damit der Mann ihn in die Scheide der Frau einführen kann. Die Scheide wird feucht, sodass der Penis gut darin gleitet“ (Bornstädt 2022: 16). Im selben Aufklärungsbuch findet sich allerdings auch eine Darstellung gleichgeschlechtlicher Paare: „Jeder liebt auf seine Weise. Es gibt auch Frauen, die lieber Frauen mögen. Und Männer, die Männer lieb haben. (...) Wenn zwei Männer oder zwei Frauen miteinander schlafen, entsteht kein Kind“ (ebd.: 17).

Problematisch an dieser Darstellung ist ein gefährlicher Zusammenhang, der hier mit sexueller Übergriffigkeit bzw. sexualisierter Gewalt gegen Kinder konstruiert wird. Denn direkt unterhalb dieses Zitats zu gleichgeschlechtlicher Liebe werden die Leser*innen darauf hingewiesen, dass Sex zu haben nur etwas ist, das „Erwachsene oder große Mädchen und Jungen tun. Der Körper und das Gefühl von Kindern ist dafür noch nicht bereit“ (ebd.). Dabei verschmelzen diese beiden Abschnitte grafisch miteinander, womit es schwierig ist, die beiden Themen voneinander klar zu trennen.

4 Exkurs: Aufklärungsbücher für Jugendliche

4.1 *Heteronormative Imagination der Leser*innenschaft*

Anders als in den Aufklärungsmaterialien für Kinder finden sich in den untersuchten Aufklärungsbüchern für Jugendliche häufig Definitionen für geschlechtliche Vielfalt oder eine Erwähnung gleichgeschlechtlicher Liebe. Diese richten sich allerdings nicht an queere Jugendliche, die sich darin selbst wiederfinden können, sondern an heterosexuelle, cis- und endogeschlechtliche Jugendliche als Zielgruppe. Dabei handelt es sich um eine heteronormative Setzung – queere Personen sind die anderen, aber nicht die Leser*innen des Buches. So heißt es in „Nur für Boys“ (Cox 2018: 32), einem Aufklärungsbuch für Jungen in der Pubertät:

„Wenn du dich in der Pubertät vom Jungen zum Mann entwickelst, sind neue und starke Gefühle völlig normal – du fühlst dich bald zu anderen hingezogen (...). Wenn du ein Mädchen voll gut findest, möchtest du ihr am liebsten ganz nahe sein. Es fühlt sich warm und KRIBBELIG an, wenn du davon träumst, sie könnte deine Freundin sein.“

Als Leser*innen werden hier also ausschließlich Jungen imaginiert, die sich zu Mädchen hingezogen fühlen – schwule, bisexuelle, asexuelle und queere Jungen finden sich damit im Text nicht wieder.

4.2 Sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt als Querschnittsthema

In einigen der untersuchten Aufklärungsbüchern gibt es ein dezidiertes Kapitel über Queerness – beispielsweise in Hannah Wittons (2019) „Untendrumherumreden. Alles über Liebe und Sex“, in dem das Kapitel 4 mit „LGBTQ+“ überschrieben ist. In diesem Buch wird Queerness damit nicht als Querschnittsthema gedacht – die Informationen im restlichen Buch, z.B. über Verhütung und Pornographie richten sich vorrangig an heterosexuelle, cis- und endogeschlechtliche Jugendliche.

Dies gilt aber nicht für alle Bildungsmaterialien für Jugendliche. Im Aufklärungsbuch „Sex Education“ (Nunn 2021), das im Rahmen der gleichnamigen Netflix-Serie erschien, findet sich ganz zu Beginn eine Einführung in Sexualität als Spektrum, die auch heterosexuelle Jugendliche mit als Teil von Vielfalt konzipieren bzw. Vielfalt von der Vielfalt aus denkt (Hartmann 2018: 48):

„Sexualität ist ein breites Spektrum. (...) Die Vorstellung, dass wir uns innerhalb eines breit gefächerten Spektrums bewegen, erlaubt es viel mehr Menschen, ihre sexuelle Identität nach ihren Bedürfnissen zu definieren, statt sich für eine Schublade entscheiden zu müssen. (...) Im Folgenden findest du eine kurze Beschreibung einiger der am weitesten verbreiteten sexuellen Orientierungen. (...) Falls du dich (...) darauf nicht wiederfindest, keine Sorge: Nicht für alles gibt es eine Schublade. Hauptsache du fühlst dich wohl“ (Nunn 2021: 30f.).

An diese Passage anschließend werden die Begriffe heterosexuell, homosexuell, bisexuell, pansexuell und asexuell erklärt – womit Heterosexualität explizit als solche benannt und nicht als unsichtbare Norm reproduziert wird. Im selben Buch findet sich auch einen Abschnitt dazu, dass manche Menschen auch gerne single sind und sich keine romantische Beziehung wünschen (ebd.: 78f.) – und damit eine Repräsentation romantischer Vielfalt.

Während dies in „Untendrumherumreden“ (Witton 2019) nicht der Fall ist, werden bei Nunn (2021) die Stimmen queerer Personen aufgegriffen, die für sich selbst sprechen. Es wird also nicht nur aus einer vermeintlich neutralen und objektiven Position heraus über queere Personen gesprochen, sondern sie kommen auch selbst zu Wort. In Wittons (2019) Buch werden dafür Stimmen queerer Personen darüber gesammelt, was ihnen die queere Community bedeutet. Beispielsweise wird sie von vielen der Antwortenden als ein Ort konzipiert, an dem sie keine Angst haben müssen, an dem sie sich nicht ausgeschlossen fühlen, an dem sie Geborgenheit und Rückhalt erfahren (ebd.: 107). Hiermit wird queeren Jugendlichen auch ermöglicht, einen positiven Bezug zu ihrer Community zu entwickeln.

4.3 Spezifische Inhalte für queere Jugendliche

Um allerdings zu erreichen, dass queere Jugendliche sich nicht nur repräsentiert und gesehen fühlen, sondern auch relevante Informationen z.B. zu Safer Sex lernen, ist auch entscheidend, inwiefern es für sie spezifische Inhalte gibt. So findet sich in „Sex Education“ (Nunn 2021) im Kapitel zu sexuell übertragbaren Infektionen (das geschlechtsneutral formuliert ist und Tipps für Menschen mit Penis und Menschen mit Vagina bereithält!) eine vollständige Seite, die PreP (Prä-Expositionsprophylaxe) und PEP (Post-Expositionsprophylaxe) – beides Medikamente, die die Ansteckung mit HIV verhindern, erklären. Dies ist besonders relevant für Jungen, die mit anderen Jungen sexuell aktiv sind oder sein wollen. In „Sex und so“ (Meyer 2020: 71), einem Aufklärungsbuch das sich explizit an alle Jugendlichen richtet, finden sich in einem Abschnitt Informationen für trans Personen in Bezug auf gynäkologische Untersuchungen.

Auch wenn es also Beispiele gibt, in denen queere Jugendliche sich selber repräsentiert sehen und über ihr eigene Identität lernen können, gibt es z.B. in keinem einzigen der für diesen Beitrag analysierten Aufklärungsbücher eine Thematisierung von Safer Sex zwischen Menschen mit Vulven, beispielsweise in Bezug auf die Übertragbarkeit von bakterieller Vaginose.

5 Fazit

Zusammengefasst findet sich in den analysierten sexualpädagogischen Materialien immer noch eine Unsichtbarkeit queerer Themen und eine gleichzeitige unhinterfragte Normsetzung von Heterosexualität sowie Cis- und Endogeschlechtlichkeit. Das gilt ganz besonders für die Aufklärungsbücher, die sich an Kinder im Grundschulalter richten. Zweigeschlechtlichkeit und das Festmachen von Geschlecht an Körperteilen und -funktionen sind ebenfalls in den Materialien für Kinder noch stark vertreten. Teilweise werden queere Themen im Kontext von Gewalt (wie z.B. sexualisierter Gewalt gegen Kinder) aufgegriffen und geothert. Aber es finden sich auch Materialien – gerade für Jugendliche –, die, wie Jutta Hartmann (2018: 48) fordert, die Vielfalt von der Vielfalt aus denken und queere Themen nicht als extra Kapitel aufnehmen, sondern von Beginn an integrieren. Damit allerdings Kinder, die bspw. aus Regenbogenfamilien stammen und/oder trans- bzw. intergeschlechtlich sind, sich in den sexualpädagogischen Büchern wiederfinden, ist noch einiges zu tun.

Lehrkräfte können bei der Auswahl von Aufklärungsmaterialien zu Sexualität darauf achten, dass queere Personen nicht defizitär (z.B. als abnormal

oder krank) oder ausschließlich als Opfer von Gewalt und Diskriminierung darstellen, um queeren Schüler*innen die Entwicklung eines positiven Selbstbilds zu ermöglichen. Die ausgewählten Materialien sollten außerdem spezifische Inhalte zu queeren Personen enthalten (z.B. zum STI-Risiko (für Männer, die Sex mit Männern haben). Respekt und Akzeptanz gegenüber queeren Personen sollten nicht-diskutable Grundvoraussetzungen von Lehrmaterialien zum Thema Sexualität sein. In inklusiven Materialien werden queeren Menschen nicht dramatisiert, tabuisiert oder stereotypisiert, dafür aber in ihrer Vielfalt repräsentiert, das heißt, es finden sich beispielsweise auch Darstellungen von lesbischen Musliminnen oder von trans Personen, die einen Rollstuhl benutzen.

Literaturverzeichnis

- Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Lesben und Schwule in der GEW. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bornstädt, Matthias von (2022): Einfach aufgeklärt! So ist das mit dem Kinderkriegen. Würzburg: Arena.
- Butler, Judith (2016 [1991]): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main: Suhrkamp. 18. Aufl.
- Cox, Lizzie (2018): Nur für Boys. Alles was du wissen musst. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Degele, Nina (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsicherenden Potential von Queer Studies. In: Freiburger Frauenstudien, 17, S. 15–39.
- Engler, Michael (2021): Das alles ist Familie. München: arsEdition.
- Fagerström, Grethe/Hansson, Gunilla (2017): Peter, Ida und Minimum. Familie Lindström bekommt ein Baby. Ravensburg: Ravensburger.
- Gathen, Katharina von der (2018): Klär mich weiter auf. Noch mehr echte Kinderfragen zu einem aufregenden Thema. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Gläßer, Dorothea (2019): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Thüringer Biologiebüchern: eine diskriminierungssensible Schulbuchanalyse. DOI: 10.22032/DBT.44235.
- Hartmann, Jutta (2018): Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Göttingen: Edition Waldschlösschen Materialien, S. 44–51.
- Hobaica, Steven/Kwon, Paul (2017): “This Is How You Hetero:” Sexual Minorities in Heteronormative Sex Education. In: American Journal of Sexuality Education 12, 4, S. 423–450. DOI: 10.1080/15546128.2017.1399491.

- LUSK (2011): "Und das ist Homostadt" Schwulesbische Lebensweisen in NRWs Schulbüchern. Eine Studie im Rahmen der Aktionswoche gegen Sexismus und Homophobie an der Universität Köln. <http://archiv.lusk.de/?p=221> [Zugriff: 12.12.2018].
- Meyer, Lydia (2020): Sex und so. Ein Aufklärungsbuch für alle. Berlin: Ullstein.
- Nunn, Laurie (2021): Sex Education. Das ultimative Aufklärungsbuch. Netflix – ein Netflix Original. Würzburg: Arena.
- Rinnert, Kerstin (2020): Liebes Leben anders. Eine ressourcenorientierte Analyse queerer Lebensrealitäten in heteronormativen Verhältnissen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (2020): Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – eine Einleitung. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 9–19.
- Valentin, Annika (2023): Vielfältige Lebensweisen in den Aufklärungsmaterialien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Opladen/Berlin: Toronto.
- Voß, Heinz-Jürgen (2023): Einführung in die Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung. Urban-Taschenbücher. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Witton, Hannah (2019): Untendrumherumreden. Alles über Liebe und Sex. Carlsen, Band 1743. Hamburg: Carlsen.

Anhang: Analyisierte Aufklärungsbücher

- Beck, Nadine (2022): Sex in echt: offene Antworten auf deine Fragen zu Liebe, Lust und Pubertät. Hamburg: Oettinger.
- Bornstädt, Matthias von (2022): Einfach aufgeklärt! So ist das mit dem Kinderkriegen. Würzburg: Arena.
- Bröger, Achim (2021): Mama bekommt ein Baby. Erste Aufklärungsgeschichten. Würzburg: Arena.
- Cox, Lizzie (2018): Nur für Boys. Alles was du wissen musst. Ravensburg: Ravensburger.
- Daguzan Bernier, Myriam (2020): Unverblümt! Klare Fakten zu Sex und Aufklärung. Frankfurt am Main: Sauerländer.
- Engler, Michael (2021): Das alles ist Familie. München: arsEdition.
- Fagerström, Grethe/Hansson, Gunilla (2017): Peter, Ida und Minimum. Familie Lindström bekommt ein Baby. Ravensburg: Ravensburger.
- Gathen, Katharina von der (2018): Klär mich weiter auf. Noch mehr echte Kinderfragen zu einem aufregenden Thema. Leipzig: Klett Kinderbuch.

- Kahl, Marcel (2023): Papi, hast du ein Baby im Bauch? Nürnberg: Klein & groß Verlag.
- Lutz, Hannah/Bürkel, Felix/Ellenberger, Len/Holler, Alexander (2021): Mit Sicherheit Verliebt. Ein Aufklärungsbuch. Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer.
- Masaracchia, Regina (2012): Mamas Bauch wird kugelrund. Salzburg: edition riedenburg.
- Meyer, Lydia (2020): Sex und so. Ein Aufklärungsbuch für alle. Berlin: ullstein.
- Nunn, Laurie (2021): Sex Education. Das ultimative Aufklärungsbuch. Netflix – ein Netflix Original. Würzburg: Arena.
- Peitx, Mònica (2018): Ist doch Mädchensache! Alles, was du über die Pubertät wissen willst. Hamburg: Carlsen.
- Witton, Hannah (2019): Untendrum herumreden. Hamburg: Carlsen.

„Kann man in der Pubertät ins Schwimmbad gehen?“ – sexualitätsbezogene Fragen von Grundschüler*innen als ein sachunterrichts- didaktisches Auswahlkriterium für Medien und Materialien

Svenja Wolken

1 Einleitung

Mit dem *Sexualkunde-Atlas* ist im Jahr 1969 das erste Buch für eine schulische Sexualaufklärung erschienen (Heyn 2023). Initiiert von der damaligen Gesundheitsministerin Strobel und herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (kurz BZgA) sollte der *Sexualkunde-Atlas* „ein leicht zugängliches und seriöses Informationsangebot“ (ebd.: 132) für Schüler*innen bieten. Inzwischen liegt ein „Spektrum sexualpädagogischer Materialien“ (Timmermanns 2013: 709) vor, das von unterschiedlichen Akteur*innen konzipiert wurde und sich an vielfältige pädagogische Fachkräfte und Zielgruppen richtet.

Da eine primarstufenorientierte Sexuelle Bildung insbesondere im Fach Sachunterricht verankert ist (Landwehr 2019; Simon/Kallweit 2023), stehen auch Sachunterrichtslehrer*innen vor der Aufgabe, aus dem vielfältigen Angebot geeignete Bildungsmedien für die eigene Lerngruppe nach entsprechenden Qualitätskriterien auszuwählen (KMK 2022: 7). Die Orientierung an Schüler*innenfragen kann als ein fachdidaktisches Auswahlkriterium verstanden werden, um kindliche Lernvoraussetzungen im Sachunterricht zu berücksichtigen.

In diesem Beitrag wird diese sachunterrichtsdidaktische Sichtweise als eine Möglichkeit vorgestellt, sexualpädagogische Medien und Materialien für eine Auswahlentscheidung zu betrachten und zu beurteilen. Dies erfolgt exemplarisch anhand pubertätsbezogener Fragen von Grundschüler*innen (von der Gathen/Kuhl 2014; 2018), da diese auf eine zentrale Phase in der sexuellen Entwicklung abzielen und damit einhergehende körperliche sowie psychische Veränderungen fester Bestandteil sexueller Aufklärung sind (BZgA/WHO 2011; GDSU 2013).

2 Schüler*innenfragen als kindliche Lernvoraussetzung für eine Sexuelle Bildung im Sachunterricht

Die kindliche Perspektive auf Sexualität, die z.B. Erfahrungen, Wissen oder Fehlvorstellungen umfasst, stellt bislang ein Forschungsdesiderat dar (Landwehr 2019; Simon/Kallweit 2023). Damit dennoch die Lebenswelt der Kinder zum „Ausgangspunkt sachunterrichtlicher Lernprozesse“ (GDSU 2013: 10) gemacht werden kann, ist eine Einbindung von sachbezogenen Fragen, insbesondere auch im Umgang mit Sexualität (Oldenburg/Brüdt 2013), sinnvoll. Schüler*innenfragen haben aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht eine multifunktionale Relevanz: Durch die Berücksichtigung ebendieser Fragen wird nicht nur eine Kindorientierung ermöglicht, sondern u.a. eine unterrichtliche Schwerpunktsetzung sowie eine Diagnose von Lernvoraussetzungen begünstigt (Miller/Brinkmann 2013). Dabei lassen sich Schüler*innenfragen nicht nur inhaltlich auswerten, sondern auch „nach Fragearten, Fragetypen und Frageniveau unterscheiden“ (Gläser 2008: 114).

Brinkmann (2019) konnte mit ihrer Studie den diagnostischen Wert von Schüler*innenfragen für das Fach Sachunterricht herausarbeiten. Sie legt u.a. dar, wie Fragen von Grundschüler*innen zu einem sachunterrichtlichen Phänomen analysiert und in Kompetenzstufen eingeteilt werden können. Dazu wurden zunächst Fragen gesammelt und unterschiedliche Fragetypen identifiziert, die aufgrund ihrer geschlossenen bzw. offenen sprachlichen Struktur Hinweise auf z.B. Vorkenntnisse und konzeptuelle Verstehensweisen offerieren sowie für die Komplexität einer möglichen Beantwortung sensibilisieren können (ebd.: 283–313).

Die Charakterisierung einzelner Fragetypen nach Brinkmann (2019) lässt sich auch auf pubertätsbezogene Schüler*innenfragen übertragen (siehe Tabelle 1). Hierbei wird deutlich, dass die identifizierten *Definitions-, Quartett- und Zeit-und-Raum-Fragen* ein erstes Verständnis für körperliche Veränderungen in der Pubertät erkennen lassen und kurze, prägnante Antworten verlangen. Wohingegen *Warum-, Wie- und Verifikationsfragen* z.T. auf bereits vorhandenes, konzeptuelles Wissen und Vorannahmen hindeuten und eine tiefere Auseinandersetzung sowie eine umfassendere Beantwortung erfordern.

Tabelle 1: Exemplarische Kategorisierung von Kinderfragen zu Veränderungen in der Pubertät

Fragetypen	Kinderfragen
<p>Definitionsfragen Fragen nach Begriffsverständnissen</p>	<p>Was ist ein Hormon? Was ist ein Samenerguss?</p>
<p>Quartettfragen Fragen nach bestimmten Ordnungsparametern, wie z.B. Größen, Längen, Umfang</p>	<p>Wie groß ist ein Samen? Wie viele Samen produziert der Mann? Wie groß ist die Gebärmutter? Wie lang wird ein Penis? Wie viel blutet die Frau am Tag?</p>
<p>Zeit-und-Raum-Fragen Fragen zur Orientierung in der Zeit</p>	<p>Bis zu welchem Alter wachsen die Brüste? Wann wachsen die Brüste? Ab wann ist man in der Pubertät? Ab wie vielen Jahren kriegt man Schamhaare?</p>
<p>Warum-Fragen Fragen nach Begründungszusammenhängen</p>	<p>Warum schwitzt man in der Pubertät? Wieso kriegt man Pickel? Warum wachsen Haare am Körper? Warum gibt es die Pubertät und warum dauert sie mehrere Jahre? Warum bluten Frauen aus der Scheide? Wieso streitet man sich in der Pubertät mit seinen Eltern?</p>
<p><i>...mit besonderem Fokus auf Sprache</i></p>	<p>Warum heißt die Pubertät Pubertät? Warum haben Jungs auch Eier? Warum nennt man die Scheide Muschi? Warum nennt man die Scheide Vulva?</p>
<p>Wie-Fragen Fragen nach Modalitäten und Funktionsweisen</p>	<p>Wie passiert der Stimmbruch? Wie muss man reagieren, wenn man seine Tage bekommt? Wie kriegt man als Mann eine Scheide, wenn man einen Penis hatte?</p>
<p>Verifikationsfragen Ja-Nein-Fragen zur (Über-)Prüfung</p>	<p>Gibt es verschiedene Penisse? Kann man auch nicht in die Pubertät kommen? Kann man in der Pubertät ins Schwimmbad gehen? Verändert sich die Mumu, wenn man größer wird? Liegen dann Samen im Bett? Können Jungen auch ihre Tage bekommen?</p>

<p><i>...mit besonderem Fokus auf Emotionen und Empfindungen</i></p>	<p>Ist es nervig, die Periode zu kriegen? Ist es komisch, in der Pubertät zu sein? Ist es peinlich, mit 9 einen BH zu tragen? Ist Pubertät schlimm? Tut das weh, wenn man einen Samenerguss hat? Ist es eklig, wenn man aus der Scheide blutet? Muss ich dann plötzlich aufs Klo?</p>
--	--

Quelle: Eigene Zuordnung von exemplarisch ausgewählten, orthographisch und grammatikalisch angepassten Kinderfragen (von der Gathen/Kuhl: 2014, 2018) zu einzelnen Fragetypen nach Brinkmann (2019: 291–302). Die kursiv markierten Ausdifferenzierungen mancher Fragetypen stellen eine eigene, inhaltliche Weiterentwicklung dar, die induktiv vorgenommen wurde, um den besonderen Fokus hervorzuheben. Die Charakterisierung der Fragetypen nach den von Brinkmann (ebd.) entwickelten Kompetenzstufen wurde für diesen Beitrag nicht berücksichtigt.

3 Exemplarische Betrachtung sexualpädagogischer Medien und Materialien aus einer sachunterrichtsdidaktischen Sicht

Die Kategorisierung der pubertätsbezogenen Fragen von Grundschüler*innen nach den unterschiedlichen Fragetypen aus (2) wird zur Grundlage genommen, um nachfolgend ausgewählte sexualpädagogische Medien und Materialien auf ihre Eignung hin zu begutachten.

3.1 Körpermodelle bzw. Modelle von Geschlechtsorganen

Als Medien der Wissensvermittlung sind Modelle für das Fach Sachunterricht geeignet, um „wesentliche Charakteristika von Phänomenen und Dingen der Alltagswelt den Schüler[*innen] transparent zu machen“ (Lange-Schubert/Böschl/Spreckelsen 2022: 511). Obwohl Modelle einen Anspruch auf inhaltliche Korrektheit beinhalten, sind sie „niemals exakte Kopien der Originale“ (ebd.). Aufgrund dieser Eigenschaft sind Modelle von Geschlechtsorganen für das sexualpädagogische Arbeiten von Bedeutung: Durch den Modellcharakter kann ein Bezug zu eigenen Körperteilen hergestellt und gleichzeitig über die Materialität sowie Abstraktion „eines personenlosen Objekts“ (Langer 2017: 346) eine notwendige Distanz für eine weniger schambehaftete Kommunikation über Sexualität geschaffen werden.

Grundschulgeeignete Beispiele sind die handgefertigten Modelle von *PAOMI* (Reinschlüssel o.J.) und *Vielma* (Grübl o.J.). Bei *PAOMI* sind Mo-

delle von männlichen, weiblichen und intergeschlechtlichen Geschlechtsorganen in unterschiedlichen Größen, Hautfarben und anatomischen Varianten verfügbar, die aufgrund ihrer weichen, stofflichen Haptik als „Körperorgan-Kissen“ bezeichnet werden. In den Modellen sind anatomische Details wie z.B. Klitoris, Vulvalippen, Öffnungen der Harnröhre und der Vagina enthalten. Zudem können mit einem Modell alle Phasen des Menstruationszyklus sowie eine mögliche Befruchtung dargestellt werden. *Vielma* stellt unterschiedliche Genitalmodelle aus einer leichten und robusten Kunststoffmodelliermasse in bunt lackierten Farben her. Diese Modelle zeigen im Vergleich zu *PAOMI* nur die äußeren Geschlechtsorgane, wobei diese detaillierter und diverser sind.

Mit den Modellen lassen sich unterschiedliche Fragen von Schüler*innen bearbeiten. So können beispielsweise die *Verifikationsfragen* nach der Verschiedenheit bzw. nach Veränderungen von Geschlechtsorganen (siehe Tabelle 1) aufgegriffen werden, da die Modelle körperliche Diversität veranschaulichen und greifbar machen. Zudem können Lehrer*innen entscheiden, mit welchen Bezeichnungen für Geschlechtsorgane sie arbeiten und welche (Fach-)Begriffe sie mit den Modellen einführen möchten (z.B. Vulva- oder Schamlippen). Folglich lassen sich die *Warum-Fragen mit besonderem Fokus auf Sprache* daran thematisieren und anatomisch ausdifferenzieren, wie z.B. die Unterscheidung zwischen Scheide/Vagina und Vulva. Veranschaulichen lassen sich ebenfalls körperliche Vorgänge wie die Menstruation, die sich in den *Warum-* oder *Verifikationsfragen* widerspiegelt (siehe Tabelle 1). Insbesondere der Vergleich der Menstruation mit dem Harndrang kann anatomisch aufgelöst und voneinander abgegrenzt werden. Die *Quartettfragen*, die auf Größenverhältnisse abzielen, können nur bedingt mit den Modellen beantwortet werden. Sowohl von *PAOMI* als auch von *Vielma* wird der Anspruch verfolgt, die originalgetreue Größe der Geschlechtsorgane (z.B. Penisse, Vulva) umzusetzen, allerdings handelt es sich bei der Gebärmutter und den Spermazellen von *PAOMI* um übergroße Modellierungen. Dies sollte z.B. bei *Verifikationsfragen* zum Samenerguss (siehe Tabelle 1) berücksichtigt und eingeordnet werden, um Fehlvorstellungen bezüglich der Größe, Form und Beschaffenheit von Sperma zu vermeiden.

