

2 Sexuelle Bildung in Schulen – Theoretischer Kenntnisstand

Die Lehrpläne aller Bundesländer sehen vor, dass an Schulen Sexualaufklärung geleistet werden muss (vgl. Hilgers, 2004, S. 9). Dies soll insbesondere dem Kenntniserwerb der Schüler*innen dienen und ermöglichen, dass ihre diesbezüglichen Fragen beantwortet werden, aber auch präventiv gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen wirken. Da Sexuelle Bildung deutlich umfassender ist, tiefgreifender ansetzt und über eine reine Wissensvermittlung hinauswirken will (vgl. Kapitel 2.2), ist sie von den Bildungsangeboten, die Kindern und Jugendlichen aktuell häufig an Schulen unterbreitet werden, abzugrenzen. Im Weiteren soll deshalb überwiegend der Begriff »schulische Sexualerziehung« und gelegentlich »schulische Sexualaufklärung« Anwendung finden, um die aktuelle Behandlung von sexuellen Themen im Unterricht zu benennen. Es bietet sich an, zunächst die historischen Hintergründe näher zu betrachten.

2.1 Historische Ausgangslage für die Implementierung Sexueller Bildung an Schulen

Schulische Sexualerziehung bis 1968

Bis zum Jahr 1968 gibt es in der Bundesrepublik Deutschland nur vereinzelte Bestrebungen der Länder, Sexualerziehung in schulischen Institutionen umzusetzen. Mit gutem Beispiel voran gehen bis dahin Bundesländer wie Berlin, Hamburg und Hessen, die zum Teil flächendeckend, zum Teil als Empfehlung, die Aufgabe an Lehrkräfte herantragen, den Schüler*innen Inhalte zu

Sexualität und Aufklärung zu vermitteln (vgl. Hilgers, 2004, S. 9).

Gesamtgesellschaftlich ist um das Jahr 1968 ein politischer und kultureller Wandel zu verzeichnen. Am deutlichsten spiegelt sich dies in der »Schülerbewegung« und den studentischen Protestbewegungen in den Jahren 1967 bis 1969 in der BRD und Westberlin wider (vgl. Sager, 2015, S. 126). Sager formuliert dazu, dass die gesellschaftliche Entwicklung zu diesem Zeitpunkt »mit einer Westernisierung einher[geht] und [...] in diesem Sinne auch als Katalysator auf dem Weg in eine moderne Gesellschaft verstanden werden [kann]« (ebd.). Parallele Entwicklungen weltweit tragen ihr Übriges dazu bei und begünstigen internationale Kooperationen zwischen Studierenden, aber auch wissenschaftlich tätigen Personen. Zentraler Bestandteil der gesellschaftlichen Entwicklung und derer, die sie zu diesem Zeitpunkt maßgeblich voranbringen, ist die Abgrenzung der eigenen, jüngeren Generation gegenüber der älteren und deren Involvierung in die nationalsozialistisch geprägten Strukturen der vergangenen Jahrzehnte (vgl. ebd., S. 126, 128). Im Bewusstsein darüber, dass die neuen Ideale nicht mehr durch die vorherige Generation umgesetzt werden können, rückt die nächste Generation in den Fokus der Protagonist*innen. Wie Sager weiter ausführt, hat das Bestreben der Protagonist*innen aus diesem Grund im deutschen Raum – anders als in anderen Ländern – eine wesentliche pädagogische Komponente und verhandelt eine Vielzahl an pädagogischen Fragestellungen (vgl. ebd., S. 127). Primäres Ziel ist es, Kinder durch grundlegend neue erzieherische Impulse vor negativen gesellschaftlichen Einflüssen zu schützen und sie als Mitbegründer*innen einer neuen Gesellschaft in ihrer Entfaltung zu fördern und zu stärken. Entsprechend nah liegt die Einbeziehung eines neuen Umgangs mit Fragen zu (kindlicher) Sexualität und Sexualerziehung. Mit dem Ziel, die kindliche Sexualität zu »befreien« und Heranwachsende vor Unterdrückung zu schützen, wird versucht, den Kindern eine Umgebung zu schaffen, in der die freie Entfaltung der Sexualität nicht nur

möglich, sondern auch gewünscht ist (vgl. ebd., S. 127f., 131f.). Sager sieht diese Entwicklung als »Bruch in der Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung« ebd., S. 131), der nachhaltig Einfluss auf die perspektivische Entwicklung nimmt. Mit den neuen gesellschaftlichen Idealen geht eine Anerkennung kindlicher Sexualität als positiv und entwicklungsfördernd einher.