3.2 Kinderliteratur

Kinderliteratur in Form von Sachbilderbüchern können für den Sachunterricht genutzt werden, um „den geschilderten Sachverhalten in differenzierter Weise in einem vielperspektivischen, insbesondere fächerübergreifenden Sinne nachzugehen“ (Junge et al. 2022: 237). Die Sachbilderbücher *Wie siehst du denn aus? Warum es normal nicht gibt* (Eismann/Persson 2020) und *AnyBody. Dick & Dünn & Haut & Haar: das große Abc von unserem Kör-*

per-Zuhause (von der Gathen/Kuhl 2021) sind Beispiele für kinderliterarische Aufarbeitungen von Körper(-lichkeit), in denen im Sinne eines erweiterten Sexualitätsverständnisses (Sielert 2015) neben biologischen Aspekten auch psychosoziale und gesellschaftlich relevante Dimensionen inkludiert werden.

Im erstgenannten Kinderbuch wird eine körperliche Norm in Frage gestellt, indem sämtliche Körperteile (z.B. Brüste, Vulven, Penisse) in diversen Formen und Erscheinungsweisen präsentiert werden. Bei *AnyBody* werden vielfältige Aspekte aufgegriffen, die im Zusammenhang mit dem eigenen Körper stehen, wie z.B. Schönheitsideale und -empfindungen, Körpersprache, -wörter und -gefühle sowie damit einhergehende Selbstzweifel und -kritik. Das pädagogische Begleitmaterial knüpft vertiefend daran an, indem körperbezogene Übungen Anlässe zur Reflexion ermöglichen. Insgesamt wird in beiden Büchern ein diverses Bild von Körpern gezeichnet und somit ein reflektierter Umgang mit Körpern angeregt.

Durch die sprachlichen Zusammenhänge und illustrierten Körperbilder eignen sich die Bücher, um komplexere *Warum-, Wie- und Verifikationsfragen* (z.T. auch *mit besonderem Fokus auf Emotionen und Empfindungen*) von Kindern (siehe Tabelle 1) aufzugreifen und zu bearbeiten. In Anbetracht der Fragen, die Hinweise auf Vorerfahrungen mit Transgeschlechtlichkeit und der Transition geben, wird allerdings eine Leerstelle deutlich: Es werden zwar transgeschlechtliche Kinder in *AnyBody* abgebildet und thematisiert, jedoch werden für sie keine konkreten Handlungsoptionen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung oder Veränderungen eröffnet. Somit bleibt eine weiterführende Erklärung nach den Modalitäten aus.

3.3 Themenspezifische Arbeitshefte

Im Gegensatz zu Kinderliteratur sind themenspezifische Arbeitshefte aus Verlagen für Bildungsmedien speziell für unterrichtliche Umsetzungen konzipiert und weisen bereits eine didaktische Struktur auf. Auch im Kontext von Sexueller Bildung liegen unterschiedliche Themenhefte vor – ein Beispiel dafür ist das Material *Mit Grundschulkindern über Sexualität sprechen* (Christensen 2021). Das Heft besteht u.a. aus inhaltlichen Modulen mit Stundenverläufen, Arbeitsblättern und Kurzgeschichten.

In den Aufgaben finden sich z.B. Quizfragen oder Aussagen, bei denen die sachliche Richtigkeit beurteilt werden soll. Solche Formate können sich dafür eignen, *Verifikationsfragen* (siehe Tabelle 1) zu bearbeiten, bereits erworbene Kenntnisse zu überprüfen und Fehlvorstellungen aufzudecken.

Die Kurzgeschichten, in denen fiktionale Kindercharaktere mit ihren Fragen, Interessen und Sorgen hinsichtlich Sexualität in den Mittelpunkt gestellt werden, bergen das Potenzial, Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen.

Durch diesen Lebensweltbezug können beispielsweise *Verifikationsfragen mit besonderem Fokus auf Emotionen und Empfinden* (siehe Tabelle 1) antizipiert und die Erfahrungen anderer zum Thema gemacht werden, ohne dass Schüler*innen sich im Unterricht persönlich dazu äußern müssen. Allerdings werden hier vorwiegend unterrichtliche Szenen aus einem fiktiven Sexualunterricht beschrieben. Hierbei ist der Mehrwert der Geschichten aufgrund des hohen Textumfangs zu hinterfragen, da Lehrer*innen diese Situationen selbst im Unterricht initiieren könnten, anstatt diese ausschließlich textlich über die Geschichte rezipieren zu lassen.

3.4 BZgA-Medienpaket „Dem Leben auf der Spur“

Seit vielen Jahren gibt die BZgA ein stetig aktualisiertes, kostenloses Medienpaket zur Thematisierung von Pubertät, Sexualität, Schwangerschaft und Geburt heraus. In dem enthaltenden Körper-ABC werden grundlegende Begriffe im Zusammenhang mit Sexualität erklärt, auf synonyme, ähnliche oder spezifischere Wörter verwiesen und mit anderen relevanten (Fach-)Begriffen vernetzt. Daher eignet sich das Material, um *Definitionsfragen* (siehe Tabelle 1) kurz und präzise beantworten zu können.

Die Begleitgeschichte ermöglicht – ähnlich wie in 3.3 – eine Identifizierung mit fiktiven Kindercharakteren, da Schüler*innen die literarischen Figuren dabei begleiten können, wie sie eigenständig ihren Fragen rund um Sexualität nachgehen. Hierbei lässt sich eine Antwort auf die *Verifikationsfrage* „Kann ich während der Pubertät ins Schwimmbad gehen?“ (siehe Tabelle 1) finden, die vermutlich auf die Vereinbarkeit von Menstruation und Schwimmen bzw. einem Aufenthalt im Wasser abzielt. In der Geschichte erfolgt die Klärung mit der einseitigen Antwort, dass menstruierende Personen uneingeschränkt alles schaffen und leisten können (BZgA 2024: 24). Dieses Narrativ ist im Hinblick auf eine ganzheitliche Menstruationsgesundheit obsolet und entspricht nicht mehr dem Stand aktueller Debatten, in denen über zyklusorientiertes Arbeiten und Menstruationsurlaubstage diskutiert wird (Döring et al. 2024). Vor diesem Hintergrund sollte in der Vermittlung eine differenzierte Antwort auf diese Frage erfolgen, die nicht nur physiologische Aspekte und das „Menstruationsmanagement“ (ebd.: 153) berücksichtigt, sondern auch ein individuelles Menstruationserleben einbindet.

4 Fazit

Ein zentrales Merkmal von Sexueller Bildung bildet die Orientierung an der jeweiligen Zielgruppe (BZgA/WHO 2011), was durch eine Auswahl von sexualpädagogischen Medien und Materialien vor dem Hintergrund kindlicher Lernvoraussetzungen erreicht werden kann. Fragen von Schüler*innen haben für den Sachunterricht eine diagnostische Funktion (Brinkmann 2019) und können Aufschluss über Interessen, Vorwissen oder Fehlvorstellungen hinsichtlich (der eigenen) Sexualität geben (siehe 2).

Daher empfiehlt es sich, für eine schüler*innenorientierte Sexuelle Bildung eine Fragekultur im Sachunterricht zu etablieren. Diese kann durch gezielt eingeholte Fragen von Schüler*innen (z.B. über eine Fragebox, siehe auch Landes 2025), vielfältige mediale Zugänge für unterschiedliche Fragetypen und -niveaustufen sowie Lernstrukturen geschaffen werden, die Raum für die selbstständige Auseinandersetzung mit eigenen Fragen ermöglichen (Brinkmann 2019; Gläser 2008; Oldenburg/Brüdt 2013)

Es wird deutlich, dass die Orientierung an Schüler*innenfragen zwar *eine* Möglichkeit darstellt, Medien und Materialien zu sichten, zu bewerten und auszuwählen, allerdings als einziges Kriterium nicht hinreichend ist. Aus der exemplarischen Betrachtung geht hervor, dass weitere Aspekte wie sachliche Richtigkeit, Vollständigkeit, Aktualität, Zielsetzung sowie Sprach- und Gendersensibilität oder andere Lernvoraussetzungen wie z.B. Lesekompetenz ebenfalls von Bedeutung sind. Es kommt jedoch einer unrealistischen Erwartungshaltung gleich, wenn sexualpädagogische Medien und Materialien erst sämtlichen Ansprüchen gleichermaßen gerecht werden müssten, damit sie in den Sachunterricht eingebunden werden können. Somit erscheint eine pragmatische Haltung bei solchen Auswahlentscheidungen sinnvoll, indem die Potenziale für eine Sexuelle Bildung erkannt und vorhandene Leerstellen bei einzelnen Medien und Materialien durch eine unterrichtliche Einordnung sowie mediale Ergänzungen kompensiert werden.

Literaturverzeichnis

- Brinkmann, Vera (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BZgA (2023): Das kleine Körper-ABC. Köln.
- BZgA (2024): Dem Leben auf der Spur. Agi, Flo, Paul und Muri auf Klassenfahrt. Köln.

- BZgA/World Health Organisation (WHO) (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln.
- Christensen, Camilla (2021): Mit Grundschulkindern über Sexualität sprechen. Geschichten, Bildkarten, Unterrichts Anregungen und Kopiervorlagen zur Sexualerziehung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Döring, Nicola/Shevtsova, Anastasiia/Schumann-Doermer, Claudia (2024): Der aktuelle Forschungsstand zur Menstruationsgesundheit: Überblick über 20 bio-psycho-soziale Aspekte. In: Zeitschrift für Sexualforschung 37, 3, S. 151–166. DOI: 10.1055/a-2343-4279.
- Eismann, Sonja/Persson, Amelie (2020): Wie siehst du denn aus? Warum es normal nicht gibt. Weinheim: Beltz.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013) (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gläser, Eva (2008): Kinderfragen als Ausgangspunkt des Unterrichts. In: Gläser, Eva/Jäkel, Lissy/Weidmann, Herwig (Hrsg.): Sachunterricht planen und reflektieren. Ein Studienbuch zur Analyse unterrichtlichen Handelns. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 109–115.
- Grübl, Stefanie (o.J.): Genitalmodelle aus Kunststoffmodelliermasse. <https://www.vielma.at/onlineshop-1/genitalmodelle-aus-kunststoffmodelliermasse/> [Zugriff: 01.12.2024].
- Heyn, Marcus (2023): Sexualpädagogik im Kreuzfeuer. Der Sexualekunde-Atlas 1969 und die Kritik an schulischer Aufklärung. Gießen: Psychosozial-Verlag. DOI: 10.30820/9783837978629.
- Junge, Alice/Lüttgering, Denise/Schmidt, Floreana/Schomaker, Claudia (2022): Bilderbücher im Sachunterricht? Potenziale eines Mediums für sachbezogenes Lernen in heterogenen Lerngruppen. In: Müller-Brauers, Claudia/Bräuning, Kerstin/Schomaker, Claudia (Hrsg.): Bilderbücher im Grundschulunterricht. Fachübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 219–243. DOI: 10.24053/9783772057687.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 14.10.2024].
- Landes, Ingrid (2025): „Das spannendste Thema der Grundschule“ – eine Sequenz zu Familien- und Sexualerziehung in Bayern. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 139–150.
- Landwehr, Brunhild (2019): Sexualbildung. In: Hartinger, Andreas/Lange-Schubert, Kim (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Verlag. 5. Aufl., S. 189–203.
- Lange-Schubert, Kim/Böschl, Florian/Spreckelsen, Kay (2022): Modelle. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Müller, Susanne/Witkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad

- Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 3. Aufl., S. 511–517. DOI: 10.36198/9783838588018.
- Langer, Antje (2017): „Die brauchen was zum Ausprobieren“ – Körper und Körper-Modelle in der sexualpädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Sexualforschung 30, 4, S. 332-348. DOI: 10.1055/s-0043-122003.
- Miller, Susanne/Brinkmann, Vera (2013): SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In: Gläser, Eva/ Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 226–241.
- Oldenburg, Ines/Brüdt, Herbert (2013): Was haben Männer da, wo bei Frauen die Gebärmutter ist? In: Grundschule Sachunterricht, 60, S. 22–26.
- Reinschlüssel, Sabrina (o.J.): Aufklärungsmodelle von PAOMI. <https://www.paomi.de> [Zugriff: 01.12.2024].
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim: Beltz. 2. Aufl.
- Simon, Toni/Kallweit, Nina (2023): Sexuelle Bildung in der Primarstufe: Status Quo und Perspektiven. In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Primärpädagogische und -didaktische Beiträge zur sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17–36. DOI: 10.25656/01:28088.
- Timmermanns, Stefan (2013): Materialien der Sexualerziehung. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 2. Aufl., S.708–716.
- von der Gathen, Katharina/Kuhl, Anke (2014): Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- von der Gathen, Katharina/Kuhl, Anke (2018): Klär mich weiter auf. Noch mehr echte Kinderfragen zu einem aufregenden Thema. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- von der Gathen, Katharina/ Kuhl, Anke (2021): AnyBody. Dick & dünn & Haut & Haar: das große Abc von unserem Körper-Zuhause. Leipzig: Klett Kinderbuch.

„Das spannendste Thema der Grundschule“ – Eine Sequenz zu Familien- und Sexualerziehung in Bayern

Ingrid Landes

1 Einleitung

Vielen Kolleg*innen leuchten die Augen, wenn sie von ihren Sequenzen zu *Familien- und Sexualerziehung* erzählen: „So interessiert und motiviert erlebt man die Kinder sonst nie!“. Es folgen meist Anekdoten zu witzigen und nachdenklichen Kinderfragen und wertschätzenden Unterrichtsgesprächen.

Im Folgenden werden einige Fragestellungen, die Lehrkräfte vor, während und nach der Durchführung von Unterricht zu Sexueller Bildung beschäftigen können, am Beispiel einer in einer 4. Klasse in München durchgeführten Sequenz zu *Familien- und Sexualerziehung* genauer beleuchtet. Das Anliegen dieses Beitrages ist dabei, Lust darauf zu machen, diese komplexen und kontroversen, aber auch so spannenden und wichtigen Themen anspruchsvoll, engagiert und zeitgemäß umzusetzen.

2 Unbehagen und thematische Berührungsängste

Im Frühsommer 2023, einige Wochen vor dem Elterninformationsabend zur bevorstehenden Sequenz, kündigte die Stadtbibliothek München-Bogenhausen eine Lesung für Familien und Kinder mit dem Titel „Wir lesen euch die Welt, wie sie euch gefällt“ an. Zwei Drag-Künstler*innen sowie eine junge trans*Autorin sollten aus Kinderbüchern zu u.a. vielfältigen Repräsentationen von Geschlecht vorlesen (Stadtbibliothek München 2023). In den folgenden Wochen rief die AfD-Stadtratsfraktion München mit dem Slogan „Hände weg von unseren Kindern“ zu einer Protestdemonstration auf, denn „unausgesprochener Zweck solcher Veranstaltungen [sei] die *Frühsexualisierung* und seelische Verwirrung unserer Kinder“ (AfD München 2023). Auch die städtische CSU (TZ 2023) und der bayerische Wirtschaftsminister Hubert Aiwanger (Freie Wähler) sprachen sich gegen die Veranstaltung aus, denn diese könne Kinder verstören (Welt 2023).

Dieses regionale, aktuelle Beispiel ist nur eines unter vielen: Die gesellschaftspolitische Sprengkraft, die pädagogische Maßnahmen zu Geschlecht und Sexualität immer wieder weit über Bildungsinstitutionen hinaus entwickeln können, ist weithin bekannt.

Das Unterrichten von Themen, die so politisch polarisierend wie *Familien- und Sexualerziehung* verhandelt werden, geht für viele Lehrkräfte mit Unbehagen und Skepsis einher, sich angreifbar zu machen (siehe auch Struck 2025). Diese Sorgen sind angesichts des aktuellen politischen Klimas durchaus ernst zu nehmen und nicht einseitig auf ein fehlendes Interesse an zeitgemäßen Unterrichtsinhalten zurückzuführen. Lehrkräfte stehen im Spannungsfeld zwischen eigenen Werteorientierungen und Einstellungen, dem sich ständig weiterentwickelnden Fachdiskurs sowie dem Bildungsauftrag als Lehrkraft einer staatlichen Schule mit allen dazugehörigen Richtlinien und Gesetzen. Darüber hinaus spielt die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine große Rolle.

3 Rechte und Pflichten in Bayern

Bei einem so sensiblen und kontroversen Thema ist es dementsprechend wichtig, die aktuellen rechtlichen Vorgaben genau zu kennen. Das Bundesverfassungsgericht hat grundsätzlich geregelt, dass Sexualerziehung eine gemeinsame Aufgabe von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Schule darstellt. Schulische Sexualerziehung ist dabei aber nicht von der Zustimmung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten abhängig, solange keine „Indoktrinierung“ stattfindet und das natürliche Erziehungsrecht der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie die Diversität religiöser und weltanschaulicher Wertvorstellungen berücksichtigt werden. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten haben allerdings das Recht, rechtzeitig über Inhalte, Methoden und Materialien informiert zu werden. Genauer findet sich in den jeweiligen Gesetzen und Richtlinien der einzelnen Bundesländer. Eine Übersicht der Antidiskriminierungsstelle stellt dar, wie aktuell sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den verschiedenen Bundesländern berücksichtigt wird (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2020). In fast allen Bundesländern gibt es übergeordnete Richtlinien mit Vorgaben zu Zielen, Aufgaben und Umsetzung von Sexualerziehung oder Sexualkunde, die diese persönlichkeitsbildend und kompetenzorientiert, vom Lernenden ausgehend und im Sinne einer sexuellen Bildung einordnen. Vielfältige Beziehungs- und Familienformen sowie vielfältige sexuelle Orientierungen werden meist berücksichtigt, während geschlechtliche Identitäten unterschiedlich klar angesprochen werden.

Christliches Menschenbild vs. „lebensbejahender, sexualfreundlicher Grundtenor“ in Bayern (Richtlinien 2016: Art. 1.2)

Die vorliegende Sequenz wurde ausgehend von den schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen zu *Familien- und Sexualerziehung* sowie den Fachlehrplänen *Heimat- und Sachunterricht (HSU)* und *Deutsch im LehrplanPLUS* geplant (ISB 2014: 24, 110 f., 167). In der vierten Klasse geht es in erster Linie darum, sicherzugehen, dass die Kinder gut auf die in der Pubertät anstehenden körperlichen, emotionalen und sozialen Veränderungsprozesse vorbereitet sind. Außerdem sollen alle Kinder über Sexualität aufgeklärt sein, sich zu sexuellen Themen sprachlich angemessen äußern und die Entwicklung eines Babys von der Zeugung bis zur Geburt nachvollziehen können (ebd).

In Bayern ist zu erwähnen, dass sich die Wertvorstellungen in den Gesetzestexten an einem „Menschenbild, das maßgeblich durch das Christentum und die Aufklärung geprägt ist“, orientieren (Richtlinien 2016: Art. 1.1, Abs. 4). Die Schüler*innen seien „nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse zu unterrichten und erziehen“ (Art. 135, Abs. 2 BV). Dabei ist die „Förderung von Ehe und Familie“ das „vorrangige Ziel“ der schulischen Familien- und Sexualerziehung bei gleichzeitiger „Wahrung der Toleranz für unterschiedliche Wertvorstellungen“ (Art. 48 BayEUG).

Erklärungen, wie die gesetzlichen Regelungen zu verstehen sind, sowie klare, praxisnahe Richtlinien zu Aspekten der Vermittlung (u.a. Elternkommunikation, Inhalte, Materialien, Methoden) finden sich in den 2016 aktualisierten *Bayerischen Richtlinien zur Familien- und Sexualerziehung*. Hier wird ein kompetenzorientierter, fächerübergreifender Unterricht gefordert, der im Gegensatz zu den bis dahin geltenden Richtlinien von 2002 von einem ganzheitlichen und lebensbejahenden Verständnis von Sexualität ausgeht, Vielfalt wertschätzt und achtet (Richtlinien 2016: Art. 1.2f.). Es zeigt sich also: Die aktuellen Richtlinien legitimieren eine Sexualpädagogik der Vielfalt in Bayern nicht nur, sondern fordern diese sogar ein.

4 Schwerpunkte auswählen: Pick your battles!

Der bayerische LehrplanPLUS macht prinzipiell möglich, *Familien- und Sexualerziehung* umfassend zu behandeln und viele verschiedene Perspektiven der Sexuellen Bildung einzubeziehen. Im Unterrichtsalltag ist es notwendig, sich ausgehend von den eigenen Interessen und der Klasse Schwerpunkte in der Einarbeitung und Durchführung zu setzen. Dafür wird nachfolgend auf die methodischen und didaktischen Überlegungen eingegangen.

Gesprächsatmosphäre: Eine Frage der Haltung

Bei der Planung der Unterrichtssequenz stand im Mittelpunkt, eine wertschätzende, unaufgeregte, sachliche und offene Gesprächsatmosphäre zu modellieren. Es wurde darauf geachtet, die Gefühle und Bedürfnisse der Kinder anzuerkennen, unterschiedliche Perspektiven und Lebenserfahrungen anzuerkennen und ihnen empathisch zu begegnen. Dadurch sollten die Kinder dabei unterstützt werden, eigene Grenzen zu spüren, diese ernst zu nehmen und kommunizieren zu können. Dies wurde auch bei der Wahl der Sozialformen, Materialien, Methoden und der Organisation des Raums bedacht.

Selbstbestimmung; Lernende im Mittelpunkt

Der Sexuellen Bildung folgend wurde auf Selbstbestimmung und Lerner*innen-zentrierung geachtet. Im Mittelpunkt standen die Fragen und das Vorwissen der Kinder. Durch die Wahl der Methoden konnten die Kinder beeinflussen, wie explizit sie sich mit Themen auseinandersetzen wollen. Im Klassenzimmer gab es jeweils eine Lerntheke zum Thema. Die Kinder arbeiteten in privaten Lerntagebüchern. Parallel arbeitete die Lehrkraft mit kleineren Gruppen in einem Nebenraum meist im Sitzkreis rund um Bodenbilder mit Realien oder großen Abbildungen. In den Plenumsphasen spielten offene Unterrichtsgespräche eine zentrale Rolle, in denen die Lehrperson eine moderierende Rolle einnahm.

Sachlich richtige, zeitgemäße Begriffe und Abbildungen

Wenn Kinder sich gut informiert fühlen und selbstbewusst ausdrücken können, stellt das einen nachhaltigen, niedrigschwiligen Schutz gegen mögliche Grenzüberschreitungen anderer dar und befähigt die Kinder zu selbstbestimmten Entscheidungen im späteren Leben. Deswegen wurde in der Materialauswahl und Sprache auf zeitgemäße Fachbegriffe und Abbildungen geachtet. In Lehrmaterialien finden sich noch oft Begriffe und Abbildungen, die einzelne Körperteile begrifflich abwerten, unsichtbar machen oder auf veralteten, falschen Vorstellungen basieren. Gerade die weiblichen Geschlechtssteile sind davon betroffen.

Wenn beispielsweise bewusst von Vulvalippen statt Schamlippen oder von inneren und äußeren statt großen und kleinen Lippen gesprochen wird, kann dahingegen die Entstehung falscher Normalitätserwartungen vermieden werden.

Was die vollständige und korrekte Abbildung weiblicher Geschlechtsorgane betrifft, hat sich einiges getan. In den letzten Jahren wurden die äußeren Geschlechtsorgane differenziert beschreibende Illustrationen der Vulva in einige Schulbücher aufgenommen. Eine frontale Abbildung der Vulva findet sich inzwischen auf den meisten Tampon-Beipackzetteln, während eine große Tamponmarke das richtige Einführen eines Tampons online ausschließlich

mit der Abbildung eines seitlichen Querschnitts eines Frauenkörpers erklärt (o.b. 2024).

In der Sequenz wurden einige Materialien und Abbildungen aus *Mit Grundschulkindern über Sexualität sprechen* von Camilla Christensen (2021) verwendet. Wie in vielen neueren Materialien für die Grundschule finden sich hier frontale Abbildungen der Vulva, jedoch keine vollständige Abbildung der Klitoris. Das Bilderbuch *Von wegen Bienchen und Blümchen* (Müller/Siegl 2021) zeigt in einer Illustration auch die inneren Klitoris-schenkel transparent angedeutet.

Sexualität ganzheitlich erklären

Ein weiteres Kriterium war ein ganzheitliches Verständnis von Sexualität. Es wurde darauf geachtet, dass Sexualität nicht nur als Mittel zur Fortpflanzung, sondern als wichtiger persönlicher Lebensbereich thematisiert wird.

Vielfalt normalisieren statt problematisieren

Um dem Ziel näherzukommen, dass Menschen aller Geschlechter und sexueller Orientierungen gleichberechtigt und in Normalität leben können, ist es sinnvoll, beim Vorbereiten von Unterricht eigene Normalitätswahrnehmungen immer wieder in Frage zu stellen, um nicht nur eine Lebensrealität als normal zu präsentieren.

Ein Instrument, das sich beim Abwägen von inhaltlichen Entscheidungen zu Vielfalt bewährt hat, ist die „Umkehrprobe“, d.h. das Vertauschen der betreffenden Geschlechtsidentitäten oder sexuellen Orientierungen zum Überprüfen der eigenen Wahrnehmung. Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht: Der langjährige (homosexuelle) Lebenspartner von James Krüss, mit dem der Schriftsteller seinen Lebensabend auf einer spanischen Insel verbracht hat, taucht in vielen für Kinder verfassten Lesetexten nicht auf, seine Zeit auf der Insel aber schon. Wenn im Kunstunterricht derselben Klasse selbstverständlich die (heterosexuellen) Lebenspartner*innen beim Sprechen über die Biographien der Künstler*innen erwähnt werden, liegt auf der Hand, dass es durchaus altersangemessen wäre, den Lebenspartner zu erwähnen. Romantische heterosexuelle Beziehungen werden Kindern von klein auf zugemutet, ohne dass der Vorwurf im Raum steht, Kinder zu überfordern. Es fällt auf, dass das Unsichtbarmachen von nicht-heterosexuellen Beziehungen lediglich so normalisiert ist, dass es ungewohnter wirkt, sie zu benennen (siehe auch Spahn 2025).

Die Sequenz hatte in diesem Sinne den Anspruch, Vielfalt in Sprache und Materialien zu normalisieren und ausgehend von den vielfältigen Lebenserfahrungen der Kinder sichtbar zu machen, ohne eine Form von Vielfalt explizit problembehaftet oder dramatisierend in den Mittelpunkt zu stellen. Es wurde unaufgeregt anerkannt, dass es verschiedene Familien- und Bezie-

hungsformen gibt. Verschiedene kulturelle, religiöse und persönliche Wertvorstellungen, verschiedene sexuelle Orientierungen und unterschiedliche Sichtweisen auf Geschlecht, wenn man verschiedene Ebenen bedenkt (verschiedene Geschlechtsmerkmale im Körper; das Gefühl im Kopf, wer man ist; wie man sich zeigt und lebt) wurden mitgedacht und ernst genommen.

Kinderliteratur

Zu diesem Prinzip passte u.a. sehr gut der Graphic Novel *Regenbogentage* von Nora Dåsnes (2020), auf den zwei Stunden der Sequenz aufbauten. Während sich verschiedene Konfliktlinien am Übergang von Kindheit und Jugend entspinnen, verliebt sich Tuva, die Hauptfigur, in ein Mädchen. Sie ist kurz besorgt und stellt dann fest, dass es gar kein Problem gibt.

In der Lerntheke standen ergänzend zu den Inhalten der Sequenz jeweils Vielfalt repräsentierende Kinderliteraturpakete aus der Stadtbibliothek.

5 Inhaltlicher Aufbau der Sequenz

In der ersten Unterrichtseinheit wurden Regeln auf der Grundlage der Bedürfnisse der Schüler*innen vereinbart und die anonyme Fragenbox (siehe auch Wolken 2025) eingeführt, um bereits mit den Eltern am Elternabend über die Fragen und Interessen der Kinder sprechen zu können. Vor den klassischen Inhalten rund um Schwangerschaft und Geburt ging es in der Sequenz zunächst um die Kinder vor der Pubertät, ihre verschiedenen Persönlichkeitsanteile und Körper. Es gab Aufgaben zu Ausschnitten aus dem Film *Alles steht Kopf* und das Kindersachbuch *Untenrum: Und wie sagst du?* von Noa Lovis Pfeifer und Linu Lätitia Blatt (2023), um sich langsam an das Sprechen über Körper anzunähern.

In der Stunde „Pubertät: Mein Körper verändert sich“ wurde ein Bodenbild erarbeitet, indem die Kinder sich anhand von Gegenständen zu verschiedenen Veränderungsprozessen austauschten. Emotionale und soziale Veränderungen in der Pubertät wurden mit dem Graphic Novel *Regenbogentage* von Nora Dåsnes (2020) behandelt. Geschlechter wurden nicht mit Fokus auf das soziale Geschlecht, Klischees und Vorurteile, sondern am Ende der Sequenz anhand der Kinderfrage („Woher weiß man eigentlich, dass mein ein Mädchen oder ein Junge ist?“) aufgegriffen. Es bot sich an, an den Teil „Sexualität – Ein Baby entsteht“ anzuknüpfen und die Rolle der Chromosomen für die Ausbildung des körperlichen Geschlechts während der Schwangerschaft zu thematisieren. Die Schüler*innen tauschten sich dabei über ihr Vorwissen zu verschiedenen Ebenen von Geschlecht aus. Sie stellten fest, dass Geschlechtlichkeit nicht abschließend von Körperteilen bestimmt ist und



Abb. 1: „Unser Lernweg“ (eigene Darstellung)

neben Chromosomen und Geschlechtsorganen auch das Gefühl im Kopf und die Selbstwahrnehmung wichtig sind.

6 Mit Eltern sprechen

In der Elternarbeit sind bestimmte Zeitfenster zur Ankündigung des Elternabends (siehe auch Struck 2025) und der Fragebox wichtig. Bei der Planung des Elternabends gilt es, mögliche Sorgen oder Widerstände aufzufangen und über die tatsächlichen Ziele und Inhalte aufzuklären. Der erste Teil des Abends war im Stuhlkreis geplant. Im Anschluss gab es die Möglichkeit, sich die Materialien nach Themen sortiert an Stationen anzuschauen und sich informell auszutauschen. Die Kinderfragen waren schon beim Ankommen zu lesen, was zu ersten angeregten Gesprächen führte. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten konnten sich zum Teil gar nicht vorstellen, wie explizit

das Wissen von Kindern in der 4. Klasse mitunter ist und berichteten, dass zuhause kaum bis gar nicht über die bevorstehende Sequenz gesprochen wurde. In einem kurzen Impuls wurden die Ziele der Sequenz von der Lehrkraft vorgestellt und der Fokus auf die anstehenden Veränderungen in der Pubertät sowie Sachwissen und selbstbewusstes Sprechen als niedrigschwellige Prävention betont. Die anwesenden Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zeigten sich weder von den expliziten Körperabbildungen noch Themen rund um Vielfalt überrascht oder irritiert, waren interessiert und offen und gaben wertschätzende Rückmeldungen zur Materialauswahl.

Die Reaktionen der Elternschaft einer Großstadtklasse sind sicher nicht zu verallgemeinern. Dennoch stellt sich die Frage, inwiefern die große mediale Präsenz politisierter Debatten dazu führt, dass (angehende) Lehrkräfte mitunter unzutreffende Annahmen über die rechtliche Legitimierung zeitgemäßer Unterrichtsinhalte und die voraussichtlichen Reaktion der Eltern- bzw. Erziehungsberechtigten haben.

Die Erfahrung vieler Kolleg*innen bestätigt, dass eine große Mehrheit der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zeitgemäße Unterrichtsinhalte begrüßt. Vereinzelt werden durchaus Sorgen, Rückfragen oder Widerstand einem zeitgemäßen Familien- und Sexualunterricht gegenüber geäußert, was im Einzelgespräch teilweise, aber nicht immer komplett ausgeräumt werden kann.

7 Mit Kindern sprechen – Kinderfragen

Beim Sammeln von Gesprächsvereinbarungen in der ersten Stunde der Sequenz war zunächst das größte Anliegen der Kinder, nach Möglichkeit in getrennten Gruppen, als nur Mädchen oder Jungen, zu arbeiten. Das konnte durch die Zusammenarbeit mit einer Kollegin teilweise möglich gemacht werden. Nachdem das geklärt war, konnten sich die Kinder sichtlich entspannen und begannen, motiviert und ernst Gesprächsvereinbarungen zu sammeln.

Sie waren einerseits ganz aufgeregt und neugierig auf die Themen, andererseits auch wirklich besorgt, „zu eklige Sachen“ sehen zu müssen oder ausgelacht zu werden. Eine Einordnung der Lehrkraft von Schamgefühlen als berechtigt und sinnvoll bei Themen, die Privatsache sind und über die man sinnvollerweise nur spricht, wenn man sich wohlfühlt und anderen Menschen vertraut, half den Kindern, eine passende Vereinbarung festzuhalten. Mithilfe von Moderationsimpulsen kamen die Kinder selbst darauf, dass Scham und Ekel Warnsysteme sind und vor Unbekanntem oder Unsicherem schützen können, Körper aber eigentlich nicht eklig und Pubertät ganz normal ist. Sie wollten unbedingt etwas lernen und waren mutig bereit, dafür ein bisschen

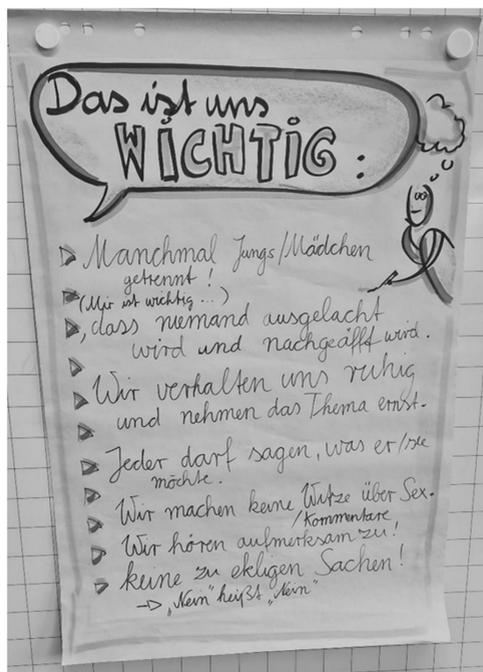


Abb. 2: Gesprächsvereinbarungen (eigene Darstellung)

über ihre Ekelgrenze zu gehen. Ein Kind schlug vor: „Wir könnten ja so tun, als wären wir unsere Lehrerinnen, weil die sind erwachsen und die finden das gar nicht mehr eklig.“ Die Kinder formulierten, während die Lehrkraft notierte, dass sie die Themen ernst nehmen wollten und niemand ausgelacht oder nachgeäfft werden dürfe, keine Witze über Sex gemacht werden sollten und jeder sagen dürfe, was er*sie wolle und bei „zu ekligten Sachen“ Nein gesagt werden dürfe. Es wurde noch abgesprochen, dass sich jede*r jederzeit aus dem Kreis zurückziehen kann, wenn etwas zu unangenehm, peinlich oder eklig ist und Wortmeldungen freiwillig sind.

Um Fragen und Vorwissen der Kinder zu sammeln, wurde eine Fragenbox aufgestellt und ein anonymer Fragebogen ausgegeben. Die Klasse war, wie wahrscheinlich die meisten Klassen, gut durchgemischt, was das Vorwissen betrifft. Die Kinder warfen in drei Tagen 126 Fragen ein. Es war nie geplant, alle Fragen zu beantworten – das war den Eltern auch wichtig, denn das hätte einige Kinder sicher überfordert.



Abb. 3: Fragenbox (eigene Darstellung)

Als es mit dem Thema „Mein Körper“ losging, war das Quietschen und Kichern im Klassenzimmer noch richtig laut. Die Lehrkraft las die Einleitung des Bilderbuchs „Untenrum“ (Pfeifer et al. 2023) vor, woraufhin die Kinder wie das Kind Noa im Buch humorvoll und sprachkreativ Wörter für „Untenrum“ sammelten. So konnten sie zum Einstieg wirklich alle Wörter aufschreiben und buchstäblich loswerden, die sie bereits kannten, bevor die Fachbegriffe besprochen wurden.

Nun zeigte sich eine richtig steile Lernkurve. Es dauerte nur ein paar Tage, bis die Kinder eine sachliche und wertschätzende Art über Körper zu sprechen, eingeübt hatten. Ein wichtiger Faktor war, immer wieder geduldig einen sachlichen, unaufgeregten und wertschätzenden Umgang mit jeder noch so kichernden oder provozierenden Frage zu modellieren, wobei nicht alle Fragen beantwortet wurden. Nach ein paar Unterrichtsstunden holten sich die Kinder in den Lerntheckenphasen bereits in geschlechtergemischten Gruppen Kinderbücher zum Thema, lasen sich gegenseitig vor und diskutierten die Inhalte. Als die Sequenz beim Thema Pubertät ankam, waren nur noch vereinzelte kichernde Einwürfe oder störende Kommentare hörbar. Die meisten Kinder wollten lieber ihr Vorwissen und ihre Fragen loswerden und erinnerten die anderen an ihre Vereinbarungen.

7 Fazit

Am Ende der Sequenz sprachen die Schüler*innen im Unterricht wesentlich zuversichtlicher, entspannter und selbstbewusster miteinander und brachten den Themen große Ernsthaftigkeit entgegen.

In ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen zeigten sie wesentlich offenere, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt anerkennende Haltungen in Bezug auf alle Themenbereiche. Die Klasse war immer besser darin geworden, sich gegenseitig wertschätzend zuzuhören, einzelne Kinder für vermeintliches Unwissen nicht abzuwerten, sondern Informationen abzugleichen und zu lernen, welche Perspektiven es außerhalb der eigenen Lebenserfahrung noch gab. Der Pubertät sehen die Schüler*innen schließlich mehrheitlich positiv entgegen.

Es wird in Bayern genauso wie in anderen Bundesländern spannend bleiben, Rahmenbedingungen von schulischer *Familien- und Sexualerziehung* in Wechselwirkung mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen zu beobachten. Das Selbstbewusstsein, die Selbstverständlichkeit und die Unaufgeregtheit, die die nächste Generation in diesem Fall ihren Körpern und Themen wie Gleichberechtigung von Sexualitäten und Geschlechtern entgegengebracht haben, lässt darauf hoffen, dass die aktuelle Entwicklung in Richtung zunehmender Gleichberechtigung, Repräsentation und gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen aller Geschlechter und sexueller Orientierungen trotz hitziger medialer und politischer Debatten langfristig nicht aufzuhalten ist.

Literaturverzeichnis

- AfD München (2023): Angriff auf die Familie: Frühsexualisierung in der Stadtbibliothek! <https://www.afd-muenchen.de/angriff-auf-die-familie-fruehsexualisierung-in-der-stadtbibliothek/> [Zugriff: 6.12.2024].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2020): Wie thematisieren die Bundesländer sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den Schulen? https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/lebensbereiche/bildungsbereiche/schule/sex_u_geschl_vielfalt_in_bildungsplaenen/sex_u_geschl_Vielf_in_Bild_Plaenen_Inhalt_neu_2020.html?nn=335940 [Zugriff: 6.12.2024].
- Bayerische Staatskanzlei (2013): Verfassung des Freistaates Bayern (BV) in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf> [Zugriff: 6.12.2024].
- Bayerische Staatskanzlei (2024): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), geändert am 9. Dezember 2024. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG> [Zugriff: 10.12.2024].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen, geändert am 15. Dezember 2016. https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2230_1_1_1_1_3_K_964>true [Zugriff: 6.12.2024].
- Christensen, Camilla (2021): Mit Grundschulkindern über Sexualität sprechen: Geschichten, Bildkarten, Unterrichts Anregungen und Kopiervorlagen zur Sexualerziehung-Klasse 3/4. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Dåsnes, Nora (2020): Regenbogentage. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Müller, Carsten/Siegl, Sarah (2021): Von wegen Bienchen und Blümchen! Aufklärung, Gefühle und Körperwissen für Kinder. Iging: Edition Michael Fischer (EMF).
- o.b. (2024): Wie führe ich einen Tampon richtig ein? <https://www.ob.de/beratung/ueber-tampons/tampons-richtig-einfuehren> [Zugriff: 20.12.2024].
- Pfeifer, Noa Lovis/Blatt, Linu Lätitia (2023): Untenrum. Und wie sagst du?. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.
- Spahn, Annika (2025): Vielfalt in Bildungsmaterialien abbilden — Inklusive Sprache und diverse Bilder für die Sexuelle Bildung am Beispiel sexueller, romantischer und geschlechtlicher Vielfalt. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 117–127.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB (2014): Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule. LehrplanPLUS. Lehrplan für die bayerische Grundschule. München: Carl Link.
- Stadtbibliothek München (2023): Wir lesen euch die Welt, wie sie euch gefällt. Draglesung für Kinder. <https://www.muenchner-stadtbibliothek.de/veranstaltungen/details/wir-lesen-euch-die-welt-wie-sie-euch-gefällt-20505> [Zugriff: 6.12.2024].
- Struck, Constanze (2025): Sensibles Thema, starke Partnerschaft: Wie die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten gelingen kann. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 151–160.
- TZ (2023): Debatte um Lesung von Drag Queens in Münchner Stadtbibliothek – OB Reiter äußert sich über Verbot. <https://www.tz.de/muenchen/stadt/hallo-muenchen/drag-queen-muenchen-lesung-stadtbibliothek-reiter-verbot-aiwanger-bigclit-voyage-92260451.html> [Zugriff: 6.12.2024].
- Welt (2023): Familienlesung mit Dragqueens? Aiwanger sieht einen „Fall fürs Jugendamt“. <https://www.welt.de/vermishtes/weltgeschehen/article245219142/Muenchener-Stadtbibliothek-Familienlesung-mit-Dragqueens-Aiwanger-sieht-einen-Fall-fuers-Jugendamt.html> [Zugriff: 6.12.2024].
- Wolken, Svenja (2025): „Kann man in der Pubertät ins Schwimmbad gehen?“ – Fragen von Grundschüler*innen als ein sachunterrichtsdidaktisches Auswahlkriterium für Medien und Materialien. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 129–138.

Sensibles Thema, starke Partnerschaft: Wie die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten gelingen kann

Constanze Struck

1 Einleitung

Die Sexualerziehung¹ in der Grundschule ist ein sensibles Thema, das bei Lehrpersonen, Eltern und Erziehungsberechtigten zu Unsicherheiten im Umgang mit Sexualität von Kindern, der kindgerechten Themenauswahl und auch der Kommunikation untereinander führen kann (Sielert 2015: 170). So formuliert Sabine Kirk bereits 2014:

„Das Zusammenwirken von Elternhaus und Schule ist durch die Schulgesetze und Erlasse geregelt (...). Und dennoch – oder gerade deshalb – gerät die Kooperation immer wieder in die Diskussion und führt zu Konflikten zwischen den Beteiligten“ (Kirk 2014: 246).

Besonders in der 4. Klasse, wenn Themen wie Körperentwicklung, Geschlechterrollen und Sexualität stärker in den Fokus rücken, ist es wichtig, Erziehungsberechtigte frühzeitig einzubinden, da eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten nicht nur Missverständnisse ausräumen, sondern auch das Vertrauen stärken und sich positiv auf das Engagement aller Beteiligten auswirken kann (KMK 2018: 9). Dieser Beitrag beleuchtet die rechtlichen Rahmenbedingungen, gibt Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen und bietet konkrete Tipps für die Organisation eines Elternabends.

2 Rechtliche Rahmenbedingungen

Bei Themenfeldern, die gesellschaftlich breit diskutiert werden (hierzu gehören beispielsweise Diskriminierung, der menschengemachte Klimawandel, soziale Medien und auch die Sexuelle Bildung), kann es bei Lehrpersonen zu

1 In den Schulgesetzen wird hier stets von Sexualerziehung gesprochen, daher wird er in diesem Kontext ebenfalls so verwendet, sobald rechtliche Vorgaben betrachtet werden.

Verunsicherungen kommen, welche Themen und Fragestellungen sie im Unterricht behandeln sollen und dürfen. Nicht selten wünschen sie sich mehr Rückhalt aus der Politik und im Kollegium (siehe auch Struck/Warburg 2025), um ihre pädagogischen Entscheidungen ‚leichter‘ bzw. ‚gesichert‘ argumentieren zu können. Hierbei ist es umso wichtiger, die rechtlichen Rahmenbedingungen zu kennen, um Sicherheit im Umgang mit Eltern und Erziehungsberechtigten zu gewinnen und selbstbewusst für Demokratie und Vielfalt eintreten zu können. Eine Übersicht zu rechtlichen Rahmenbedingungen wird nachfolgend beschrieben:

Hinsichtlich der Sexualerziehung an Schulen gibt es zahlreiche Gesetzesvorschriften und Verordnungen, die bundeslandspezifisch beachtet werden müssen. Das Rangverhältnis dieser Gesetze ist durch die Normenhierarchie geregelt, an dessen Spitze in der Bundesrepublik Deutschland das Grundgesetz steht. Dies bedeutet, dass „die jeweils höherrangige Norm die im Rang niedrigere im Konfliktfall verdrängt bzw. nichtig werden lässt“ (Bundesministerium des Innern und für Heimat 2023). Landesverordnungen und Schulgesetze dürfen dem Grundgesetz demnach nicht widersprechen.

Zwar ist im Grundgesetz die Erziehung als natürliches Recht der Eltern festgeschrieben (GG, Art. 6 Abs. 2), jedoch berechtigt auch der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag (GG, Art. 7 Abs. 1) die Schulen zur Vermittlung von Themen der Sexuellen Bildung. Wenngleich der staatliche Bildungsauftrag durch die Erziehungsrechte der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten begrenzt wird, lassen sich aus dem Grundgesetz „keine konkreten Mitwirkungs- oder Mitbestimmungsrechte ableiten“ (KMK o.J.). Zu diesem Urteil kommt auch das Bundesverfassungsgericht im Jahr 1977, formuliert jedoch folgende Passage, die Lehrpersonen zur Rücksichtnahme hinsichtlich verschiedener Wertevorstellungen auffordert:

„Die Sexualerziehung in der Schule muß[sic!] 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).

Die Teilnahme am Unterricht zur Sexuellen Bildung ist durch die Schulpflicht in allen Bundesländern dennoch verpflichtend, ein Fernbleiben kann folglich zu erheblichen Bußgeldern sowie strafrechtlichen Sanktionen führen (Kilinc 2025).

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, und somit auch die Kooperation beim Themenblock Sexualerziehung, ist wie beschrieben im Detail über die Landesverfassungen und Schulgesetze der Länder geregelt. Die Inhalte sowie die Vorgaben zur Informationspflicht gegenüber den Eltern und Erziehungsberechtigten fallen je nach Bundesland liberaler oder konservativer aus. Während Lehrpersonen in Hamburg und Berlin viele Freiheiten in der Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten und Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten haben, bestehen einige Schulgesetze wie Sach-

sen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Bayern und Baden-Württemberg auf eine stärkere Einbindung der Erziehungsberechtigten. So muss beispielsweise das Recht eingeräumt werden, Unterrichtsmaterialien einzusehen und kommentieren zu dürfen (Schulgesetz Sachsen-Anhalt) oder es muss über Ziele und Inhalte umfassend informiert werden (Schulgesetz Baden-Württemberg).

Die inhaltliche Ausgestaltung der Sexualerziehung wird darüber hinaus über die Kerncurricula, Lehr-, Rahmen- und Bildungsplänen der Bundesländer festgesetzt, wobei diese oftmals über einen obligatorischen und einen fakultativen Bereich unterscheiden, um die pädagogische Freiheit der Lehrpersonen zu wahren: „Lehrpläne bzw. Bildungspläne haben den Charakter von Weisungen der vorgesetzten Behörden und sind damit für die Lehrkräfte bindend. Die Einhaltung der Lehrpläne sicherzustellen ist auch eine Aufgabe der Schulleitung. Die Lehrpläne sind so formuliert, dass die Lehrkraft in Wahrnehmung ihrer pädagogischen Verantwortung agieren kann“ (Europäische Kommission 2024). Im Konfliktfall mit Erziehungsberechtigten können diese Vorgaben demnach herangezogen und die Schulleitung eingebunden werden.

In der Primarstufe ist die Sexualerziehung vorwiegend im Sachunterricht verankert (Landwehr 2019: 189). Auch hier gibt es starke Unterschiede zwischen den Bundesländern und ihren Schwerpunkten der Sexuellen Bildung. Als Beispiele für konservativere Ansätze lassen sich Sachsen und Bayern nennen. Dort thematisieren die Lehrpläne nur am Rande sexuelle Vielfalt und fokussieren sich stärker auf biologische Aspekte der Sexualerziehung und Merkmale der Pubertät (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019: 25), während unterschiedliche Lebensformen und sexuelle Orientierungen erst ab Klassenstufe 9 behandelt werden sollen (Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016: 7f.). Da jedoch die Schulgesetze rechtlich unter dem Grundgesetz stehen, kann auch hier argumentiert werden, Vielfalt bereits im Grundschulalter zu thematisieren, da jeder „das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (GG, Art. 2, Abs. 1) hat und niemand aufgrund seines Geschlechts und seiner Herkunft benachteiligt werden darf (GG, Art. 3, Abs. 3). Einige Bundesländer, wie Berlin und Nordrhein-Westfalen, verfolgen bereits einen liberaleren Ansatz, indem sie in ihren Lehrplänen explizit Themen wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt verankern. Zu beachten ist, dass die Lehrpläne regelmäßig Überarbeitungen unterliegen und die Umsetzung der Vorgaben durch weitere schulinterne Curricula variieren kann.

3 Umgang mit Sorgen und Bedenken

Der Sexualkundeunterricht in der 4. Klasse kann bei Erziehungsberechtigten zu Unsicherheiten und Sorgen führen. Häufig befürchten sie, dass ihr Kind mit Themen konfrontiert wird, die es überfordern könnten oder dass schulische Inhalte nicht mit den familiären Werten übereinstimmen. Manche Eltern haben ergänzend die Sorge, dass die Schule zu stark in ihre Erziehungsaufgaben eingreifen könnte (Landwehr 2019: 190). Dies zeigt sich immer wieder in gesellschaftlichen Debatten oder Aktionen wie Petitionen oder Blogbeiträge von konservativen, teils rechtspopulistischen Vereinen, die sich gegen die Thematisierung von Vielfalt und eine angebliche Frühsexualisierung richten (siehe dazu u.a. LSVD⁺ – Verband Queere Vielfalt e.V.). So kam es beispielsweise 2014 zu einer Petition zur „Streichung des § 33 (Sexualerziehung) aus dem Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen“ an das zuständige Kultusministerium mit dem Ziel, die Sexualerziehung aus dem Lehrplan zu streichen bzw. alternativ eine Befreiung vom Unterricht durch die Eltern zu ermöglichen. Die Petition, die innerhalb weniger Monate 6991 Unterschriften erhielt, scheiterte aufgrund der rechtswidrigen Forderungen (OpenPetition 2014).

Für Lehrkräfte ist es wichtig, sich bereits vorab mit möglichen Bedenken auseinanderzusetzen, um im Zweifelsfall konstruktiv mit den Erziehungsberechtigten der Klasse in den Austausch treten zu können. Auch religiöse und kulturelle Gründe sollten ernst genommen und ggf. in individuellen Gesprächen thematisiert werden (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011: 8). Denkbar sind hier beispielsweise gesonderte Elternabende, bei denen ggf. Geschwisterkinder und Übersetzer*innen eingeladen werden – auch sind nach Geschlechtern getrennte Räume eine Option (Bräuner/Spuller 2024: 99). Lehrpersonen sollten die Bedenken der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ernst nehmen und einen offenen Dialog fördern (Urban et al. 2022: 79), sich dabei jedoch auch auf rechtliche Vorgaben berufen. Transparenz kann hier eine zentrale Rolle spielen: indem frühzeitig über Inhalte, Ziele und kindgerechte Methoden des Unterrichts informiert wird, können Missverständnisse ausgeräumt und das Vertrauen gestärkt werden (Staatsministerium für Kultus 2016: 13). Auch sollten Lehrpersonen verdeutlichen, dass es nicht um eine Missionierung der Kinder geht, sondern um das Recht auf Selbstbestimmung, die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und die Prävention von sexualisierter Gewalt (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung 2021). Sexuelle Bildung in der Grundschule soll Kindern helfen, „ihr Leben bewusst und in freier Entscheidung sowie in Verantwortung sich und anderen gegenüber zu gestalten“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009: 12). Lehrpersonen sollten hierbei auch auf die

altersgerechte Gestaltung des Unterrichts hinweisen (Hessisches Kultusministerium 2010:29). So können Unsicherheiten abgebaut und eine positive Zusammenarbeit geschaffen werden.

4 Potentiale

„Die schulische sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird u.a. davon beeinflusst, was die Herauswachsenden an Wissen und Erfahrungen aus ihren Familien bzw. primären Bezugsgruppen mitbringen, also auch davon, wie ihre Eltern und Erziehungsberechtigten Sexualität wahrnehmen, definieren und bewerten“ (Schneider 2021: 375).

Eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten bietet demnach weitreichende Potenziale für die Sexuelle Bildung in der Grundschule. Sie ermöglicht nicht nur, Missverständnisse zu klären und Bedenken abzubauen, sondern sie trägt auch dazu bei, die Einstellung der Kinder zur Auseinandersetzung mit Themen der Sexuellen Bildung positiv zu beeinflussen und somit zur freien Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes beizutragen (Keck/Kirk 2008: 206). Im Mittelpunkt der Kooperation steht dabei stets, den Lernerfolg des Kindes und somit dessen Entwicklung bestmöglich zu fördern (KMK 2018: 3). Insgesamt lässt sich mittlerweile belegen, dass ein Großteil der Eltern und Erziehungsberechtigten durchaus dankbar ist, dass die Sexuelle Bildung in der Grundschule angeboten wird (Sielert 2015: 170).

Oftmals haben Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte gemeinsame Ziele hinsichtlich der Sexuellen Bildung: Kinder sollen ein gesundes Selbstbewusstsein entwickeln, ihren Körper verstehen und respektvoll mit anderen umgehen (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011: 7f.). Darüber hinaus stärkt es die Erziehungspartnerschaft. Eltern und Erziehungsberechtigte bringen wertvolle Perspektiven und Erfahrungen ein, die die schulische Sexualerziehung bereichern können (Keck/Kirk 2008: 205f.). Beispielsweise kann das Wissen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten über die individuellen Bedürfnisse ihrer Kinder helfen, Unterrichtsinhalte passgenau zu gestalten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2019: 44). Zudem wirkt sich eine vorurteilsfreie und offene Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten positiv auf das Engagement und die Haltung aller Beteiligten aus (KMK 2018: 9).

Ein weiterer Vorteil liegt in der Förderung eines offenen Dialogs über Sexualität und Werte. Durch Transparenz und die Eröffnung von Gesprächsräumen werden Partizipationsmöglichkeiten geschaffen (Urban et al. 2022: 77). Dadurch ermutigen Lehrpersonen Erziehungsberechtigte, auch zu Hause

über Themen der Sexuellen Bildung zu sprechen, was für einen wichtigen Beitrag leisten kann, um Kindern ein altersgerechtes und gesundes Verständnis von Sexualität zu vermitteln (Hessisches Kultusministerium 2010: 18). Durch eine proaktive Zusammenarbeit wird Sexualerziehung nicht nur ein schulisches Thema, sondern ein Prozess der kontinuierlichen Sexuellen Bildung und integraler Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2019: 13).

5 Gestaltung eines Elternabends²

Wie bereits in den rechtlichen Rahmenbedingungen erläutert, haben Eltern und Erziehungsberechtigte das Recht, einen Einblick in die Ziele und Inhalte der Sexualerziehung zu erhalten und diese zu besprechen. Das kann auf verschiedene Weise erfolgen und die Ausführlichkeit ist in den jeweiligen Schulgesetzen festgelegt. Die gängigste Variante ist ein (Informations-) Elternabend, um Materialien vorzustellen, mögliche Missverständnisse zu klären und für die Themen der Sexuellen Bildung zu sensibilisieren. In vielen Bundesländern, beispielsweise in Bayern, sind solche Informationsveranstaltungen im Rahmen der Sexualerziehung sogar verpflichtend (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2019: 46). Bei Bedarf kann die Schulleitung bei der Ausgestaltung eingebunden werden, da sie für die Einhaltung der Lehrpläne zuständig ist und im Konfliktfall vermitteln kann (Europäische Kommission 2024). Bei der Planung von Elternabenden zur Sexualerziehung ist es wichtig, eine offene, vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten die Möglichkeit zu geben, Fragen zu stellen und sich aktiv einzubringen. Im Folgenden werden Ideen für die Gestaltung von Elternabenden zur Sexualerziehung in der Grundschule erläutert.

Ausgangspunkt des Elternabends sollte ein Überblick sein, warum Sexuelle Bildung in der Grundschule wichtig ist, welche Ziele dabei verfolgt werden und welche Themen im Lehrplan vorgesehen sind. Dies kann erste Unsicherheiten abbauen und das Vertrauen zur Schule fördern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2019: 13). Zudem bietet es sich an, einen Einblick in die Materialien der Unterrichtseinheit zu geben. Lehrpersonen können neben den Lehrbüchern und Arbeits-

2 In den folgenden Absätzen wird der Begriff Elternabend als Gesprächsangebot für alle Erziehungsberechtigten verwendet, da er im Gegensatz zu bundeslandspezifischen Begriffen wie Klassenpflegschaftssitzung (Beispiel Baden-Württemberg) oder Klassenelternversammlung (Sachsen) am geläufigsten ist.

heften auch Sach- und Bilderbücher, Arbeitsblätter und Legematerialien zeigen. Dies zeigt den Erziehungsberechtigten, wie Themen der Sexuellen Bildung altersgerecht behandelt werden. Auch Themenstationen mit Informationen zu speziellen Aspekten wie Körper, Gefühle und Beziehungen sind denkbar. Bei der Gestaltung von Elternabenden zur Sexuellen Bildung ist es wichtig, eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Um den Erziehungsberechtigten einen Einblick in das Vorwissen und die Interessen der Kinder zu ermöglichen, können vorab Fragen anonym gesammelt werden (siehe hierzu auch Landes 2025). In diesem Zuge sollte die Möglichkeit eingeräumt werden, Fragen und Bedenken zu äußern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2019: 13). Wenn religiöse oder kulturelle Bedenken auftreten, können zudem individuelle Gespräche hilfreich sein, um auf die Sorgen einzugehen. Lehrpersonen sollten hier empathisch agieren, jedoch auch auf rechtliche Rahmenbedingungen hinweisen und verdeutlichen, dass der Unterricht darauf abzielt, Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Der Elternabend ist auch eine Gelegenheit, außerschulische Kooperationspartner*innen einzuladen, falls diese im Rahmen der Sexuellen Bildung im Rahmen von Projekten oder Unterrichtssequenzen eingebunden werden sollen. Dies bietet die Chance, ihre Arbeit vorzustellen und Fragen der Eltern und Erziehungsberechtigten zu beantworten (Staatsministerium für Kultus 2016: 13). Darüber hinaus kann die Elternschaft auch eine bedeutsame Ressource für die Sexuelle Bildung in der Schule sein. Es bietet sich an, in Erfahrung zu bringen, ob unter den Erziehungsberechtigten Berufe wie Geburtshelfer*innen oder Gynäkolog*innen vertreten sind, die einen zusätzlichen Einblick in Bereiche der Sexuellen Bildung geben können.

Um interessierte Eltern bzw. Erziehungsberechtigte dabei zu unterstützen, Themen der Sexuellen Bildung auch zu Hause mit ihrem Kind zu besprechen, können am Ende des Abends verschiedene Informationsmaterialien, wie Bücher oder Broschüren, zur Verfügung gestellt werden, die sie mitnehmen und in Ruhe durchsehen können (Hessisches Kultusministerium 2010: 18). Hierzu eignen sich beispielsweise die kostenlos zugänglichen Materialpakete der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) „*Dem Leben auf der Spur*“ oder der Elternratgeber „*Über Sexualität reden... Zwischen Einschulung und Pubertät*“. Zudem kann eine Feedbackrunde helfen, Eindrücke und Vorschläge der Eltern zu sammeln und den Abend zu evaluieren.

6 Fazit

Die Sexuelle Bildung und somit auch die Sexualerziehung in der vierten Klasse ist ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Wertebildung der Kinder (Landwehr 2019: 190). Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, und somit auch die Kooperation beim Themenblock Sexualerziehung, ist über die Landesverfassungen und Schulgesetze der Länder geregelt. Indem Lehrpersonen sich mit rechtlichen Rahmenbedingungen vertraut machen sowie Eltern und Erziehungsberechtigte frühzeitig über die Inhalte und Ziele der Sexuellen Bildung informieren, können Missverständnisse vermieden und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gefördert werden (KMK 2022: 3). Dies birgt die Potentiale einer offenen Kommunikation und Vertrauensstärkung. Nur durch die gelungene Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus wird Kindern eine fundierte und altersgerechte Sexualerziehung ermöglicht, die ihnen eine positive Einstellung zur den Inhalten Sexueller Bildung vermitteln kann, denn:

„Erziehung muss – so legt es Artikel 2 des Grundgesetzes fest – das Recht der freien Entfaltung der Persönlichkeit berücksichtigen. (...) Diesen Ansprüchen können beide Seiten nur durch Kooperation im Sinne einer auf Erziehungskontinuität ausgerichteten Partnerschaft gerecht werden“ (Keck/Kirk 2008: 206).

Eine vertrauensvolle und kontinuierliche Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten bildet somit die Grundlage für die Sexuelle Bildung und sollte von Lehrpersonen frühzeitig priorisiert werden.

Literaturverzeichnis

- Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen.
- Bräuner, Uta/Spuller, Siglinde (2023): Schulische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Grundlage einer diversitätssensiblen Sexuellen Bildung. In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91–102.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023): Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen der Gesetzgebung des Bundes. https://www.verwaltung-innovativ.de/DE/Gesetzgebung/Projekt_eGesetzgebung/Handbuecher_Arbeitshilfen_Leitfaeden/Hb_vorbereitung_rechts_u_verwaltungsvorschriften/Teil_I_%20Rahmenbedingungen/1.1_Normtypen_und_Normenhierarchie/1.1_normtypen_node.html [Zugriff: 17.12.2024].

- 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> [Zugriff: 16.12.2024].
- Europäische Kommission 2024: Germany. Primarbildung. Lehren und Lernen im Primarbereich. <https://eurdice.eacea.ec.europa.eu/de/national-education-systems/germany/lehren-und-lernen-im-primarbereich> [Zugriff: 10.1.2025].
- Hessisches Kultusministerium (2010): Handreichung zur Sexualerziehung an hessischen Schulen.
- Keck, Rudolf/Kirk, Sabine (2008): Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Band 1: Grundschule als Institution. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 204–215.
- Kilinc, Murat (2025): Schulpflicht: Wie lange ist der Besuch der Schule vorgeschrieben? <https://www.bussgeldkatalog.org/schulpflicht/> [Zugriff: 16.12.2024].
- Kirk, Sabine (2014): Eltern und Schule. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harterter, Andreas/Heinzel, Friederike (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte und aktualisierte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 246–250.
- KMK (2018): Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf [Zugriff: 16.1.2025].
- KMK (2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 16.1.2025].
- KMK (o.J.): Eltern und Erziehungsberechtigte. <https://www.kmk.org/themen/allgemein/bildende-schulen/schueler-eltern-ausserschulische-partner/eltern.html> [Zugriff: 26.11.2024].
- Landes, Ingrid (2025): „Das spannendste Thema der Grundschule“ — eine Sequenz zu Familien- und Sexualerziehung in Bayern. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 139–150.
- Landwehr, Brundhild (2019): Sexualbildung. In: Hartinger, Andreas/Lange-Schubert, Kim (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. S. 189–203.
- LSVD+ -Verband Queere Vielfalt e.V. (o.J.): <https://www.lsvd.de/de/ct/652-Demo-fuer-Alle-Rechtskonservative-Kampfbegriffe-und-Akteur-innen> [Zugriff: 10.1.2025].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2019): Empfehlungen für Lehrkräfte zur sexuellen Bildung und Erziehung. Für alle Schulformen und für alle Schüler*innen ab dem Alter von 10 Jahren.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2009): Richtlinie zur Sexualerziehung in der Schule. https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/gesundheits%C3%B6rderung.bildung.rlp.de/Dateien/Richtlinie_Sexualerziehung.pdf [Zugriff: 10.1.2025].

- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ritterbach Verlag.
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (2021): Sexuelle Bildung von Anfang an. <https://www.nifbe.de/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=965&showall=&start=8> [Zugriff: 10.1.2025].
- Open Petition (2014): Streichung des § 33 (Sexualerziehung) aus dem Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. <https://www.openpetition.de/petition/kommentare/streichung-des-33-sexualerziehung-aus-dem-schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen#petition-main> [Zugriff: 10.10.2024].
- Schneider, Claudia (2021). Sexualpädagogische Elternarbeit in und rund um Schule. Eine Gesprächsrunde zu Haltungen, Herausforderungen und Rahmenbedingungen in der Elternarbeit. In: Marion Thuswald/ Elisabeth Sattler (Eds.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität* (375-388). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839458402-027>
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2019): Familien- und Sexualerziehung in den bayrischen Schulen.
- Staatsministerium für Kultus (2016): Orientierung für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen.
- Struck, Constanze/Warburg, Saskia (2025): Perspektiven und Herausforderungen der Sexuellen Bildung – Einblicke in die aktuellen Bedarfe von Grundschullehrkräften. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): *Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 193–202.
- Urban, Maria/Khamis, Celina/Meyer, Anna (2022): Eltern als bedeutsame Akteur*innen der Prävention von sexualisierter Gewalt. In: Urban, Maria/Wienholz, Sabine/Khamis, Celina (Hrsg.): *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 75–84.

Sexualisierte Gewalt und Umgang mit Traumatisierung: Verletzungssensible Professionalisierung

Beatrice Kollinger

1 Einleitung

Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen aller Gesellschaftsmilieus findet in immer größerem Umfang statt (BKA 2021). Das Schweigen über die Umstände und Taten ist mächtig, weshalb sich die Gewalt für die Betroffenen meist langfristig fortsetzt. Lehrkräfte nehmen im Kontext der Prävention sexualisierter Gewalt eine Schlüsselrolle ein. Statistisch kann davon ausgegangen werden, dass pro Schulklasse ein bis zwei Kinder betroffen sind (Miosga/Schele 2018). Neben der Anwesenheit gewaltbetroffener Kinder in der Schule stellt dieser Ort zudem ein Risiko für das Erleben von sexualisierter Gewalt dar (Maschke/Stecher 2018). So finden 51 % der nicht körperlichen sexualisierten Grenzüberschreitungen von Gleichaltrigen in der Schule selbst statt (ebd.). Der Schutz von Kindern vor Übergriffen in der Schule kann mit Blick auf die Prävalenzen momentan nicht gewährleistet werden. Damit pädagogische Fachkräfte für betroffene Kinder adäquate Ansprechpersonen sein können, benötigen sie spezifisches Wissen und reflexive Fähigkeiten zum Aufbau einer einschlägigen Handlungskompetenz (Kollinger 2023). Aufgrund der Vielschichtigkeit kindlicher Reaktionen auf Gewalterfahrungen ist das (pädagogische) Erkennen und Handeln erschwert. Nicht selten fällt es durch Gewalt traumatisierten Schüler*innen schwer, sich auf Lerninhalte und die geforderten Anpassungsleistungen in einer Lerngruppe einzustellen, weshalb es zu weiteren sozialen Ausschlusserfahrungen und Diskriminierungen kommen kann (Gahleitner 2005). Aktuelle Veröffentlichungen über die psychischen Belastungen von Lehrkräften und Schüler*innen verweisen auf die immensen Bedarfe psychosozialer Unterstützungsangebote (Robert Bosch Stiftung 2024). Dies richtet den Fokus auch auf die desolante universitäre Lehrkräftebildung und die sich daran anschließenden Professionalisierungsphasen. Auch wenn schulische Sexuelle Bildung nun in allen Rahmenlehrplänen der Länder verpflichtend ist, wird die Prävention sexualisierter Gewalt noch immer unzureichend thematisiert (Urban et al. 2019). Neben dem Aufbau fachspezifischer Professionalisierungsstrate-

gien braucht es ebenso eine gesamtgesellschaftliche Enttabuisierung sexualisierter Gewalt. Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die Zusammenhänge von sexualisierter Gewalt und Traumatisierung sowie einem Beispiel für die universitäre Lehrkräftebildung.

2 Sexualisierte Gewalt und Traumatisierung

2.1 *Sexualisierte Gewalt*

Da die unterschiedlichen Disziplinen jeweils spezifische Terminologien verwenden (Wazlawik/Christmann 2021) sei zunächst der diesem Beitrag zugrundeliegende Begriff sexualisierter Gewalt skizziert. In den Erziehungswissenschaften ist die Terminologie der sexualisierten Gewalt weit verbreitet, welche den Machtmissbrauch gegenüber Kindern und Jugendlichen in allen sexuellen Handlungen betonen. Sexuelle Gewalt kann als eine Form körperlicher Misshandlung verstanden werden, die dann als sexualisiert gilt, wenn die Macht- und Zerstörungsfantasien der Täter*innen im Fokus stehen (Huber 2012). Der Vollzug dieser Handlungen geschieht ohne Einwilligung, also entgegen dem Willen der betroffenen Personen. Darunter fallen neben unbeabsichtigten und unbewussten sexualisierten Grenzverletzungen auch bewusste und geplante Taten. Als sexualisierte Übergriffe sind ebenso sexistische Kommentierungen, Aufdrängen sexualisierter Inhalte, Produktion sexueller Inhalte bis hin zu physischen Gewalttaten, wie das Eindringen in den Körper zu bewerten (Verlinden 2022). Alle sexualisierten Übergriffe an Kindern und Jugendlichen müssen als sexualisierte Gewalt bezeichnet werden. Übergriffe in digitalen Räumen, wie beispielsweise „Sharegewalt“ (digitale Gewalthandlung durch das unfreiwillige Teilen von Inhalten) und „Cybergrooming“ (Anbahnung sexueller Übergriffe an Minderjährigen) sind ebenso zu inkludieren, auch wenn diese aufgrund der Generationenunterschiede von Lehrkräften und deren Schüler*innen nicht direkt im primär-pädagogischen Wahrnehmungsradius liegen (Beuster et al. 2019). Das digitale Mediennutzungsverhalten aktueller Generationen und die Spezifika digitaler sexualisierter Gewalt führen in der Korrelation zu weiteren Verunsicherungen pädagogischer Fachkräfte (Kubitza 2022). Besonders zu beachten sind auch jene Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche durch Machtdynamiken von Erwachsenen abhängig sind (bspw. Schulen, Vereine, Kirchen, etc.). Wenn Abhängigkeiten (bspw. institutionell, strukturell oder emotional) bestehen, können Übergriffe für Täter*innen begünstigt werden, vor allem dann, wenn Kindern und Jugendlichen nur ungenügendes Wissen über ihre Rechte und Formate sexueller Grenzverletzungen zur Verfügung steht (Rimbach et al.

2023). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn keine Inhalte Sexueller Bildung in der Schule thematisiert werden oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe über keine sexualpädagogischen Konzepte verfügen. Die meisten Taten sexualisierter Gewalt finden im familiären Nahraum statt, was das Aufdecken und Anzeigen der Gewaltformen aufgrund familiärer Loyalitäten und Ängsten der Konsequenzen einer potentiellen Aufdeckung verringert (BKA 2021). Die Betroffenen von sexualisierter Gewalt sind überproportional Mädchen* und Frauen*, Ausübende vor allem Männer*.¹ Mit Blick auf diese empirische Ausgangslage sind geschlechterfokussierende und -kritische Auseinandersetzungen für Professionalisierungsdiskurse abzuleiten.

2.2 Traumatisierung

Neben sexualisierter Gewalt ist auch sexuelle Traumatisierung kein Randphänomen, sondern betrifft alle gesellschaftlichen Bereiche. Für die Betroffenen von sexualisierter Gewalt ist ein beträchtliches Risiko einer komplexen und nachhaltigen Beeinträchtigung durch zahlreiche körperliche wie auch psychische Symptome zu formulieren (Fegert et al. 2012). Extremerfahrungen wie sexualisierte Gewalt können sich in Relation zu den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten und dem Vorhandensein adäquater Bezugspersonen sowie den gesellschaftlichen Umständen zu Traumatisierungen verdichten. Jede Traumatisierung ist individuell und nur in Abhängigkeit der inneren und äußeren Umstände zu betrachten. Es sind die frühen Untersuchungen mit den Überlebenden des Holocausts/der Shoah und jüdischen Kriegswaisen (Bettelheim 1958; Keilson 2005), welche die Relevanz der sozialen und gesellschaftlichen Umstände bei der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen aufzeigen. Es sind demnach nicht ausschließlich die äußeren Erlebnisse, sondern vor allem die Qualität von Beziehungen zu den wesentlichen Bezugspersonen während und nach traumatischen Erfahrungen, welche zu spezifischen Belastungsreaktionen führen (Brandmaier 2015). Die im historischen Verlauf sich anschließende pädagogische Auseinandersetzung mit Traumatisierungen und ihren Folgen sind mit der beginnenden öffentlichen Debatte um Ursachen sexualisierter, psychischer und häuslicher Gewalt an Frauen* mit Beginn der 1970er Jahre zu verzeichnen (Bausum et al. 2013). In dem von Keilson

1 Im vorliegenden Beitrag wird Geschlecht als soziales Konstrukt verstanden, welches über das binäre Geschlechtersystem hinausgeht. Gleichwohl alle Geschlechter sexualisierte Gewalt ausüben, als auch von dieser betroffen sind, gibt es geschlechterspezifische Besonderheiten, die übergreifend in empirischen Untersuchungen sichtbar werden. Sexualisierte Gewalt betrifft überproportional cis und trans* Frauen* und Mädchen*. Um das Risiko geschlechterspezifischer Gewalterfahrung in gegenwärtigen Gesellschaftsstrukturen sichtbar zu machen, werden die Geschlechterdimension an dieser Stelle ausformuliert.

(2005) entwickeltem Modell der sequenziellen Traumatisierung können traumatische Prozesse und die darauffolgende Verankerung innerhalb pädagogischer Beziehungen aufgezeigt werden. Zimmermann (2016) erweitert das Modell und verweist auf die Anwesenheit pädagogischer Fachkräfte im traumatischen Prozess. Dies zeigt einerseits Potentiale auf, bspw. dass pädagogisch Professionelle in traumatischen Prozessen von Kindern und Jugendlichen anwesend sind und als Beratungs- und Unterstützungspersonen dienen können. Gleichzeitig impliziert dies das notwendige Nachdenken der eigenen emotionalen Beteiligung an den Erfahrungen der begleiteten Schüler*innen. Neben spezifischen Wissensdimensionen zum Erkennen von Belastungen und ressourcenunterstützender Förderung braucht es Fähigkeiten zur Selbstregulierung und -fürsorge sowie das Zusammenarbeiten in multiprofessionellen Teams. Das erweiterte Modell kann Lehrkräften als Reflexionsmedium dienen, um zunächst ein Verständnis über die Beteiligung am traumatischen Prozess nachvollziehen zu können und sequenzspezifische Möglichkeitsräume eigenen professionellen Handelns (bspw. das Initiieren einer Kinderschutzmeldung, Erarbeitung eines institutionenspezifischen Schutzkonzeptes, Herstellen des Kontakts zu Fachberatungsstellen, etc.) zu identifizieren. Konkrete Praxisbezüge für die Nutzung traumapädagogischen Wissens für Lehrkräfte finden sich bei Müller (2020), Kollinger (2023) und Zimmermann (2016).

2.3 Sexuelle Traumatisierung

Seit 1992 sind die Folgen traumatischer Erlebnisse in begrifflich wechselnden Symptomatiken in der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD) beschrieben (Kavemann 2016). Damit wurde eine öffentliche Auseinandersetzung von Gewalterleben im privaten Kontext ermöglicht. Erleben Kinder und Jugendliche sexualisierte Gewalt, sind die Folgen auf körperlicher, psychischer und psychosozialer Ebene zu beschreiben (Mosser 2018). Es gibt jedoch keine eindeutigen Symptomlagen, die auf alle Betroffenen gleichermaßen zutreffen. Psychosomatische Beschwerden wie Kopf- oder Bauchschmerzen können genauso wie psychosoziale Verhaltensweisen wie Rückzug oder das Entstehen von Angststörungen als Reaktion auf sexualisierte Gewalt ausgebildet werden (Gebrande 2014). Die Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit prägen oftmals die physischen, psychischen, sozialen und kulturellen Dimensionen ihres Erlebens (Kim et al. 2009). Es sind besonders Auswirkungen auf das Sozial- und Beziehungserleben, welche Verzögerungen bis hin zum Ausfall spezifischer Entwicklungsschritte zur Folge haben können. Allgemein weisen Betroffene sexualisierter Gewalt ein höheres Risiko für Depressionen, Traumafolgestörungen und problematischen Substanzmittelkonsum auf. Kindliche Betroffene erleben oftmals schulisches

Scheitern, welches nicht selten mit einer Beeinträchtigung der Emotionsregulierung und der reduzierten Steuerung der Aufmerksamkeit nach sexualisiertem Gewalterleben in Verbindung steht (Goldbeck 2015). Im Kontext der psychotherapeutischen Begleitung von Betroffenen ist ein Paradigmenwechsel hin zur Stabilisierung und der Orientierung an Ressourcen zu beschreiben. Dies kann auch für das Nachdenken über eine (schul-)pädagogische Begleitung traumatisierter Schüler*innen Potentiale aufzeigen. Schulen sind zur Inklusion aller Schüler*innen verpflichtet. Dies impliziert damit auch Schüler*innen mit psychosozialen Bedarfen. Schulische Räume können zu sicheren Orten gestaltet werden, wenn die darin tätigen Fachkräfte traumapädagogische Fähigkeiten ausbilden und diese im Schulalltag anwenden. Dies betrifft bspw. die Transparenz über den Ablauf des vorliegenden Schultages oder die frühzeitige Information über zukünftige Beziehungsabbrüche (Ausfall/Wechsel von Lehrpersonal, etc.). Weiter können Methoden der Stressbewältigung und Resilienzförderung etabliert und so Vermeidungsverhalten der Schüler*innen reduziert werden. Auch sollten Beschwerdewege (bspw. Kummerkasten) und Partizipationsmöglichkeiten (bspw. Klassenrat) im Schulalltag verwirklicht werden. Lehrkräfte selbst können so ihren Schüler*innen möglichst sichere Räume herstellen. Es sind zudem die Schulleitungen, welche ihre Kollegien dazu ermutigen sowie zeitliche und personelle Rahmen zur Verfügung stellen sollten, traumapädagogische und sexualpädagogische Weiterbildungen wahrzunehmen. Weiteres schulisches Personal, wie Schulsozialarbeiter*innen, Schulbegleiter*innen und Erzieher*innen sollten interdisziplinär und multiprofessionell in Fallkonferenzen über die individuellen Fälle in den Austausch kommen. Im Zentrum der professionellen Auseinandersetzung steht auch die Enttabuisierung sowie die Wahrnehmung/Anerkennung des Vorkommens sexualisierter Gewalt. Die bisher zu starke Ignoranz und Abwehr in der Auseinandersetzung von sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen führt zur Steigerung der Schuld- und Schamgefühle von Betroffenen (Kavemann et al. 2021). Zudem werden so Aufdeckungsprozesse (Disclosure) erschwert und führen mitunter zu einer längeren Fortsetzung der Gewaltausübung. Im Ausbilden einer Sprachkompetenz (Müller/Niederleitner 2019) müssen angehende Lehrkräfte ermächtigt werden, das Sprechen über Sexualität und sexualisierte Gewalt zu internalisieren und ihren zukünftigen Schüler*innen inklusive Formate Sexueller Bildung anzubieten.

3 Verletzungssensible Professionalisierung

3.1 *Reflexive Professionalisierungspraxis angehender Lehrkräfte*

Lehrkräfte in den Bildungsinstitutionen sind als zentrale Personengruppe für die Präventions- und Interventionsarbeit in Gewaltkontexten zu fokussieren (Drinck/Voß 2022, Pech 2011). Es muss von einem eklatanten Mangel in der Qualifizierung angehender Grundschullehrkräfte im Kontext potentieller Traumatisierung (Gahleitner 2017; Jäckle et al. 2017) und der Auseinandersetzung mit Prävention sexualisierter Gewalt (Urban 2019, Siemoneit 2022) ausgegangen werden. Empirische Untersuchungen zeigen auf, dass vor allem der Umgang mit eigenen Gefühlen von (angehenden) Lehrkräften in der Begleitung traumatisierter Schüler*innen als herausfordernd erlebt wird, was in der Praxis nicht selten jedoch zum Ausschluss der betroffenen Schüler*innen aus dem Regelschulbetrieb führt (Kollinger 2023; Müller 2020). Maßgebliche Quellen relevanter Wissensbestände können neben erziehungswissenschaftlicher Forschung auch aus der pädagogischen Praxis gewonnen werden (Wazlawik et al. 2019). Ein Ziel muss in der Erleichterung des Sprechens über sexualisierte Gewalt und der reflexiven Auseinandersetzung mit den begleitenden Gefühlen liegen (Kavemann et al. 2021). Sprachkompetenz bei sexuellen Themen umfasst neben dem korrekten Benennen sexueller Begriffe (wie bspw. der Geschlechtsteile) auch das Reflexionsvermögen über die Werte, Einstellungen und Normen, die über die eigene Sprache transportiert werden (Müller/Niederleitner 2019). Die akademische Qualifizierung muss Reflexionsmomente bereithalten, in denen „Grenzüberschreitungen sexualisierter Macht und Gewalt systematischer Reflexion zugänglich werden“ (Reh et al. 2012, 22).

3.2 *Über Sexualität und sexualisierte Gewalt kommunizieren*

Empirische Untersuchungen zeigen, dass Lehrkräfte ein großes Interesse an Weiterbildung zu Inhalten der Prävention und Intervention von sexualisierter Gewalt haben und sicherer auf sexuelle Grenzverletzungen im Schulalltag reagieren wollen (Urban et al. 2022). Damit schulische Präventionsarbeit erfolgreich sein kann, benötigen Lehrkräfte spezifische Kompetenzen der Sexuellen Bildung, um ein Sprechen über Sexualität und sexualisierte Gewalt im Schulalltag zu etablieren. Dies kann durch eine offene Gesprächskultur an Schulen und Universitäten gefördert werden. Das explizite Thematisieren sexualisierter Gewalt im Unterricht kann als kindzentrierte Präventionsmaß-

nahme verstanden werden (Kollinger/Kubitzka 2024), wobei potentielle Betroffene adressiert und Handlungsoptionen expliziert werden. Das präventionsunabhängige Etablieren sexualitätsbezogener Sprache kann zudem dazu beitragen, Kinder sprachfähig zu machen und für Inhalte Sexueller Bildung zu sensibilisieren. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Studierenden des Lehramts eine reflexive Auseinandersetzung zu Inhalten Sexueller Bildung zu ermöglichen. Im Folgenden wird eine Möglichkeit über das Curriculum „Sexuelle Bildung für das Lehramt 2.0 – Lieben lernen | Lieben lehren“ (Kruber et al. 2023) vorgestellt. Das Curriculum vereint diverse Themen der Sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt (Urban et al. 2022). 14 Einheiten bieten theoretische und methodische Angebote für eine Thematisierung der Inhalte überwiegend in den Sekundarstufen I und II an (primarstufenspezifische Adaptionen sind möglich, müssen aber von selbst vorgenommen werden). In der Einheit „Doch nicht an unserer Schule! Sexualisierte Gewalt“ werden zunächst Begriffsbestimmungen und Überblicke in das Vorkommen sexualisierter Gewalt gewährt. Anzeichen und Symptome sexualisierter Gewalt sowie Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung werden beschrieben. In der sich anschließenden Einheit werden Präventionsstrategien vorgestellt und Interventionsmöglichkeiten diskutiert. Es lohnt sich, Studierende eigene Fallbeispiele aus bisherigen Praxiserfahrungen zum Anlass des Nachdenkens über potentielle Verdachtsfälle einbringen zu lassen. Neben situationspezifischen Besonderheiten können so auch eigene Anteile reflektiert werden. In der Gruppe können auf Grundlage bestehender Wissens- und Erfahrungsbestände Handlungsoptionen durchdacht werden. Beziehungsdynamiken und intrapsychische Prozesse werden theoretischen Grundlagen der Thematisierung sexualisierter Gewalt und ihrer Prävention gegenübergestellt und ergänzen diese.

4 Ausblick

Die Auseinandersetzung mit Traumatisierung und sexualisierter Gewalt muss als Teil von Bildungs- und Erziehungsprozessen anerkannt und damit Bestandteil der universitären Lehrkräftebildung werden. Dafür braucht es spezifischere empirische Befunde zu den Gelingens- und Verhinderungsbedingungen schulischer Thematisierung Sexueller Bildung und sexualisierter Gewalt. Denn Schulen können für Betroffene sichere Orte werden, in denen die Erfahrungen von sozialer Akzeptanz und Sinnstiftung ermöglicht werden (Jäckle 2016). Damit diese Orte entstehen können, braucht es gesamtgesellschaftliche, pädagogische und individuelle Enttabuisierungsprozesse zur sexualisierten Gewalt. Das Erlernen und Etablieren einer spezifischen Sprachkompetenz ist dabei grundlegend. Das Wissen um und Benennen können von sexua-

lisierten Gewalthandlungen kann jedoch auch zur Abwehr und Tabuisierung eigener, begleitender Gefühle führen. Hier können traumapädagogische Kenntnisse und Methoden zur Entlastung und Stressreduzierung von Fachkräften genutzt werden (Kollinger 2023). Neben den Professionalisierungsbedarfen angehender Lehrkräfte sollte auch die Qualifizierung von Hochschuldozierenden fokussiert und weiterentwickelt werden.

Literaturverzeichnis

- Bausum, Jacob/Besser, Lutz Ulrich/Kühn, Martin/Weiß, Wilma (2013): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3., erg. u. korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bettelheim, Bruno (1958): Individual and mass behavior in extreme situations. In: *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 4 (38), S. 417–452.
- Beuster, Catharina/ Neu, Catharina/ Strachwitz, Regina/ von Weiler, Julia (2019): “Stopt Sharegewalt” Die Arbeit von Innocence in Danger e.V. in: BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung 1–2019: Social Media. Frankfurt/Main.
- BKA (2021): Partnerschaftsgewalt – Kriminalistische Auswertung – Berichtsjahr 2020. Online verfügbar unter: https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/Lagebilder/Partnerschaftsgewalt/partnerschaftsgewalt_node.html [Zugriff: 24.11.2024].
- Brandmaier, Maximiliane (2015): Trauma und Gesellschaft- Kritische Reflexionen. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Frank, Christina/Leitner, Anton (Hrsg.): Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 38–51.
- Drinck, Barbara/Voß, Heinz-Jürgen (2022): Aus der Praxis – für die Praxis: Ein Curriculum für Lehrkräfte zu Sexueller Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt. In: Urban, Maria/Wienholz, Sabine/Khamis, Celina (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 13–20.
- Fegert, Jörg/Habetha, Susanne/Bleich, Sabrina/Sievers, Christoph/Marschall, Ursula (2012): Deutsche Traumafolgekostenstudie Kein Kind mehr – kein(e) Trauma(kosten) mehr? Band III. Universitätsklinikum Ulm. Institut für Gesundheits-System-Forschung GmbH.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2005): Sexuelle Gewalt und Geschlecht. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017): Psychosoziale Diagnostik in der TraumaPädagogik. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld: transcript, S. 461–478.

- Gebrande, Julia (2014): Kinder mit sexualisierter Gewalterfahrung unterstützen. Bedarfsanalyse von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Julia Gebrande. Opladen: Budrich.
- Goldbeck, Lutz (2015): Auffälligkeiten und Hinweise bei sexuellem Missbrauch. In: Fegert, Jörg M./Hoffmann, Ulrike/König, Elisa/Niehues, Johanna/Liebhardt, Hubert (Hrsg.): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Heidelberg: Springer, S. 145–153.
- Hehmsoth, Carl (2017): Vorstellungen von Grundschullehrer_innen zu Grundlagen der Psychotraumatologie und dem Umgang mit traumatisierten Kindern in der Grundschule. Universität Oldenburg.
- Huber, Michaela (2012): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung. 5. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Jäckle, Monika (2016): Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Weiß, Wilma/Kessler, Tanja (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 154–164.
- Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (2017): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld: transcript.
- Kavemann, Barbara/Graf-van Kesteren, Annemarie/Rothkegel, Sibylle/Nagel, Bianca (2016): Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Keilson, Hans (2005): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchungen zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kim, Jungmeen/Talbott, Nancy L./Cicchetti, Dante (2009). Childhood abuse and current interpersonal conflict: The role of shame. *Child Abuse and neglect*, 33, S. 362–371.
- Kollinger, Beatrice (2023): Traumasensible Professionalisierung in der Grundschule. Eine qualitative Studie zum Rollenverständnis von Lehramtsstudierenden. Gießen: Psychosozial-Verlag (Angewandte Sexualwissenschaft, 38).
- Kollinger, Beatrice/Kubitza, Eva (2024): „Ich bestimme!“. Sexualisierte Gewalt mit Grundschulkindern thematisieren. In: Grundschule Sachunterricht (101), S. 22–28.
- Kruber, Anja/Urban, Maria/Voß, Heinz-Jürgen (2023): „Sexuelle Bildung für das Lehramt 2.0 – Lieben lernen | Lieben lehren“. Hrsg. v. Heinz-Jürgen Voß. Hochschule Merseburg. Online verfügbar unter www.sebile.de [Zugriff: 30.11.2024].
- Kubitza, Eva (2022): Warum Lehrer*innen Handlungswissen im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche brauchen. Perspektive einer Lehrkraft. In: Urban, Maria/Wienholz, Sabine/Khamis, Celina (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 21–25.
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2018): Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute. Unter Mitarbeit von Karen Anschutz. Weinheim, Basel: Beltz. Online verfügbar unter <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25789-5>.

- Miosga, Margit/Schele, Ursula (2018): Sexualisierte Gewalt und Schule. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen müssen. Weinheim.
- Mosser, Peter (2018): Folgen und Nachwirkungen sexualisierter Gewalt. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis, S. 822–831.
- Müller, Christoph (2020): Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Ralf/Niederleitner, Bettina (2019): Gruppendynamik – Macht – Beschämung. In: Wazlawik, Martin/Dekker, Arne/Böhm, Maika/Christmann, Bernd (Hrsg.): Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–63.
- Pech, Detlef (2011): Selbstbewusst dagegen. Warum wir eine präventive Schule brauchen. In: Grundschule (9), S. 6–9.
- Reh, Sabine/Helsper, Werner (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen: Herausforderungen pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sieler, Uwe/Thompson, Christiane (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 265–290.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2022): Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer*innen an Universitäten. In: Urban, Maria; Wienholz, Sabine; Khamis, Celina: Sexuelle Bildung für das Lehramt: Psychosozial-Verlag, S. 47–54.
- Urban, Maria (2019): Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Urban, Maria; Wienholz, Sabine; Khamis, Celina (2022): Sexuelle Bildung für das Lehramt: Psychosozial-Verlag.
- Verlinden, Karla (2022): Analyse von Versorgungsstrukturen für von sexualisierter Gewalt betroffene Frauen und Mädchen in der Städte Region Aachen. Online verfügbar unter: https://www.staedteregion-aachen.de/fileadmin/user_upload/A_58/Dateien/Gutachten-Gewalt-1122.pdf [Zugriff: 25.11.2024].
- Wazlawik, Martin/Henningsen, Anja/Dekker, Arne/Voß, Heinz-Jürgen/Retkowski, Alexandra (2019): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, David (2015): Sequenzielle Traumatisierung bei Kindeswohlgefährdungen. Traumapädagogische und psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven. In: Ahrbeck, Bernd/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Finger-Trescher, Urte/Funder, Antonia (Hrsg.): Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 34–47.
- Zimmermann, David (2016): Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Arbeit mit Täter*innen als Bestandteil des Opferschutzes – Ein Beitrag aus der Arbeit mit sexuell übergriffigen Kindern und Jugendlichen

Ingrid Kaiser

1 Einleitung

Wird sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen thematisiert, geht es in aller Regel um Übergriffe durch erwachsene Täter*innen. Dass es auch zu Fällen kommt, in denen Kinder und Jugendliche sexuell übergriffiges Verhalten zeigen, ist in der öffentlichen Wahrnehmung und im schulischen Bewusstsein bislang weniger stark im Fokus. Der Statistik des Bundeskriminalamtes lässt sich für das Jahr 2023 entnehmen, dass 11,14 % der Tatverdächtigen zu sexuellem Kindesmissbrauch unter 14 Jahren alt gewesen sind und 19,72 % zwischen 14 und 18 Jahren (Bundeskriminalamt 2023).

Bei sexuellen Übergriffen durch Minderjährige handelt es sich sowohl um Übergriffe im häuslichen als auch im institutionellen Kontext, z.B. im schulischen Rahmen. Laut der Ergebnisse der SPEAK!-Studie (Maschke/Stecker 2017) nahm Schule mit 51 % der nicht-körperlichen sexualisierten Gewalt den ersten Platz in der Reihe der von den Teilnehmer*innen angegebenen Orten ein, gefolgt von Handlungen über das Internet (44 %) und im öffentlichen Raum (40,9 %). „Zuhause“ nahm mit 14,9 % den 5. Platz ein (ebd.). Für körperliche sexualisierte Gewalt wurde der öffentliche Raum am häufigsten angegeben (48,5 %), Schule nahm mit 23,5 % den dritten Platz ein und Zuhause mit 17,7 % nahm den vierten Platz ein (ebd., 14)¹.

Erhalten Lehrer*innen oder Pädagog*innen Kenntnis von sexueller Übergriffigkeit durch Minderjährige in der Schule, fühlen sie sich häufig unsicher,

1 Im Rahmen der SPEAK!-Studien wurde sowohl im Bereich der nicht-körperlichen Formen sexualisierter Gewalt als auch für körperliche Formen ein breites Spektrum an Ausprägungen als Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Beispiele für nicht-körperliche Formen: Jemand hat über mich Gerüchte sexuellen Inhalts verbreitet; Jemand hat mich dazu gedrängt oder gezwungen, pornografische Bilder, Zeichnungen oder Filme anzuschauen (auch auf dem Handy/Smartphone) (Maschke/Stecker 2017, 7). Beispiele körperlicher Formen: Mich hat jemand gegen meinen Willen in sexueller Form am Körper berührt („angetatscht“ z.B. Po oder Brust); Jemand hat versucht mich zum Geschlechtsverkehr zu drängen oder zu zwingen (ebd.).

wie sie darauf reagieren sollen. Sie fragen sich: Soll ich glauben, was mir da erzählt wurde? Was heißt es für mich, wenn ich mich da jetzt einmische? Wie kann ich wirkungsvoll vorgehen, um weitere Übergriffe zu verhindern?

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie sexuelle Übergriffigkeit bei Kindern und Jugendlichen entsteht und wie ihnen mit Interventionen entlang der rechtlichen Vorgaben für die Umsetzung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung für Schule begegnet werden kann. Es folgt eine knappe Darstellung, wie sexuelle Übergriffe durch Kinder und Jugendliche in spezialisierten Angeboten bearbeitet werden. Vor diesem Hintergrund werden Anregungen für den pädagogischen Alltag in Schule formuliert.

2 Sexuelle Übergriffigkeit durch Minderjährige: Gewalt und nicht *schief gegangene* Sexualität

Zu kindlicher Entwicklung gehört auch der Erwerb eines sinnlichen Bewusstseins für den eigenen Körper (frühkindlich) (siehe auch Lahl 2025), das Entdecken eigener im engeren Sinne sexueller Bedürfnisse (ab Vorpubertät) sowie das Erlernen des Umgangs mit sexuellen Bedürfnissen im Kontakt mit anderen (ab Pubertät) (Maywald 2018). Es geht um Ausprobieren, und kindliche Entwicklung verläuft natürlich auch in Bezug auf Sexualität nicht geradlinig. Sprechen wir von sexueller Übergriffigkeit, ist dies jedoch alles nicht gemeint. Sexuelle Übergriffe sind keine *schief gegangene* Form von Sexualität, sondern eine Form von Gewalt.

In Bezug auf erwachsene männliche* Sexualstraftäter wurde unter der Bezeichnung „Grooming-Prozess“ (Bullens 1995) ein Modell zur Entstehung sexueller Übergriffigkeit weiterentwickelt, das auf das Vier-Stufenmodell von Finkelhor (1984) zurückgeht. Folgt man diesem Modell, sind Täter*innen motiviert, zu missbrauchen und vollziehen einen typischen inneren Prozess. Durch diesen Prozess schwächen sie innere Hemmungen, sexuelle Gewalt auszuüben, ab. Sie sexualisieren ihren Blick auf das Opfer und bringen schließlich durch Manipulation die Mitwirkungsbereitschaft des Opfers zustande (Bullens 1995). Dieser innere Prozess geht damit einher, dass Täter*innen ihre Verantwortung für ihre Taten abwehren und auf das Opfer oder äußere Umstände übertragen (Deegener 1995).

Dieses Modell lässt sich unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Gegebenheiten auch auf Minderjährige übertragen (Egli-Alge o.J.). Bei Kindern und Jugendlichen besteht die Motivation zu sexuell übergriffigem Verhalten nicht in der Befriedigung im eigentlichen Sinne *sexueller* Bedürfnisse. Vielmehr wehren sie mit dem übergriffigen Verhalten eine eigene innere Ohnmacht ab (z.B. Masson/Erooga 1999, Sutterlüty 2003, Bange

2007). Diese innere Ohnmacht kann durch unterschiedliche Arten psychischer Belastungen u.a. auch eigene Opfererfahrungen entstanden sein (zum empirischen Zusammenhang von Täterschaft und eigener kindlicher Viktimisierung Krahe 2010). Dabei ist zu betonen, dass kein Automatismus zwischen Opferschaft und Täterschaft besteht.

Bei jüngeren Kindern treten, wie sich in der deliktspezifischen Arbeit mit ihnen gezeigt hat, häufig eher aggressive Impulse auf und die Motivation besteht darin, jemanden zu *erschrecken*, *jemanden zu etwas bringen*, *was man will* oder sich für etwas zu *rächen*. Sexuell übergriffige Kinder und Jugendliche treffen auf dem Weg hin zu ihren Delikten *seemingly irrelevant decisions* (SIDs) (Egli-Alge o.J.).

Auch Kinder und Jugendliche manipulieren ihre Opfer zur Durchsetzung von sexualisierten Handlungen. Folgende Beispiele stammen aus der delikt-spezifischen Arbeit mit Kindern: Ein zehnjähriger Junge bezeichnet sein sexuell übergriffiges Verhalten einem Klassenkameraden gegenüber als *Mutprobe* und bezeichnet ihn als *Feigling*, wenn dieser sich weigert, sein Genital in den Mund zu nehmen. Ein neunjähriger Junge gibt einem Mädchen aus seiner Klasse gegenüber an, sie seien jetzt *zusammen* und dazu würde es auch gehören, dass sie *Sex machen*. Er droht dem Mädchen mit Schlägen, wenn sie nicht *mitmacht* oder wenn sie die Übergriffe offen macht. Mit Hilfe kognitiver Verzerrungen legitimieren auch Kinder und Jugendliche ihre sexuellen Übergriffe vor sich selbst und schieben die Verantwortung auf das Opfer. So kann es sein, dass ein achtjähriger Junge davon spricht, dass es ein *Spaß* sei, anderen Jungen oder Mädchen an ihr Genital zu fassen. Haben Kinder Zugang zu Pornografie, sind sie von den sexuellen Darstellungen überfordert. Bei einem elfjährigen Mädchen entstand – auch zur Abwehr der entstandenen emotionalen Notlage – die Vorstellung, dass sexuelle Handlungen etwas sind, dass *auszuprobieren* mit positiven Gefühlen verbunden ist. Kinder im Unterschied zu Jugendlichen, denken dabei entwicklungsbedingt nicht im Bewusstsein von oder in Anlehnung an strafrechtliche Normen. Aus der delikt-spezifischen Arbeit heraus wurde deutlich, dass die Verhaltensnormen in der Erwartung zum Ausdruck kommen, *Ärger* durch Erwachsene zu bekommen, wenn sie *etwas Sexuelles* machen.

Kinder und Jugendliche setzten die Beschäftigung mit sexualisierten Inhalten und das sexuell übergriffige Verhalten demnach als *Scheinlösung* ein, um sich von ihrer eigenen inneren Not abzulenken (Schmelzle 2002, 21). Sexualisierte Inhalte eignen sich dafür besonders effektiv, weil sie verbunden sind mit der Entstehung starker Gefühle, wie sexueller Erregung (für Erwachsene Gefaller et al. 2024). In der deliktspezifischen Arbeit berichten auch übergriffige Kinder von diesem ablenkenden Effekt und dass ihre Übergriffe auch mit Gefühlen von Aufregung, Scham und Schuldgefühlen etwas *Verbotenes* zu tun verbunden waren. Das Gefühl, etwas Verbotenes zu tun, kann auch bei Pornografiekonsum eine Rolle spielen. Mit sexualisierten Handlungen

gen und Ausdrucksweisen kann zudem relativ wirkungsvoll Macht auf das Opfer ausgeübt werden. Sie sind mit einem hohen Beschämungspotenzial für das Opfer verbunden (Maschke/Stecher 2017, 17f.) und im Zusammenhang mit sexuellen Handlungen ist es leicht, die Forderung nach Geheimhaltung zu etablieren, ohne dass dies immer explizit benannt werden müsste (Kavemann et al. 2016).

Vor diesem Hintergrund werden sexuelle Übergriffe durch Minderjährige als Form sexualisierter Gewaltausübung verstanden. Sie gefährden mit ihren Übergriffen ihre Opfer, und sie gefährden sich selbst in ihrer Entwicklung, sollten sie ihre Übergriffigkeit fortsetzen (Hessischer Landkreistag und Hessischer Städtetag 2006, 24).

3 Interventionen bei sexuellen Übergriffen durch Kinder oder Jugendliche im Kontext Schule

Seit der Einführung des Bundeskinderschutzgesetzes im Jahr 2012, insbesondere durch § 4 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG), verfügen Lehrer*innen über Vorgaben zur Umsetzung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung. Diese Vorgaben sehen vor, dass Lehrer*innen bei Bekanntwerden von gewichtigen Anhaltspunkten auf Kindeswohlgefährdung eine Gefährdungseinschätzung vornehmen und dabei die Kinder und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einbeziehen, es sei denn, dass hierdurch der Schutz der Kinder gefährdet würde. Für die Gefährdungseinschätzung haben sie gegenüber dem öffentlichen Jugendhilfeträger einen Rechtsanspruch auf die Inanspruchnahme einer *insoweit erfahrenen Fachkraft*.

Im Rahmen der Gefährdungseinschätzung ist die Frage zu beantworten, ob die Anhaltspunkte auf Kindeswohlgefährdung einer Gefährdung entsprechen. Hierzu bieten sich die Definitionen der Straftatbestände aus dem Strafgesetzbuch (§ 176 StGB) an. Es wird davon ausgegangen, dass dann eine Gefährdung der sexuell übergriffigen Kinder besteht, wenn eine Handlung vorliegt, die einer oder mehrerer dieser Definitionen entspricht. Dies ist z.B. der Fall bei einer sexuellen Handlung gegenüber einer Person unter 14 Jahren (gemäß § 176 StGB, Sexueller Missbrauch von Kindern), unabhängig vom Alter der übergriffigen Person oder wenn Personen unter 18 Jahren pornografisches Material zugänglich gemacht oder überlassen wird (gem. § 184 StGB, Verbreitung pornografischer Inhalte).

In Bezug auf das Einbeziehen der übergriffigen Kinder im Rahmen des Kinderschutzverfahrens ist einerseits zu überprüfen, ob sie die bekannt gewordenen Handlungen zugeben. Andererseits soll den Kindern Gelegenheit

gegeben werden, eine ggf. vorhandene Eigengefährdung zu benennen. Benennt ein Kind eine solche Gefährdung, in dem es z.B. angibt, selbst Opfer sexueller Übergriffe oder körperlicher Gewalt zu sein, Pornografie ausgesetzt zu sein oder von einer anderen Form von Kindeswohlgefährdung betroffen zu sein, dann sind Maßnahmen notwendig, damit das Kind davor geschützt wird.

Erst nach dem Einbeziehen der sexuell übergriffigen Kinder können deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ebenfalls einbezogen werden, und zwar dann, wenn keine Gefährdung der jungen Menschen durch ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigte besteht. In diesen Fällen können den Eltern bzw. Erziehungsberechtigte deliktspezifische Hilfen für ihre sexuell übergriffigen Kinder angeboten werden.

Ab Bekanntwerden der Informationen zu sexuell übergriffigem Verhalten von Kindern innerhalb Institutionen, z.B. Schulen, ist ein vorläufiger Schutzrahmen einzurichten, durch den weitere Übergriffe gegenüber dem bereits bekannten Opfer oder potenziellen weiteren Opfern verhindert werden. Dabei kommt dem im § 176 StGB verankerten umfassenden Schutz von Personen unter 14 Jahren eine besondere Bedeutung zu. Ist ein Kind von den Übergriffen betroffen, so werden durch den Schutzrahmen weitere unbeaufsichtigte Kontakte des/der übergriffigen Kindes/Jugendlichen mit Kindern verhindert. Sind Übergriffe von Jugendlichen gegenüber anderen Jugendlichen bekannt geworden, so gilt es unbeaufsichtigte Kontakte mit unterlegenen Jugendlichen zu verhindern. Hierbei wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Jugendliche einerseits ein sexuelles Selbstbestimmungsrecht besitzen und andererseits für sexuelle Übergriffe Machtgefälle hergestellt oder ausgenutzt werden. Es geht darum, Gewalt mit sexuellen Mitteln zu verhindern und nicht darum, legale Sexualität zu verbieten.

4 Ziele und Inhalte deliktspezifischer Angebote in der Beratungsstelle LIEBIGneun

In der Beratungsstelle LIEBIGneun erhalten sexuell übergriffige Kinder, Jugendliche und Heranwachsende deliktspezifische Diagnostik und Tätertherapie. Melden sich Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sexuell übergriffiger Kinder oder Fachkräfte aus Institutionen, erhalten sie eine telefonische Erstberatung mit Informationen zur Entstehung sexueller Übergriffigkeit junger Menschen, zum Angebot der Beratungsstelle und zu den nächsten Handlungsschritten. Die Beratungsstelle LIEBIGneun arbeitet mit den übergriffigen jungen Menschen unter verpflichtenden Rahmenbedingungen (Egli-Alge

o.J.). Dies bringt es mit sich, dass im Falle von Kindern das zuständige Jugendamt von Beginn an einbezogen wird.

In der deliktspezifischen Diagnostik mit Kindern geht es darum, zu verstehen, welche Bedeutung ihr sexuell übergriffiges Verhalten zum Zeitpunkt der Übergriffe hatte und zum Zeitpunkt der Behandlung noch hat. Am Ende einer Diagnostik erfolgt eine Empfehlung für eine ggf. notwendige weitere Hilfe. Dies können pädagogische Maßnahmen sein, eine Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie oder auch eine Weiterführung der deliktspezifischen Therapie. In einer deliktspezifischen Therapie geht es dann zunächst darum, dass die jungen Menschen lernen, altersangemessen die Verantwortung für ihre sexuellen Übergriffe zu übernehmen. Sie werden darin unterstützt ihre kognitiven Verzerrungen zu erkennen und zu revidieren und sich der Entscheidungen bewusst zu werden, die sie auf ihrem Weg hin zu den Taten gefällt haben. Am Ende der Arbeit zu den konkreten Tathandlungen steht die Frage, welche Bedürfnisse der Tatentstehung zugrunde lagen. Was also hätten die übergriffigen Kinder/Jugendlichen *eigentlich* gebraucht, in der Situation, in der sie sich in emotionaler Not befanden? Davon ausgehend wird mit den jungen Menschen dann erarbeitet, wie sie in Zukunft diese tatfördernden Bedürfnisse und ihre (sexuellen) Bedürfnisse generell in angemessener Weise vertreten können.

Bei den jüngeren Klient*innen geht es häufig noch darum, dass, unterstützt durch die Ergebnisse aus der deliktspezifische Arbeit mit dem Kind, dessen pädagogisches Umfeld (Familie oder Institutionen) versteht, welche Unterstützung, aber auch welche Begrenzungen ggf. notwendig sind. Bei jugendlichen und heranwachsenden Klient*innen geht es darum, dass diese in der Entwicklung dauerhafter Strategien der Rückfallprävention unterstützt werden, mit deren Hilfe sie sich ihrerseits an (erwachsene) Vertrauenspersonen wenden, wenn sie deren Unterstützung benötigen.

Neben den Taten im engeren Sinne umfasst die Arbeit mit den Klient*innen die Themen Gefühle, (sexuelle) Bedürfnisse, biografische Erlebnisse, Geschlechterrollenverständnis, Sexualpädagogik, Risiko- und Schutzfaktoren für erneute Übergriffigkeit. Die Arbeit findet unter verpflichtenden Rahmenbedingungen statt (z.B. als Auflage in Strafverfahren oder bei Kindern in Verfahren nach § 8a SGB VIII, § 1666 BGB) und unter Einbeziehen von Schweigepflichtentbindungen gegenüber Institutionen und Personen aus dem Helfersystem der Klient*innen (z.B. Jugendamt, Bewährungshilfe, stationäre Einrichtungen, Schule).

5 Anregungen für den pädagogischen Alltag in Schule

Sexuelle Übergriffe durch Minderjährige können in Schulen selbst stattfinden oder – wenn sie im häuslichen Kontext stattfinden – in der Schule aufgedeckt werden. Für die betroffenen Mädchen* und Jungen* wie auch für die sexuell übergriffigen jungen Menschen ist es wichtig, dabei auf Lehrer*innen zu treffen, die handlungssicher sind und auf entsprechende Interventionspläne, aber auch auf eine Vernetzung mit Institutionen außerhalb der Schule (Jugendämter, Fachberatungsstellen, Polizei) zurückgreifen können. Sexuelle Übergriffe durch Schüler*innen innerhalb der Schule sollten bei der Entwicklung der schulischen Schutzkonzepte deshalb im Bereich der Interventionsplanung unbedingt als eigener Falltyp berücksichtigt werden.

Auch das Einbeziehen der übergriffigen Kinder/Jugendlichen (wie das der Betroffenen) sowie deren Eltern setzt eine kenntnisbasierte Haltung von Lehrer*innen zum Thema sexuelle Gewalt voraus. Dies ist keine Aufgabe von Spezialist*innen, sondern muss Teil einer Qualifizierung des gesamten Kollegiums und der Schulleitung sein.

Neben spezifischen Kenntnissen über rechtliche und fachliche Grundlagen zum Umgang mit dem Thema sexueller Missbrauch, spielt für Lehrer*innen z.B. auch die Frage danach, wie ein *Wissen* um Übergriffe von einem *Verdacht* abgegrenzt ist, eine entscheidende Rolle. Sexuell übergriffige Kinder und Jugendliche können dann ihre Taten zugeben, wenn ihr Gegenüber klar kommuniziert, dass diese aufgrund konkreter Aussagen einer betroffenen Person davon ausgeht, dass sie die Übergriffe begangen haben. Lehrer*innen können dies im Einzelfall jedoch nur dann vertreten, wenn sie die Möglichkeit hatten, diese Haltung mit fachlicher Unterstützung einer insoweit erfahrenen Fachkraft zu entwickeln und zu prüfen. Sollten die Informationen zu sexuellen Übergriffen in der Schule unkonkret sein, so benötigen Lehrer*innen in entsprechenden Fällen über einen längeren Zeitraum Unterstützung im weiteren Umgang mit dem Verdacht. Lehrer*innen benötigen daher Zugang zu externer Fachberatung und externen insoweit erfahrenen Fachkräften, die um die Absprachen zum Umgang mit sexuellen Übergriffen durch Minderjährige in der entsprechenden Region wissen und in entsprechende interdisziplinäre Vernetzungsstrukturen eingebunden sind (Kavemann 2002).

Schließlich beansprucht die Bearbeitung (sexueller) Gewalt gegenüber Schüler*innen, unabhängig davon, ob sie nun in der Schule stattgefunden hat oder lediglich dort offen gemacht wird, Zeit. Angesichts der Befunde zur Betroffenheit von Mädchen* und Jungen* von sexualisierter Gewalt, z.B. auch im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien (UBSKM 2024) oder anderen Formen von Kindeswohlgefährdung, ist das System Schule

insgesamt herausgefordert, Ressourcen zur Verfügung zu stellen, sowohl für die Bearbeitung konkreter Fälle als auch für den Aufbau und die Pflege der Vernetzung mit außerschulischen Institutionen der Intervention und Prävention.

Hierzu lohnt es sich für Lehrkräfte, sowohl bundesweit zugängliche Informationsangebote zu nutzen, wie sie z.B. auf der Homepage der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) zu finden sind, als auch, sich über regionale Unterstützungsmöglichkeiten und Fortbildungsangebote zu informieren.

Literaturverzeichnis

- Bange, Dirk (2007): Sexueller Missbrauch an Jungen. Die Mauer des Schweigens. Hogrefe, Göttingen.
- Bullens, Ruud (1995): Der Grooming-Prozess oder das Planen des Missbrauchs. In: Marquardt-Mau, Brunhilde (Hrsg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. München: Juventa, S. 55–67.
- Bundeskriminalamt (2023): Tatverdächtige insgesamt. https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2_023/PKSTabellen/BundTV/bundTV.html?nn=226082, Tabelle T01-Bund-Fälle [Zugriff: 09.01.2025].
- Deegener, Günther (1995): Sexueller Missbrauch. Die Täter. Weinheim, Beltz Verlag.
- Egli-Alge, Monika (o.J.): Opfergerechte Täterarbeit. Kinder und Jugendliche mit sexuell grenzverletzendem Verhalten. Deutsche Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung und -vernachlässigung.
- Finkelhor, David (1984): Child Sexual Abuse. New York: The Free Press.
- Gfäller, Bernhard/Beier, Susanne/Schoennerstedt, Melanie/Smid, Wineke (2024): Sexuelle und emotionale Selbstregulation. In: Bewährungshilfe, Soziales, Strafrecht, Kriminalpolitik. Forum Verlag Godesberg GmbH, Jg. 71, 2024, Heft 2, S.117–129.
- Hessischer Landkreistag und Hessischer Städtetag (2006): Handreichung zur Umsetzung des § 8a (2) SGB VIII.
- Kavemann, Barbara (2002): Niemand alleine – keine Person und keine Institution kann sexuellen Missbrauch verhindern und Kinder schützen. Prävention 1, S. 3–5.
- Kavemann, Barbara/Graf-van Kesteren, Annemarie/Rothkegel, Sibylle/Nagel, Bianca (2016): Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Wiesbaden. Springer.

- Krahé, Barbara (2010): Zum Zusammenhang kindlicher Missbrauchserfahrungen mit sexueller Aggression und Viktimisierung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In: Briken, Peer u.a. (Hrsg.): Sexuell grenzverletzende Kinder und Jugendliche. Lengerich, Pabst. S. 46 – 57.
- Lahl, Aaron (2025): Kindliche Sexualität – Perspektiven aus der Psychologie. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 67–79.
- Maschke, Susanne/Stecher, Ludwig (2017): Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. Öffentlicher Kurzbericht. URL: https://www.bke.de/sites/default/files/migrated/newsletter/2017/201706_kurzbericht-speak.pdf [Zugriff: 10.01.2025].
- Masson, Helen/Erooga, Marcus (1999): Children and young Poepple who sexually abuse others. Incidence, characteristics and causation. In Erooga, Marcus u. Masson, Helen (1999): Children and young Poepple who sexually abuse others. Routledge, London, New York, S. 1–18.
- Maywald, Jörg (2018): Sexualpädagogik in der Kita. Freiburg: Herder Verlag.
- Schmelzle, Matthias (2015). Grundhaltung und Behandlungsansätze in der psychotherapeutischen Arbeit mit Jugendlichen, die sexuelle Übergriffe begangen haben. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung 18, 2, S. 158–177.
- Schmelzle, Matthias (2002): Der gesellschaftliche und fachliche Rahmen der Behandlung jugendlicher sexueller Misshandler. In: Schmelzle, Matthias; Knölker, Ulrich (Hrsg.): Therapie unter Zwang? Gruppenbehandlung jugendlicher sexueller Misshandler. Beziehungsarbeit in einem juristischen Rahmen. Lengerich, Pabst, S. 10–26.
- Sutterlüty, Ferdinand (2003): Gewaltkarrieren. Jugendlich im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Campus, Frankfurt, New York.
- UBSKM (2024): Zahlen und Fakten. Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/240703_Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_zu_sexuellem_Kindesmissbrauch_UBSKM.pdf [Zugriff: 16.10.2024].

**Teil 3:
Ausblick:
Perspektiven und
Herausforderungen
der Sexuellen Bildung im
Kontext der Grundschule**

Forschung zu Sexueller Bildung an Grundschulen – Ethische und datenschutzrechtliche Perspektiven

Interview mit Elke Kleinau & Julia Kerstin Maria Siemoneit

1 Warum ist es aus Ihrer Sicht wichtig, weitere Forschungsprojekte zur Sexuellen Bildung in der Grundschule durchzuführen?

Die Erziehungswissenschaft weiß immer noch zu wenig über Ausdrucksformen kindlicher (und auch jugendlicher) Sexualität. Forschungen über die Bedeutung von Sexualität für die psychosoziale Entwicklung von Kindern haben immer noch Seltenheitswert und auf die Frage, welche Konsequenzen daraus für Erziehungs- und Bildungsprozesse zu ziehen sind, werden dringend Antworten benötigt. Zudem scheint sich immer noch nicht flächendeckend durchgesetzt zu haben, was die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1968 (!) empfohlen hat: fächerübergreifenden Sexualaufklärungsunterricht. Das liegt u.a. daran, dass Sexuelle Bildung bis heute nicht systematisch als Thema im Curriculum von Lehramtsstudiengängen verankert ist, worauf einschlägige Studien immer wieder hinweisen (Siemoneit et al. i.E.). Ethnografische Unterrichtsbeobachtungen wären bspw. bei der Entwicklung eines Best-Practise-Modells zu Sexueller Bildung hilfreich. Bisher wurde nur eine ethnografische Studie vorgelegt, die sich mit Scham im Sexualerziehungsunterricht befasste – und das für das Gymnasium (Blumenthal 2014). Andere Unterrichtsfächer und -reihen sind vergleichsweise gut erforscht, aber über den Sexualkundeunterricht¹ wissen wir so gut wie gar nichts. Auch das

1 Unter Sexualaufklärungs- oder Sexualkundeunterricht verstehen wir das konkrete Unterrichten sexualitätsbezogener Inhalte in der Schule im Rahmen unterschiedlicher Fächer. Mit Sexueller Bildung ist die sexualpädagogische Programmatik verknüpft, sexuelle Selbstbestimmung zu ermöglichen und dabei die Differenz von (sexuellen) Subjekten anzuerkennen und zu berücksichtigen (siehe ausführlich und auch kritisch zum Begriff der *Sexuellen Bildung* Langer 2023). In diesem Sinne *kann* Unterricht sexuell bildend sein – oder er ist es eben nicht. In den Richtlinien und Schulgesetzen hat sich hingegen der Begriff Sexualerziehung eingebürgert, der aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wenig sinnvoll erscheint, weil nicht *Sexualerziehung* unterrichtet wird.

sexualerzieherische Potenzial außer- oder überunterrichtlicher, schulischer (Binnen-)Räume (Pausenhöfe, Flure, Klassenfahrten etc.) sowie von Aus Handlungsprozessen von Geschlechtlichkeit, Nähe und Distanz innerhalb von Gleichaltrigenbeziehungen und auch von pädagogischen Beziehungen, wurde bisher von der Schulforschung kaum gewürdigt (Siemoneit 2021).

2 Was sind häufige Fehlerquellen bei der Planung solcher Projekte aus Sicht der Ethikkommission – worauf sollte besonders geachtet werden?

Aus Sicht der Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist die Frage schwer zu beantworten. Die Ethikkommission hat 2016 ihre Arbeit aufgenommen und seitdem ist kein einziger Antrag zu Sexueller Bildung in der Schule eingegangen. Es gab einige Anträge zu sexueller Gewalt bzw. Kindesmissbrauch in der Kinder- und Jugendhilfe, aber nur einen zum Thema *Sexueller Kindesmissbrauch und Schule*. In dem Antrag ging es nicht explizit um die Institution Grundschule, sondern um die Auswertung von Interviews, die im Rahmen der *Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* geführt worden waren. Diese Schwerpunktsetzung zugunsten von sexueller Gewalt hängt ursächlich mit der 2011 in Kraft getretenen Förderrichtlinie des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF) zusammen.

Eine Antwort auf die oben gestellte Frage lässt sich daher nur sehr allgemein formulieren. Forschungsfördernde Institutionen wie bspw. die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG) oder das BMBF schreiben mittlerweile verbindlich vor, dass Ethikvoten von allen Studien eingeholt werden müssen, die Personen oder Gruppen beforschen wollen, die als vulnerabel gelten. Dazu gehören insbesondere Heranwachsende, Menschen mit Beeinträchtigungen, Menschen mit Traumaerfahrungen, wie bspw. geflüchtete Personen oder von sexueller Gewalt Betroffene. Viele Universitäten oder Fakultäten haben mittlerweile Ethikkommissionen, die diese Anträge auf ein Ethikvotum prüfen. Mitglieder der DGfE, deren Hochschule über kein solches Gremium verfügt, können ihre Anträge an die Ethikkommission der DGfE richten. Geprüft werden ethische und datenschutzrechtliche Fragen, da beide oft eng miteinander verzahnt sind.

Die Akteur*innen, die in die Projektplanung einbezogen werden müssen, sind ausgesprochen heterogen und übereinstimmende Interessen können – selbst innerhalb *einer* Gruppe wie bspw. einem Lehrer*innenkollegium – nicht vorausgesetzt werden. Einbezogen werden müssen bei einem Projekt zu Sexueller Bildung in der Grundschule auf jeden Fall die Schulaufsicht, der

Schulträger, die Schulleitung, die verantwortlichen Lehrkräfte, die Erziehungsberechtigten der Schüler*innen sowie die Schüler*innen selbst. Das Thema gilt bei Schulaufsicht und Schulträgern als ausgesprochen heikel und Anträge werden oftmals abgelehnt. Daher sollte viel Wert auf die Ausarbeitung einer aussagekräftigen schriftlichen Erläuterung über Anlage, Ziele und die methodische Durchführung des Forschungsvorhabens gelegt werden. Sollen im Projekt nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Schüler*innen interviewt und/oder Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden, müssen Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten eingeholt werden. Wenn, wie in qualitativ-methodisch angelegten Projekten häufig betont wird, Kinder nicht nur als *Objekte* der Forschung, sondern als *Subjekte* wahrgenommen werden, sollten auch von den Schüler*innen Einverständniserklärungen eingeholt werden. Dafür müssen Texte in einfacher, altersadäquater Sprache erstellt werden. Kindern, die aufgrund noch mangelnder Lesekompetenz Schwierigkeiten haben, die Einverständniserklärungen zu verstehen, sollten die Texte vorgelesen werden. Alle Teilnehmer*innen der Studie müssen darüber aufgeklärt werden, dass sie ihr Einverständnis jederzeit zurückziehen können und bis dahin erhobene Daten gelöscht werden müssen. Die Anonymisierung der Daten muss gewährleistet sein, das gilt auch für den Fall, dass bei Unterrichtsbeobachtungen mit Fotos oder Videos gearbeitet wird. Aus der *scientific community* wissen wir aber, dass Schulleitungen und Lehrkräfte Anfragen für Videoaufnahmen im Unterricht eher ablehnend gegenüberstehen. Ist das im konkreten Fall nicht gegeben, sollten für die Verwendung von Fotos und Videos auf Tagungen oder Fotos in Publikationen gesonderte Einverständniserklärungen eingeholt werden. Dem Antrag an die Ethikkommission sind die Informationsschreiben und die Einwilligungserklärungen aller Beteiligten sowie eine Verschwiegenheitserklärung aller am Projekt beteiligten Mitarbeiter*innen hinzuzufügen.

3 Warum sind Daten zu Sexualität besonders schützenswert?

Sexualität betrifft die Intimsphäre jeder einzelnen Person, ob Lehrkraft oder Schulkind. Jede Intimsphäre ist zunächst einmal schützenswert und ihre Überschreitung ein ethisches Problem. Hiervon ist potenziell auch Forschung betroffen. Hier bedarf es einer ethischen Abwägung: Wir erhoffen uns bspw. von einer Beforschung sexualpädagogischer Professionalisierung, dass man in der Folge auf genau diese Grenzen – eigene wie fremde – noch besser Rücksicht nehmen kann und durch die Vermittlung eines sexpositiven, lust-

betonten² Ansatzes das allgemeine Wohlbefinden von Kindern und den zukünftigen Erwachsenen, die sie sein werden, steigern kann. Vor dem Hintergrund dieser Erwartung kann man argumentieren, dass Anstrengung und ‚Zutmutung‘ mittel- und langfristig aufgewogen werden könnten.

4 Was sind aktuelle Stolpersteine bei der Planung und Umsetzung?

Zurzeit ist es für Forscher*innen generell sehr schwer, Zugang zu Schulen zu erhalten, weil die Schulen stark belastet sind, u.a. durch Lehrkräftemängel, Bürokratie, Folgen der Schulschließungen in der Corona-Pandemie etc. Was speziell das Thema Sexuelle Bildung in der Grundschule angeht, scheinen nicht nur bei ‚besorgten Eltern‘ Befürchtungen zu existieren, dass die Kinder mit vermeintlich nicht altersgerechten Informationen wie bspw. queeren Sexualitäten konfrontiert würden. Der derzeitige gesellschaftliche Diskurs wird stark dominiert von der Debatte über sexuelle Gewalt an Kindern, der das Bild vom sexuell ‚unschuldigen‘ Kind reproduziert, das möglichst lange in diesem Zustand der ‚Unschuld‘ gehalten werden soll. Nun wissen wir aber spätestens seit Freud, dass Kinder von Geburt an sexuelle Wesen sind, wobei kindliche Sexualität keinesfalls gleichzusetzen ist mit der von Erwachsenen. Kindliche Sexualität ist viel umfassender zu denken als ein Alltagsverständnis von Erwachsenensexualität mutmaßen lässt (Schmidt 2004). Akzeptanz bei Schulaufsicht, Schulträgern, Lehrkräften und Eltern lässt sich anscheinend am ehesten erreichen, wenn die Bedeutung von Sexueller Bildung als *ein* wirksamer Baustein von Gewaltprävention hervorgehoben wird.

- 2 Hier sei angemerkt, dass Kinder eben nicht zur Sexualität angeleitet werden sollen, sondern Zugang zu einem affirmativen Verhältnis zu ihrem Körper und leiblichen Erfahrungen erhalten, zu verschiedenen lustbetonten Handlungen (Essen, Spielen oder auch Masturbation), zu Wissen über Rückzugsräume, Grenzen und Grenzachtung, zu dem Aufbau emotionaler Kompetenzen wie Umgang mit Verliebtsein, aber auch mit Liebeskummer, Frust und anderen unangenehmen Gefühlen.

5 Worauf sollte man bei der Planung eines Forschungsprojektes zu Sexueller Bildung achten?

Da Sexuelle Bildung in der Grundschule in der dritten oder meistens vierten Klasse stattfindet, ist bei der Wahl der Erhebungsmethoden auf Altersangemessenheit zu achten. Idealerweise stellen sich die Forschenden zunächst vor und erklären spielerisch, was sie geplant haben. Sollen im Rahmen der Erhebung Kinder befragt werden, dann sollte unbedingt berücksichtigt werden, dass ihnen die Möglichkeit gegeben wird, eine Beziehung zu den ‚Fremden‘ in der Klasse aufbauen zu dürfen. Dies ist nicht nur im Sinne der Forschung, sondern auch im Sinne der Kinder, die das Recht haben, sich im Forschungskontext jederzeit sicher und entspannt zu fühlen. Bei Interviews mit jungen Kindern empfiehlt sich bspw. die draw and tell-Methode (Dayan et al. 2025), also mit Hilfe von Zeichnungen mit den Schüler*innen ins Gespräch kommen; zudem können Bildkarten oder Fotos als Erzählimpulse oder auch Rollenspiele mit kleinen Puppen- oder Tierfiguren die ggf. halbstrukturierten Interviews sinnvoll ergänzen. Voraussetzung für die Arbeit mit Schüler*innen und Lehrkräften ist die gemeinsame Erarbeitung eines diskriminierungssensiblen Vokabulars. Alternativ könnte über Bilderserien, in denen verschiedene soziale Situationen gezeigt werden – zum Beispiel auch übergriffiges Verhalten –, das sozial-emotionale Verständnis und Hilfestrategien von Kindern erhoben werden.

Sowohl für die Qualität der Forschung als auch aus ethischen Gründen sollten die Eltern so weit wie möglich in den Forschungsprozess einbezogen werden. Dabei sollen sie zum einen Gelegenheit haben, sich als Ansprechperson für ihre Kinder zu positionieren und sich auch über die eingesetzten Materialien so gut es geht zu informieren; zum anderen kann hier einer gigantischen Forschungslücke begegnet werden, denn Sexualerziehung ist nicht nur ‚Arbeit am Kind‘, sondern als Gemeinschaftsprojekt zwischen Kindern, Lehrkräften/Schule und Elternhäusern zu verstehen. Hier müssen Vorbehalte, aber auch Überforderung von Eltern berücksichtigt und in den Forschungsprozess miteinbezogen werden, die letztlich auch den Kindern – den (sexuell) selbstbestimmten, zukünftigen Erwachsenen – zugutekommen.

Forschungsethisch sollte ausreichend berücksichtigt werden, dass sich Kinder und auch Lehrkräfte beim Thema Sexualität vulnerabel erleben und auch Fälle von sexueller Gewalt offenbart werden könnten. Hierzu sollte man im Vorfeld einen konkreten Ablaufplan entwickeln und diesen sowohl mit den beteiligten Erwachsenen als auch mit den Kindern altersgerecht vorbe-sprechen. Auch können *nach* der Erhebungsphase Belastungszustände auftreten, die bei Kindern etwa Zunahme aggressiven Verhaltens, Zurückgezogenheit, Ängstlichkeit oder auch starke Verträumtheit umfassen können (Mosser 2018). Hier ist ein Nachsorgeplan eine ethische Verpflichtung, der in enger

Zusammenarbeit mit einer Fachberatungsstelle vor Ort entwickelt und umgesetzt werden sollte.

Kinder, Eltern sowie Lehrkräfte sollten im Vorfeld zu ihren Bedenken angehört und bestenfalls in die Entwicklung und Gestaltung des Forschungsprojektes einbezogen werden. Das kann nicht nur forschungspraktisch sinnvoll sein und durch die verbesserte Motivation zu mehr passenden Daten führen, sondern nimmt auch die beteiligten Akteur*innen selbst ernst. Mit einem solchen Verständnis umgeht man das Risiko, Menschen als reine ‚Datenlieferant*innen‘ für die eigene Forschung zu betrachten.

6 Welche Tipps haben Sie, einen Zugang zu Grundschulen zu finden?

So banal es klingen mag, aber private Netzwerke scheinen derzeit den ergiebigsten Zugang zum Feld zu ermöglichen. Bei diesem sensiblen Thema scheint es aus nachvollziehbaren Gründen nicht ohne Weiteres einen Vertrauensvorschuss von Seiten der Schulleitung und der Lehrkräfte zu geben. Möglicherweise könnte auch die Zusammenarbeit mit *Sozialen Medien* ein zukunftssträchtiges Akquisefeld darstellen. Selbstverständlich müssen in jeder Forschungsarbeit die Möglichkeiten und Limitationen der Akquise und des Samples im Hinblick auf ihr Verzerrungspotenzial eine kritische Würdigung erfahren.

Die lehrer*innenbildenden Universitäten könnten durch sexualpädagogische Lehrangebote die Berührungssängste von Lehrkräften gegenüber Sexueller Bildung in der Primarstufe abbauen, damit das Selbstbewusstsein von Lehrkräften stärken und so möglicherweise die Bereitschaft erhöhen, sich auch der Erforschung sexualerzieherischen Unterrichts zu stellen. Dies ist aber zugegeben eher ein langfristiges Projekt und Anliegen mit ungewissem Ausgang.

7 Welche Forschungsdesiderate sehen Sie persönlich in diesem Bereich?

In der Sexuellen Bildung gibt es unzählige Forschungslücken: Das betrifft den Bereich der (1) Professionsforschung und die Fragen, wie Lehrkräfte bisher und warum Sexualaufklärungsunterricht leisten, wie sie sich dabei fühlen, wie kompetent sie sich erleben und zwar sowohl in fachlicher als auch in professionstheoretischer Hinsicht: Denn das Sprechen über Sexualität muss

a) faktisch richtiges Wissen beinhalten und b) zugleich der institutionalisierten Rolle der Lehrkraft angemessen sein. Dies bedeutet, dass die Wissensvermittlung gerade für die Grundschule im Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz nah genug sein sollte, um Kindern das Lernen zu ermöglichen und distanziert genug, um weder die Grenzen der Kinder noch die der Lehrkräfte zu überschreiten. Letztlich muss das Wissen c) vor allem kindgerecht vermittelt werden, das heißt Konzepte wie zum Beispiel Lust müssen an die Lebenswelten der Kinder angepasst werden, um sie nicht zu überfordern; gleichzeitig darf man nicht übersehen, dass Kinder möglicherweise bereits über ein sehr leibliches Konzept von Lust verfügen – dies kann das sich Verlieben (Gerouki 2011) oder Masturbation, aber auch Genussbereiche wie Essen oder Spielen umfassen. Das Sprechen über Sexualität in diesem Spannungsfeld stellt Ungeübte wie Geübtere vor Herausforderungen.

Auch gibt es bisher wenige Erkenntnisse darüber, (2) welche Materialien und didaktischen Zugänge für die Primarstufe (aber auch für die Sekundarstufe) für Lehrkräfte sowie für Kinder geeignet und wirkungsvoll erscheinen. Eine erste Studie zur kritischen Reflexion von Schulmaterial hat Melanie Bittner für die Sekundarstufe präsentiert (Bittner 2012). Für die Bildung in der Primarstufe wäre jedoch zu untersuchen, welche Materialien *neben* Schulbüchern und Arbeitsblättern Kinder ansprechen und ihnen zudem das notwendige Wissen vermitteln.

Ein weiterer großer Forschungsbedarf besteht in der Frage der (3) Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Zur Einbeziehung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in Fragen des Sexualkundeunterrichts gibt sich die Erziehungswissenschaft ziemlich zurückhaltend. Dabei könnte hier auch Wissensvermittlung an Elternabenden, Vorstellung der Materialien und pädagogische Begründung des eigenen Vorgehens Vertrauen schaffen und Zusammenarbeit im Sinne des Kindes ermöglichen. Gleichzeitig könnte auch der Umgang mit Konflikten zum Beispiel bei (religiös bedingten) Zweifeln, schlicht interessierten Nachfragen, das Fernbleiben einzelner Schüler*innen an genau jenen Tagen etc. zum Forschungsgegenstand gemacht werden. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in ihrem Erziehungsrecht ernst zu nehmen, ist nicht nur im Sinne des Kindes zentral, sondern auch forschungsethisch und -strategisch nicht zu unterschätzen.

Zudem wäre es spannend zu erfahren, mit welchen (4) Konzepten von Liebe, Geschlecht und Sexualität die Kinder selbst eigentlich schon in die Schulen kommen. Im öffentlichen Diskurs standen die Vertreter*innen der Sexualpädagogik unter dem Verdacht, Kinder mit Wissen zu Sexualität zu überfordern. Tatsächlich zeigen aber unsere anonymen Frageboxen, die wir im Rahmen von sexualpädagogischen Workshops an der Universitätsschule

Köln³ eine Woche vor Beginn des Workshops aufgestellt haben, dass selbst in den fünften Klassen u.a. gewaltvolle und menschenverachtende pornografische Inhalte relativ unverarbeitet und unbesprochen bei den Kindern für Verunsicherung sorgen, zumindest aber Fragen aufwerfen, die ihnen niemand beantwortet. So könnten gezielte sexualpädagogische Bedarfe sichtbar gemacht werden. Neben diesem Schutzaspekt könnte man auch mehr über kindliche Sexualentwicklung erfahren und so veraltete oder zu wenig systematisierte Konzepte ergänzen. Denn bisher wird nur Jugendsexualität ab dem 14. Lebensjahr durch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) beforscht, um Schutzkampagnen vor Schwangerschaften und sexuell übertragbaren Krankheiten gezielter zu planen. Kindliche Sexualität sowie eine geschlechtliche, sexuelle, amouröse Vielfalt kommen in der Forschung nicht oder marginal vor (Siemoneit et al. 2023).

8 Was können Sie Nachwuchswissenschaftler*innen mit auf den Weg geben, die überlegen, im Bereich der Sexuellen Bildung in der Grundschule zu forschen?

Auch wenn die Universität die Praxis gerne von der Theorie aus denkt, so empfehlen wir auch: Bevor man mit dem Forschen zu diesem sensiblen Thema beginnt, kann es sehr hilfreich sein, selbst einmal vor einer Klasse Grundschüler*innen und/oder ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gestanden und mit ihnen über das Thema Sexualität gesprochen zu haben. Ein vertieftes Verständnis für den Gegenstand erlangt man erst über das ‚Spüren‘, der Begegnung eigener (Scham-)Gefühle und dem Anspruch, der sich daraus ergibt, im Spannungsverhältnis von Schule, Elternschaft, Kindern und eigener Person eine angemessene Sprache zu finden. Hieraus könnten für die Grundschulen fruchtbare Professionalisierungsansätze, Unterrichtsreihen und -materialien entstehen.

3 Im Rahmen des Projekts Inklusive sexuelle Bildung (InseB) an der Universität zu Köln und der Katholischen Hochschule Köln (Laufzeit: 2018-2020, Leitung: Prof. Dr. Elke Kleinau, Prof. Dr. Susanne Völker, Prof. Dr. Karla Verlinden, wissenschaftliche Mitarbeiterin: Dr. Julia Siemoneit) wurden unter anderem verschiedene Materialien und didaktische Zugänge für den Sexualerziehungsunterricht in heterogenen Gruppen entwickelt und in sexualpädagogischen Workshops erprobt.

Literaturverzeichnis

- Bittner, Melanie (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt a.M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts, Wiesbaden: Springer VS.
- Dayan, Yael/Hiemesch, Wiebke/Ponizovsky-Bergelson, Yael (2025): Young children's perspectives research. The interplay between drawing and interview analysis. In: Kubandt, Melanie/Pi Berger, Jirko/Hüpping, Birgit (Hrsg.): Kinderzeichnungen im Fokus. Theoretische, methodische und forschungsethische Perspektiven. Wiesbaden: Springer.
- Gerouki, Margarita (2011): ‚Teacher, will you marry me?‘ Integrating teachers' stories and self-reflective texts for exploring sexuality discourses in school settings. In: Sex Education, Vol. 11, No. 1, pp. 1–12.
- Langer, Antje (2023): Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität. Verhältnisbestimmungen und Implikationen bildungspolitischer und pädagogisch-programmatischer Begriffe. In: Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 16–31.
- Mosser, Peter (2018): Folgen und Nachwirkungen sexualisierter Gewalt. In: Retkowskij, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 822–831.
- Schmidt, Gunter (2004): Kindersexualität – Konturen eines dunklen Kontinents. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 17, S. 312–312.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung. Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale, Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Kleinau, Elke/Rosen, Lisa (2025): Zur Notwendigkeit einer curricularen Verankerung von sexueller Bildung und sexueller/sexualisierter Gewalt in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. In: Baader, Meike Sophia/Riechers, Katharina/Sager, Christin (Hrsg.): Sexualisierte Diskriminierung und Gewalt als Herausforderung für Hochschulen – Perspektiven, Analysen und Empfehlungen. Wiesbaden: Springer.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Kleinau, Elke (Hrsg.) (2023): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Perspektiven und Herausforderungen der Sexuellen Bildung – Einblicke in die aktuellen Bedarfe von Grundschullehrkräften

Constanze Struck & Saskia Warburg

1 Einleitung

Die Sexuelle Bildung stellt insbesondere im Grundschulbereich, obwohl sich positive Tendenzen hinsichtlich der Publikationen und Materialien feststellen lassen, immer noch ein großes Forschungsdesiderat der Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts dar (siehe u.a. Coers 2025, Kleinau/Siemoneit 2025). Denn auch wenn sich die (Grund-)Schule „(...) zwar offiziell als geschlechtsneutraler, asexueller Ort konstruiert (...), [werden] dabei aber im Rahmen von heimlichen Lehrplänen und durch die Akteur*innen selbst – Schüler*innen wie Lehrer*innen – sexualitätsbezogene Wissensbeständen auch in der Schule fortlaufend produziert (...)“ (Siemoneit 2021: 49). Ebenso kann es durch die vielfältigen Spannungsfelder, in dem sich das vorliegende Oberthema bewegt, zu einem Verständnis der Grundschule als ‚Schonraum‘ kommen und damit verbunden die Tabuisierung von vermeintlich überfordernden und/oder nicht kindgerechten Themen, wie die der Sexuellen Bildung oder der Diskriminierungskritik (siehe u.a. Warburg/Seifert i.E.)

Der vorliegende Sammelband hat sich in den ersten beiden Teilen – sowohl überblicksartig für die Grundschule sowie die universitäre Lehrer*innenbildung als auch inhaltsfeldbezogen – mit der Thematik der Sexuellen Bildung und deren Potenzialen und gegenwärtigen Entwicklungslinien ausführlich auseinandergesetzt und dabei auf bestehende Forschungsdesiderate hingewiesen. Auch das Interview mit Elke Kleinau, als stellvertretende Vorsitzende der DGfE-Ethik-Kommission, und Julia Kerstin Maria Siemoneit in diesem Band unterstreicht dies eingehend.

Um ergänzend den aktuellen Bedarf der Sexuellen Bildung – vor allem in der Schulpraxis – zu verdeutlichen, wurden Grundschullehrer*innen aus verschiedenen Bundesländern im Zeitraum November 2024 – Januar 2025 schriftlich nach ihren Einschätzungen und Wünschen für die Unterrichtsgestaltung befragt. Eine Auswahl der Statements wird im Folgenden dargelegt und eingeordnet. Darüber hinaus werden Fortbildungsmöglichkeiten aufge-

zeigt, Best Practice Beispiele hinsichtlich der politischen Verortung erläutert und die Notwendigkeit der universitären Lehre in diesem Bereich betont.

2 Einblicke in die aktuellen Bedarfe von Grundschullehrkräften

„Gerade in der aktuellen politischen Lage würde ich mir eine Stärkung von Themen wie sexuelle Orientierungen und Diversität seitens der Politik wünschen, z.B. indem es Teil des Lehrplans wird, sodass man als Lehrkraft eine stärkere Handlungs- und Argumentationsgrundlage zu hat, wenn Eltern sich in Themen der Sexuellen Bildung einmischen wollen“ (Anna K., Grundschullehrerin aus Sachsen).

Tatsächlich gibt es hinsichtlich der Thematisierung von Diversität und sexuellen Orientierungen erhebliche Unterschiede zwischen den Lehrplänen der Bundesländer, wengleich die Themen bereits in der Primarstufe überaus bedeutsam sind (siehe u.a. Struck/Kalinke 2025). Einige Bundesländer, wie Berlin, Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen, verfolgen bereits einen liberaleren Ansatz, indem sie in ihren Lehrplänen explizit Themen wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt verankern. Wie eine repräsentative Umfrage der Antidiskriminierungsstelle (Küpper et al. 2017) aufzeigt, unterstützt die Mehrheit der deutschen Bevölkerung diese Bestrebungen. So waren beispielsweise ca. 90 % der befragten Personen der Ansicht, Schulen sollten Kindern und Jugendlichen Akzeptanz für die sexuelle Vielfalt der Gesellschaft vermitteln (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024). Aber auch in Bundesländern, welche Diversität weniger berücksichtigen (hierzu zählen beispielsweise Sachsen und Bayern) kann es hilfreich sein, die rechtlichen Rahmenbedingungen und insbesondere die Normenhierarchie der Gesetze zu kennen (siehe hierzu u.a. Struck 2025), denn laut Grundgesetz hat jeder „das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (GG, Art. 2, Abs. 1) und niemand darf aufgrund seines Geschlechts und seiner Herkunft benachteiligt werden (GG, Art. 3, Abs. 3). Ein Praxisbeispiel für die Umsetzung an einer bayerischen Grundschule findet sich im zweiten Teil dieses Sammelbandes (siehe Landes 2025).

„Als Lehrerin wurde ich im Studium leider kaum auf die Sexuelle Bildung im Grundschulunterricht vorbereitet. Es gab wenig Raum, um konkrete didaktische Ansätze zu entwickeln oder uns mit der praktischen Umsetzung auseinanderzusetzen. Gerade in Hinblick auf die Themen Körperwahrnehmung, Beziehungen und Respekt gegenüber anderen, hätte ich mir mehr Anleitung gewünscht, wie man diese Themen

altersgerecht und sensibel im Unterricht aufgreift“ (Hanna M., Grundschullehrerin aus Sachsen).

Zu diesem Ergebnis kommt auch die quantitative Studie des Verbundprojektes „SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt“, das Ausbildungserfahrungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen mithilfe einer Online-Erhebung evaluierte. Lediglich 36 % der Studierenden konnten von Angeboten zur Sexuellen Bildung berichten, bei den Lehrpersonen waren es sogar nur 23 % (Wienholz 2022: 90). Ergänzend kann eine eventuelle Nicht-Thematisierung von Dozierenden an den Universitäten und damit folglich die fehlende Verankerung in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte, auf eigene Unsicherheiten oder Schamgefühle zurückgeführt werden (siehe u.a. Sielert 2015: 171). Hier kann u.a. auf das große Potential von außerschulischen Bildungspartner*innen (siehe u.a. Diederich/Magdeburg 2025) und auf Best-Practice-Beispiele, wie die bundesweite Ringvorlesung „Sexuelle Bildung im Grundschullehramt – Perspektiven aus Forschung, Lehre und Praxis“ (Warburg/Struck 2024), hingewiesen werden. Gerade digitale Angebote, die eine niedrige Hemmschwelle haben und eine ortsunabhängige Teilnahme ermöglichen, können als gute außercurriculare Optionen für die eigene Selbst- und Weiterbildung verstanden werden. Dennoch handelt es sich hierbei um „Feuerwehrangebote“, die zwar kurzfristig helfen, jedoch keine fehlende flächendeckende Implementierung kompensieren können.

Ebenfalls betont Junge (2025) die Bedeutung der eigenen biografischen Erfahrung und Auseinandersetzung mit der Sexualität für die pädagogische Praxis. Neben einer flächendeckenden Verankerung der Sexuellen Bildung in die universitäre Lehrer*innenbildung wird auch die Förderung von diskriminierungssensiblen Professionalisierungsprozessen benötigt, um sich kritisch mit der eigenen Positionierung und Unterrichtspraxis auseinandersetzen zu können (Warburg 2025).

„Ich würde mir mehr Fort- und Weiterbildung zu aktuellen gesellschaftlichen Themen wie LGTBQAI+, Diversität, sexualisierter Gewalt und Cybergrooming wünschen, weil es teilweise wirklich schwierig ist, passende Angebote zu finden, die mit dem Schulalltag vereinbar sind“ (Anna K., Grundschullehrerin aus Sachsen).

Im Schulalltag kann es schwierig sein, sich nebenher weiterzubilden. Hier können insbesondere digitale Angebote helfen, die im eigenen Ermessen und durch flexible Zeiteinteilung besucht werden können. Eine Sammlung an Themenfeldern der Sexuellen Bildung lässt sich auf der TaskCard „Sexuelle Bildung im Grundschullehramt – Perspektiven aus Forschung, Lehre und Praxis“ (Warburg/Struck 2024) finden. Dort sind Präsentationsfolien und weiterführende Information der gleichnamigen Ringvorlesung finden, die als gemeinsame Veranstaltung der Universität Hamburg und der Justus-Liebig-Universität Gießen stattfand. Auch sind dort Literaturhinweise sowie Materi-

altipps für die Grundschule zu finden. Positiv zu verzeichnen ist auch das an der Universität Merseburg entwickelte Curriculum „Sexuelle Bildung für das Lehramt 2.0“, das für die Verwendung an Universitäten in Lehramtsstudiengängen entwickelt wurde. Auch wenn die Erarbeitung sich überwiegend am Sekundarschulbereich orientiert, sind viele Themen für die Grundschule übertragbar und als Weiterbildungsmöglichkeit auch für Lehrpersonen interessant. Die Foliensätze sind online verfügbar (Fördergemeinschaft Sexualpädagogisches Zentrum Merseburg e.V. 2023).

Bei der begrifflichen Auseinandersetzung kann das Glossar auf der Website des Queelexikons weiterhelfen. Dort werden Begrifflichkeiten rund um sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt erläutert und weiterführende Informationen sowie Links bereitgestellt. Darüber hinaus bietet der Verein eine Vielzahl an Broschüren, Videos und Blogbeiträgen mit Erfahrungsberichten sowie einen moderierten Chat an (Queer Lexikon e.V.; siehe auch Spahn 2025).

Auch aktuelle Themen wie der Schutz vor Cybergrooming werden immer relevanter für die Grundschule. Cybergrooming bezeichnet die gezielte Ansprache von Kindern im Internet mit dem Ziel, sexuelle Kontakte anzubahnen (Bundeskriminalamt 2025). Gerade Grundschul Kinder, die immer häufiger und früher Zugang zu digitalen Medien haben, sind an dieser Stelle als vulnerable Gruppe besonders gefährdet. Durch schulische Aufklärung über Gefahren im Internet, Förderung der Medienkompetenz und Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten kann dazu beigetragen werden, Kinder vor sexualisierter Gewalt im digitalen Raum zu schützen (Struck/Warburg 2025). Da bislang jedoch erst wenig grundschulspezifische Materialien existieren, ist eine besondere Anstrengung der Schulen erforderlich, sich weiterzubilden und Materialien, die sich bislang weitestgehend auf Jugendliche beziehen, anzupassen. Ausgangslage können Internetseiten von Bundesstellen, Vereinen und Ministerien sein. Eine exemplarische Auflistung findet sich nachfolgend:

Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs:

Die Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) ist ein Amt der Bundesregierung für Anliegen von Betroffenen und deren Angehörige sowie Expert*innen aus der Wissenschaft und Praxis. Auf der Website finden sich aktuelle Informationen, Hilfspportale und Weiterbildungsangebote. Hierzu zählen für digitale, kostenlose Fortbildungen wie „Serious Game“ zu sexuellem Kindesmissbrauch und der Kurs „Was ist los mit Jaron?“, der Lehrpersonen praxisnah Wissen zu sexualisierter Gewalt und Schutzkonzepten an Schulen vermittelt. Der Kurs wird deutschlandweit als Fortbildung anerkannt (Unabhängigen Beauftragten für Fragen

des sexuellen Kindesmissbrauchs beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend o.J.).

Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes:

Auf der Website sind Informationen zu Themen wie Cybergrooming und weiteren Straftaten im Internet zu finden. Dabei werden Hinweise für Eltern und Kinder aufgezeigt sowie Materialien wie das Medienpaket „Was versteht man unter Cybergrooming?“ zum kostenlosen Download zur Verfügung gestellt (Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes 2025).

Klicksafe:

Auch die Internetseite klicksafe stellt Informationen und Materialien zu den Themen Cybergrooming und Medienbildung kostenlos zur Verfügung. Klicksafe wird in Deutschland von der Medienanstalt Rheinland-Pfalz verantwortet und gehört zu dem europäischen Verbund *Safer Internet Centres INSAFE*, der sich in 27 Ländern für die Sicherheit von Kindern im Internet einsetzt. Die Materialien sind überwiegend für die Sekundarstufe konzipiert, bieten aber zahlreiche Anregungen für die Grundschule und die Kooperation mit Erziehungsberechtigten (klicksafe 2022).

JUUUपोर्ट:

Die Online-Beratungsplattform befasst sich inhaltlich mit Problemen, die online auftauchen können. Dazu zählen mitunter sexuelle Belästigung, Cybergrooming, Datenklau und Cybermobbing. Zusätzlich wird eine kostenlose und datenschutzkonforme Beratung durch jugendliche Gleichgesinnte und ein festes Team aus Psycholog*innen, Medienpädagog*innen, Redakteur*innen, Verwaltungsangestellten und Pressereferent*innen angeboten (JUUPORT 2021).

Zebra:

Die Plattform ZEBRA ist ein kostenfreies Angebot der Landesanstalt für Medien NRW und bietet Kindern und Jugendlichen bundesweit Hilfe bei der Meldung von sexualisierter Gewalt im Internet und anschließende Beratung (Landesanstalt für Medien NRW o.J.).

„Ich finde es teilweise wirklich schwierig, gute Materialien für die Sexuelle Bildung zu finden. In Schulbüchern und Arbeitsheften wird Diversität nur selten ausreichend abgebildet und ich kann im Schulalltag nicht alle Materialien abändern oder selbst erstellen. Es braucht mehr vielfältige Unterrichtsmaterialien für die Grundschule – so etwas wie typisch Mädchen/typisch Jungs kann ich wirklich nicht mehr sehen“ (Katrin P., Grundschullehrerin aus Mecklenburg-Vorpommern).

Die Grundschule sollte ein Ort sein, der die Potentiale von Vielfalt sichtbar macht, um Diskriminierung proaktiv entgegenzuwirken. Unterschiedliche sexuelle Orientierungen sind Teil der Lebenswirklichkeiten von Kindern und sollten dementsprechend auch Beachtung in der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien finden. Dies kann dazu beitragen, ein besseres Verständnis von Vielfalt und Respekt in der Schulgemeinschaft zu entwickeln (siehe u.a. Struck/Kalinke 2025; Spahn 2025; Warburg 2025; Wolken 2025). Denn gerade Schulbücher besitzen eine normative Kraft, die es ihnen ermöglicht, implizite gesellschaftliche Normen zu vermitteln (Göbel/Bittner 2020: 56). Umso wichtiger erscheint es, dass Abbildungen und Inhalte die Vielfalt der Gesellschaft – über das binäre Geschlechtersystem hinaus – abbilden. Als ‚Good News‘ kann dabei u.a. die Überarbeitung der Klitoris-Zeichnungen in den Neuauflagen von Klett, Cornelsen und Westermann benannt werden (Kott 2022).

Um die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen angemessen zu repräsentieren, bedarf es einer bewussteren und diskriminierungssensiblen Gestaltung der Lernmaterialien. Lehrpersonen und Bildungsinstitutionen sollten darauf hinwirken, diversitätsbewusste Unterrichtsmaterialien zu verwenden, die ein realistisches Bild der Gesellschaft abbilden.

„Ich würde mir mehr Vertrauen seitens der Eltern wünschen“ (Bianca O., Grundschullehrerin aus Brandenburg).

Die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ist bei der Sexuellen Bildung von besonderer Notwendigkeit, um den Lernerfolg der Kinder zu gewährleisten (siehe auch Struck 2025). Im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) wird dies sogar als konkrete Aufgabe formuliert: Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler*innen und Erziehungsberechtigte sollen als Schulgemeinschaft vertrauensvoll zusammenarbeiten und dabei auf offene Kommunikation untereinander achten (BayEUG Artikel 2, Absatz 4).

Sexuelle Bildung benötigt folglich eine angstfreie Atmosphäre, die auf gegenseitigem Respekt und auf Rücksichtnahme für die Lebenswelt aller Beteiligten fußt (Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009: 18). Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sollten frühzeitig über Ziele und Inhalte des Unterrichts informiert werden. Auch kann

das Vertrauen von Erziehungsberechtigten durch Kontaktmöglichkeiten wie offene Sprechstunden und Elternabende gestärkt werden (KMK 2018: 6).

„Ich würde mir mehr kindgerechte und vor allem sprachensible Materialien wünschen, um die Themen mit Grundschulkindern zu besprechen. Mit sprachsensibel meine ich sowohl die Rücksicht auf sprachliche Vielfalt an Schulen aber auch kindgerechte Erklärung einzelner Begriffe“ (Caro S., Grundschullehrerin aus Hessen).

Sexuelle Bildung bietet viele Anlässe für Sprachbildung im Sachunterricht. Dies zeigt sich beispielsweise in der Sammlung von Begriffen, welche die Kinder im (Familien-)Alltag für Körperteile verwenden. Im Unterricht sollte die Alltagssprache in Fachsprache überführt werden, um eine gemeinsame Gesprächsgrundlage in der Klassengemeinschaft zu entwickeln (Schomaker/Gläser 2017). Auch ist eine Thematisierung von diskriminierenden und sexualisierten Begriffen bereits im Grundschulalter relevant. Insbesondere Beleidigungen, die sich auf das Geschlecht oder die sexuelle Orientierung einer Person beziehen, sollten nicht unkommentiert bleiben. Hier ist es ratsam, zunächst die inhaltliche Klärung der verwendeten Begriffe zu besprechen. Kinder benutzen Wörter teils unreflektiert und wissen oft nicht, was mit den Bezeichnungen gemeint ist. Die Klärung auf sprachlicher Ebene sollte jedoch nicht losgelöst von einem angeregten Perspektivwechsel erfolgen: „Wie würdest du dich fühlen, wenn man dich als xy bezeichnet?“. „Ist dieses Wort überhaupt ein Schimpfwort bzw. sollte man es verwenden?“. Unabhängig von diesen spontanen Handlungsmöglichkeiten kann es sinnvoll sein, einzelne Themen wie Diskriminierung, sexuelle Orientierungen und den Gebrauch von Schimpfwörtern umfassend im Unterricht zu bearbeiten (Kempf 2016: 20f.).

Hinsichtlich der mehrsprachigen Materialien zeigt sich durchaus ein Desiderat für die Sexuelle Bildung. Kinderbücher zu betreffenden Themenbereichen wie z.B. Pubertät, Diversität, Familie und Schwangerschaft existieren nur vereinzelt. Hier sind Lehrpersonen, (Schulbuch-)Verlage und Dozierende in der Verantwortung, über bestehende Vermittlungsmöglichkeiten hinauszudenken und sprachlich inklusive Unterrichtsideen zu entwickeln, um mehr Kindern einen Zugang zu Themen der Sexuellen Bildung zu ermöglichen. Als beispielhafte Umsetzung kann an dieser Stelle auf die Plattform Zanzu (o.J.) verwiesen werden, die Themen der Sexuellen Bildung auf vierzehn verschiedene Sprachen für Jugendliche und junge Erwachsene aufbereitet.

Darüber hinaus besteht ein hohes Potential für mehrsprachige Kinderbücher, wie sie teilweise schon zu anderen Themenbereichen existieren (siehe hier z.B. das deutsch-arabische Kinderbuch „Bestimmt wird alles gut“ von Kirsten Boie, Jan Birck und Mahmoud Hassanein).

3 Schlussbemerkungen

Insgesamt zeigen sich verschiedene positive Entwicklungen im Bereich der Sexuellen Bildung für den Grundschulbereich und die universitäre Lehrer*innenbildung, die vor allem von engagierten Lehrenden und Forscher*innen initiiert und vorangetrieben werden. Aber auch das wachsende Interesse an der Auseinandersetzung mit der Sexuellen Bildung, welche den gesellschaftlichen Entwicklungen gerecht wird, zeigen sich u.a. an den hohen Zuspruch bei der digitalen Ringvorlesung „Sexuelle Bildung im Grundschullehramt – Perspektiven aus Forschung, Lehre und Praxis“ (Warburg/Struck 2024), aber auch den Seminar- und Projektangeboten an den verschiedenen Universitätsstandorten, wie etwa Berlin, Bremen, Gießen, Halle, Hamburg, Osnabrück oder Potsdam.

Grundsätzlich muss an dieser Stelle auch erneut unterstrichen werden, dass sowohl unter Studierenden des (Grundschul-)Lehramts als auch Dozierenden und Wissenschaftler*innen ein Bedarf einer Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex besteht. Dies zeigte sich beispielsweise innerhalb der Fachgesellschaft des Sachunterrichts (GDSU) durch die Gründung einer AG „Sexuelle Bildung“ im Frühjahr 2025 aber auch durch aktuelle Publikationen, wie beispielsweise den Sammelband von Toni Simon und Nina Kallweit „Sexuelle Bildung in der Primarstufe- (k)eine Selbstverständlichkeit?“ und eine Thematisierung Sexueller Bildung in praxisorientierten Zeitschriften wie die Ausgabe 101 (2024) „Sexuelle Bildung“ der *Grundschule Sachunterricht* vom Friedrich Verlag oder Heft 1 (2016) „Sexualerziehung im Anfangsunterricht“ von *Weltwissen Sachunterricht* des Westermann Verlags.

Literaturverzeichnis

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024): Wie thematisieren die Bundesländer sexuelle und geschlechtliche Vielfalt? https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/lebensbereiche/bildungsbereiche/schule/sex_u_geschl_vielfalt_in_bildungsplaenen/sex_u_geschl_Vielf_in_BildPlaenen_Inhalt_neu_2020.html [Zugriff: 19.11.2024].
- Coers, Linya (2025): Sexuelle Bildung im Sachunterricht: Die Dimension ‚Geschlecht‘ und ihre Anknüpfungspunkte. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 81–94.
- Diederich, Julia/Magdeburg, Lena (2025): Sexuelle Bildung und (außer-)schulische Bildungspartner. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bil-

- dung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 55–64.
- Fördergemeinschaft Sexualpädagogisches Zentrum Merseburg e.V. (2023): Curriculum: Lieben lernen – Lieben lehren: Sexuelle Bildung für das Lehramt 2.0. <https://sebile.de/sebile-20-2/> [Zugriff: 12.02.2025].
- Gläser, Eva/Schomaker, Claudia (2017): Bildungs- und Fachsprache im Sachunterricht. In: Grundschule Sachunterricht: Automaten und Roboter – Serie „Sprache und Sachunterricht“ (Teil II), 74(2), S. 34–35.
- Göbel, Malte/Bittner, Melanie (2020): Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern. In: Wedl, Juliette/Spahn, Annika (Hrsg.): Hochschule lehrt/ lernt Vielfalt II. Göttingen, Waldschlösschen-Verlag, S. 56–58.
- Junge, Alice (2025): Die Bedeutsamkeit eigener Biografischer Erfahrungen im Kontext von Sexueller Bildung – Perspektiven der Lehrer*innenbildung. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Barbara Budrich, S. 47–54.
- Juuport (2021): Cybergrooming: Wie Du Dich schützen kannst. <https://www.juuport.de/infos/ratgeber/cybergrooming> [Zugriff: 12.02.2025].
- Kempf, Sebastian (2016): Der »Schwule« und die »Schlampe«. Sexualisierte Schimpfworte in der Schule – woher sie kommen und wie wir damit umgehen können. In: GEW Berlin (Hrsg.): bbz. Berliner Bildungszeitschrift. Ausgabe 06, S. 20–21.
- Kleinau, Elke/Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2025): Forschung zu Sexueller Bildung an Grundschulen — ethische und datenschutzrechtliche Perspektiven. ein Interview. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 183–191.
- Klicksafe (2022): Schutz vor sexueller Belästigung im Netz. <https://www.klicksafe.de/materialien/schutz-vor-sexueller-belaestigung-im-internet> [Zugriff: 11.02.2025].
- Kott (2022): Schulbücher zeigen jetzt, wie die Klitoris wirklich aussieht. In: Deutschlandfunk Nova. <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/sexuelle-aufklaerung-schulbuecher-zeigen-jetzt-die-ganze-klitoris> [Zugriff: 23.2.2025].
- Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Herausgegeben von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Landes, Ingrid (2025): „Das spannendste Thema der Grundschule“ – eine Sequenz zu Familien- und Sexualerziehung in Bayern. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 139–150.
- Landesanstalt für Medien NRW (o.J.): Zebra. Deine Anlaufstelle für Fragen zur Nutzung digitaler Medien. <https://www.fragzebra.de/> [Zugriff: 11.02.2025].

- Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (2025): Was Eltern und Kinder wissen sollten. <https://www.polizei-beratung.de/aktuelles/detailansicht/cybergrooming-was-eltern-und-kinder-wissen-sollten/> [Zugriff: 12.02.2025].
- Queer Lexikon e.V. (2025): Queer Lexikon. Deine Online-Anlaufstelle für sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt <https://queer-lexikon.net/> [Zugriff: 12.02.2025].
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz.
- Siemoneit, Julia (2021): Schule und Sexualität. Bielefeld: transcript.
- Spahn, Annika (2025): Vielfalt in Bildungsmaterialien abbilden – Inklusive Sprache und diverse Bilder für die Sexuelle Bildung am Beispiel sexueller, romantischer und geschlechtlicher Vielfalt. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 117–127.
- Struck, Constanze (2025): Sensibles Thema, starke Partnerschaft: Wie die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten gelingen kann. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 151–160.
- Struck, Constanze/Kalinke, Emma (2025): „Meine Papas sagen, nur bei frischer Luft kann man gut schlafen.“ – Thematisierung von Sexuellen Orientierungen in Kinderbüchern. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 95–104.
- Struck, Constanze/Warburg, Saskia (2025): Schutz vor Cybergrooming. Stark gegen sexuellen Missbrauch im Netz. In: Grundschulmagazin 3/2025 – Geschlecht und Sexualität, 24–28.
- Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o.J.): Schule gegen sexuelle Gewalt. Fachportal für Schutzkonzepte. <https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/start> [Zugriff: 12.02.2025].
- Warburg, Saskia (2025): Aktuelle Kontroversen und Diskurse zur Sexuellen Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenbildung. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 37–46.
- Warburg, Saskia/Seifert, Anja (i.E.): „Rassismus gibt es erst ab Klasse 5“ – Diskriminierungssensible Professionalisierungsprozesse von pädagogischen Fach- und Lehrkräften im Elementar- und Primarbereich. In: Güneşli, Habib/Albers, Timm/Mombeck, Mona M./Jesuthasan, Jonitta (Hrsg.): Diskurse und Praktiken der Heterogenität. Pädagogisches Handeln in heterogenen Settings. Weinheim: Beltz Juventa.

- Warburg, Saskia/Struck, Constanze (2024): Sexuelle Bildung im Grundschullehramt – Perspektiven aus Forschung, Lehre und Praxis – Taskcard. <https://www.taskcards.de> [Zugriff: 24.2.2025].
- Wienholz, Sabine (2022): SeBiLe – Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In: Urban, Maria/Wienholz, Sabine/Khamis, Celina: Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 85–114.
- Wolken, Svenja (2025): „Kann man in der Pubertät ins Schwimmbad gehen?“ – Fragen von Grundschüler*innen als ein sachunterrichtsdidaktisches Auswahlkriterium für Medien und Materialien. In: Struck, Constanze/Warburg, Saskia (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre. Opladen: Barbara Budrich, S. 129–138.
- Zanzu: Startseite. Mein Körper in Wort und Bild. <https://www.zanzu.de/de/> [Zugriff: 23.2.2025].

Anhang

Beratungs- und Anlaufstellen: Eine unvollständige Aufzählung

- AIDS-Hilfen
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes
- AWO-Beratungsstellen
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V.
- Fachberatungsstellen gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen
- FUMA – Fachstelle Gender und Diversität NRW
- KiDS – Kinder vor Diskriminierung schützen
- Kinderschutzzentren
- LIEBIGneun
- Maennerhilfetelefon.de
- Männerberatungsnetz.de
- Medizinische Kinderschutzhotline
- Mein Geschlecht – Onlineportal für inter, trans und genderqueere Jugendliche
- Nummer gegen Kummer
- Polizeidirektionen
- Pro Familia
- Regenbogenportal
- Wildwasser e.V.

Code of Conduct der Ringvorlesung

Bei der Ringvorlesung „Sexuelle Bildung im Grundschullehramt – Perspektiven aus Forschung, Lehre und Praxis“ kommt eine Vielzahl unterschiedlichster Personen zusammen. Die Diversität aller, sowohl auf persönlicher als auch fachlicher Ebene, stellt eine große Bereicherung für die Veranstaltungen dar. Dies ist vor allen Dingen dann möglich, wenn sich alle wohl und sicher fühlen. Deswegen bitten wir Sie darum, gemeinsam Verantwortung für ein achtsames und respektvolles Miteinander zu übernehmen.

Was bedeutet das und worum bitten wir?

Uns geht es um eine diskriminierungssensible Veranstaltung und ein positives Miteinander. Wir schätzen die Vielfalt aller Menschen bei den Vorträgen der Ringvorlesung und möchten gemeinsam einen sicheren Raum für fachlichen und persönlichen Austausch schaffen.

Viele Diskriminierungssituationen sind relativ subtil und für diejenigen schwer zu erkennen, die davon nicht betroffen sind. Für Angehörige strukturell diskriminierter Gruppen sind diese Situationen jedoch eine alltägliche Belastungsprobe in Kommunikation und Zusammenarbeit. Es lassen sich diverse Merkmale beschreiben, durch die wir privilegiert oder eben auch benachteiligt sein können, zum Beispiel Bildungsstand, Alter, geografische Herkunft, finanzielle Situation, Hautfarbe, Gesundheitszustand. Auch bei unserer Ringvorlesung werden Menschen mit verschiedenen Privilegierungs- und Benachteiligungserfahrungen aufeinandertreffen.

Mit diesem *Code of Conduct* stellen wir uns explizit gegen jede Form von Diskriminierung, Gewalt und Grenzverletzungen – unabhängig davon, ob diese beabsichtigt oder durch Gewohnheit oder Unachtsamkeit entstehen. Dies erfordert, dass wir alle unser (kommunikatives) Verhalten reflektieren, die Grenzen anderer Personen respektieren und sich jede*r positioniert, wenn die Grenzen anderer Personen verletzt werden (könnten). Dafür stehen wir als Veranstalterinnen ein. Gleichzeitig möchten wir alle ermutigen, ihre eigenen Grenzen deutlich zu kommunizieren.

Wie wollen wir miteinander umgehen?

Wir erwarten von allen Beteiligten und Teilnehmenden unserer Veranstaltung einen achtsamen und respektvollen Umgang miteinander. Wir wünschen uns ein Klima, in dem alle zu Wort kommen können und wir voneinander lernen können. Unterschiedliche Perspektiven und Wissensbestände sollen produktiv zusammenkommen. Hören Sie einander respektvoll zu und lassen Sie

andere ausreden. Seien Sie offen für Positionen anderer, solange darin keine Diskriminierung oder Grenzüberschreitung ausgedrückt wird. Seien Sie achtsam und versuchen zu verstehen, wenn Grenzen oder Diskriminierungen benannt werden.

Der *Code of Conduct* wurde formuliert in Anlehnung an das Awareness-Konzept des DGfE-Kongresses 2022 in Bremen und den Code of Conduct der DGfE-Summer School 2023.

Autor*innenverzeichnis

Linya Coers, Dr. (sie/she) ist Lektorin im Arbeitsbereich Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Sexuelle Bildung, Geschlecht und Geschlechtsidentität im Kontext des Sachunterrichts, historisches und politisches Lernen sowie Medieneinsatz im Sachunterricht.

Julia Diederich, Dr. (sie/she) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sachunterrichtsdidaktik (Lernbereich Gesellschaftswissenschaften) an der Universität Paderborn. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Historisches Lernen, Außerschulisches Lernen und Diversity Education im Sachunterricht.

Alice Junge, Dr. (sie/she) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik in der Abteilung Sachunterricht und inklusive Didaktik der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind u.a. Professionalisierungsprozesse in der inklusiven Lehrer*innenbildung, biografisches Arbeiten sowie sexuelle Bildung.

Ingrid Kaiser, Dr. (sie/she) ist Biologin und Erziehungswissenschaftlerin. Sie leitet die Beratungsstelle LIEBIGneun in Trägerschaft von Wildwasser Gießen e.V. und ist selbstständig als Systemische Supervisorin (DGSF) und in der universitären Lehre tätig.

Emma Sofie Kalinke (sie/she) ist Lehramtsstudentin im Master mit dem Lernbereich Sachunterricht an der Universität Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sexuelle Bildung und die Internationalisierung der Lehrer*innenbildung.

Elke Kleinau, Prof. Dr. (sie/she) ist Professorin (a.D.) für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Geschichte des höheren Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert, Geschichte von *Children Born of War* nach 1945, Kolonialliteratur für Kinder und Jugendliche, Reiseerzählungen und Biografieforschung. Seit 2018 ist sie im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aktiv und verantwortet dort u.a. den Arbeitsschwerpunkt „Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Kontexten“. Seit 2022 ist sie stellvertretende Vorsitzende der Ethikkommission der DGfE.

Beatrice Kollinger, Dr. (sie/she) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin/PostDoc am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht. Sie forscht und lehrt zu Traumpädagogik in der Lehrer*innenbildung, Prävention sexualisierter Gewalt und der Entwicklung von Schutzkonzepten und Inhalten Sexueller Bildung.

Felina Kull (sie/she) ist Studentin an der Justus-Liebig-Universität Gießen und studiert aktuell Lehramt an Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen sowie soziale und emotionale Entwicklung. 2023 hat sie das Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Grundschulen abgelegt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sexuelle Bildung, Schönheitsideale und Körperbilder von Kindern im Grundschulalter.

Aaron Lahl (er/he) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Psychologischen Hochschule Berlin und psychologischer Psychotherapeut (TP/AP) in Ausbildung. Schwerpunktmäßig arbeitet und forscht er im Bereich von Psychoanalyse und Sexual-/Geschlechterwissenschaft.

Ingrid Landes (sie/she) hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg und als freiberufliche Trainerin zu den Themen Bildung in der Migrationsgesellschaft, Macht- und Diversitätssensibilität sowie politische Bildung gearbeitet und ist inzwischen Lehrkraft an einer Grundschule in München.

Lena Madgeburg (sie/she) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn im Fachbereich der Sachunterrichtsdidaktik mit dem Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Death Education, Schüler*innenvorstellungen, Sexuelle Bildung und Medienbildung im Sachunterricht.

Kerstin Michalik, Prof. Dr. (sie/she) ist Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsgebiete sind das Philosophieren mit Kindern, historisches Lernen und Sprachbildung im Sachunterricht.

Anja Seifert, Prof. Dr. (sie/she) ist Professorin für Erziehungswissenschaften und Sachunterrichtsdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Heterogenität und Differenz in der Grundschule, Didaktik des Sachunterrichts, Internationalisierung der Lehrkräftebildung sowie Professionalität und Professionalisierung.

Julia Kerstin Maria Siemoneit, Dr. (sie/she) lehrt an der Universität zu Köln im Bereich Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Sexuellen Bildung, Prävention sexueller Gewalt/Kinderschutz, Lehrer*innenbildung und Professionsforschung. Sie arbeitet zudem als approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin und Traumatherapeutin (Deutschsprachige Gesellschaft für Psychotraumatologie) in eigener Praxis in Köln.

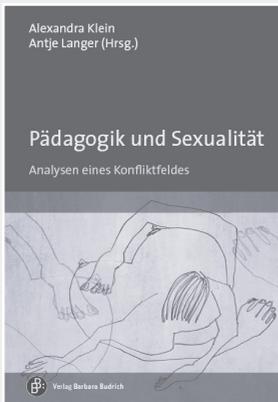
Toni Simon, Dr. (er/he) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sachunterricht des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. die Didaktik des Sachunterrichts, inklusive (Primar)Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation sowie Demokratielernen und Sexuelle Bildung.

Annika Spahn, Dr. (sie/she) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt Bedarfsanalyse und Konzeptentwicklung für ein queeres Jugendzentrum in Freiburg an der Evangelischen Hochschule Freiburg und Geschäftsführung für das Queer Lexikon. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Heteronormativität; sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt; Medizinsoziologie; Sexuelle Bildung und Reproduktion.

Constanze Struck (sie/she) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik des Sachunterrichts an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind u.a. Sexuelle Bildung, Demokratiebildung und das Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht.

Saskia Warburg (sie/she) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaften mdS Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die rassismuskritische Bildungsarbeit, Politische Bildung, Sexuelle Bildung und Medienbildung im Primarbereich.

Svenja Wolken (sie/she) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Sexuelle Bildung, außerschulische Orte für das Historische Lernen, schriftsprachliche Zugänge und Sprachbildung im Sachunterricht.



Alexandra Klein
Antje Langer (Hrsg.)

Pädagogik und Sexualität

Analysen eines Konfliktfeldes

2025 • ca. 300 Seiten • kart. • ca. 38,00 € (D) • 39,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2642-4 • eISBN 978-3-8474-1808-5

Mediale, politische und fachliche Auseinandersetzungen um Sexualität und Sexualpädagogik bringen immer wieder neue Diskursstränge und Konfliktlinien hervor, die zu spannungsgeladenen Professionalisierungsanforderungen führen.

Im Zentrum des Bandes geht es um die Frage nach der grundsätzlichen Legitimität und Ausrichtung sexueller Lebensführungsweisen und deren politischer und pädagogischer Bearbeitung. Die Beiträge der Autor*innen widmen sich der empirischen und theoretischen Analyse heterogener Diskurspositionen sowie den Widersprüchlichkeiten, im Ringen um eine legitime, leistungsfähige und angemessene Sexualpädagogik.



Florian Cristóbal Klenk
Tamás Jules Fütty
Denise Bergold-Caldwell
Yalız Akbaba (Hrsg.)

New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule

*Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 21
2025 • 284 Seiten • Kart. • 68,00 € (D) • 70,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-3103-9 • eISBN 978-3-8474-3238-8 (Open Access)*

Wie reproduzieren und transformieren sich intersektionale Geschlechterverhältnisse in Unterricht, Lehrkräftebildung und pädagogischen Materialien?

Die Autor*innen untersuchen die Debatte um Wandel und Persistenz pluralisierter wie auch intersektionaler Sexualitäts- und Geschlechterordnungen im Bereich der Schulbildung. Sie fokussieren hierbei das Spannungsverhältnis von Reproduktion, Unterbrechung und Transformation von Heteronormativität und legen anhand aktueller Forschungsergebnisse dar, wie die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung in diese Aushandlungsprozesse intervenieren kann.



Stefan Hierholzer

Angewandte Sexualwissenschaft für Care-Berufe

Ein Lehr- und Arbeitsbuch

2025 • 354 Seiten • kart. • 36,90 € (D) • 38,00 € (A) • utb M
ISBN 978-3-8252-6208-2 • eISBN 978-3-8385-6208-7

Sexualität ist ein elementares menschliches Bedürfnis. Die Spannung zwischen übersexualisierter Darstellung und vielschichtigen sexuellen Herausforderungen zeigt die Breite menschlicher Sexualität. Care-Fachkräfte stehen in diesem Zusammenhang vor komplexen Aufgaben, die in Ausbildungen oft zu kurz kommen.

Der Autor nimmt sich dieser Thematik an und bietet einen tiefgehenden Einblick in die Herausforderungen der Sexologie. Er setzt sowohl den Fokus auf die Skizzierung sexueller Fragestellungen als auch auf die nachhaltige Integration dieser Thematik in Ausbildung und Forschung.

Sexuelle Bildung ist ein hochrelevantes Thema für den Grundschulbereich. Junge Schüler*innen partizipieren zunehmend an gesellschaftlichen Diskursen (Umgang mit Vielfalt, Rassismus, Kinderrechte) und bringen damit verbunden vielfältige Fragen und Themen im Bereich der Sexuellen Bildung in den Unterricht. Der Sammelband gewährt mit aktuellen Forschungsarbeiten und Perspektiven aus der Praxis einen Einblick in die Chancen und Herausforderungen sexueller Bildung. Die Beiträge richten sich maßgeblich an Wissenschaftler*innen aus der universitären Lehrer*innenausbildung und (angehende) Lehrende.

Die Herausgeberinnen:

Constanze Struck, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Saskia Warburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik, Justus-Liebig-Universität Gießen

ISBN 978-3-8474-3122-0



www.budrich.de