Außerdem manifestiert die »neue« Relevanz des Themas den Bedarf an außerfamiliärer Sexualerziehung, der sich im Jahr 1968, als direkte Reaktion auf die Proteste der Schüler*innen, die Kultusministerkonferenz (KMK) thematisch annahm (vgl. ebd., S. 132f.).

Schulische Sexualerziehung von 1968 bis etwa 1990

Bereits damals liegen bildungspolitische Entscheidungen grundsätzlich in der Entscheidungshoheit der einzelnen Landesregierungen. Um den früheren Erziehungsminister*innen und heutigen Bildungsminister*innen die Möglichkeit zum bildungspolitischen Austausch zu geben, wird im Jahr 1948 die Kultusministerkonferenz eingerichtet, die sich als Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) konstituiert (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, o.J.b). Sie ist bis dato und war bereits zum damaligen Zeitpunkt ein richtungsweisendes Gremium bestehend aus den zuständigen Minister*innen der Länder und dient zur Koordination insbesondere von Bildungsangelegenheiten, deren Bedeutung länderübergreifend ist. So trägt sie zur Sicherung von Qualitätsstandards in Schulen der gesamten Bundesrepublik bei und erarbeitet Beschlüsse, Empfehlungen und Vereinbarungen zur Orientierung der Landesregierungen. Zusammenfassend stellt die KMK den bildungspolitischen Rahmen, der in der Umsetzung innerhalb der jeweiligen Bun-

desländer detailliert ausgestaltet wird (vgl. ebd., o.J.a). Unmittelbar nach der Wiedervereinigung von BRD und DDR treten auch die Zuständigen der neuen Bundesländer der KMK bei (vgl. ebd.).

Eine der angesprochenen Rahmenvorgaben verabschiedet die KMK mit den »Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in der Schule« am 3. Oktober 1968. Erstmals weist ein politisches Organ den Schulen bundesweit eine Mitverantwortung bei der Sexualerziehung von Kindern und Jugendlichen zu (vgl. Hilgers, 2004, S. 9). Ähnlich dem heutigen Verständnis von Sexueller Bildung (vgl. Kapitel 2.2) verorten die damaligen Verantwortlichen die Inhalte der Sexualerziehung nicht in einem spezifischen Unterrichtsfach. Vielmehr formulieren sie, dass derartige Erziehungsinhalte im gesamten schulischen Alltag pädagogisch verankert sein sollen und keinem konkreten Schulfach zugeordnet werden können. Die Nichteingrenzung der Zuständigkeiten führt dazu, dass grundsätzlich alle Lehrkräfte in die Verantwortung genommen werden, sich an der Sexualerziehung zu beteiligen (vgl. Sager, 2015, S. 132ff.). Mit einer Erklärung des Bundesverfassungsgerichtes im Jahr 1977, also knapp zehn Jahre später, erfolgt dann die bis dahin fehlende gesetzliche Festlegung der von der KMK ausgesprochenen Empfehlungen und die Festschreibung von Sexualerziehung als Gesamterziehungsaufgabe für Schule und Erziehungsbeauftragte. Gestützt von einer Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes soll die (schulische, aber auch elterliche) Sexualaufklärung fortan weltoffen sein und Diversität aufgrund von verschiedenen Weltanschauungen berücksichtigen (vgl. Hilgers, 2004, S. 9f.). Es folgen bundesweite Initiativen zur gesetzlichen Verankerung, aber auch zur Integration der Themengebiete in die jeweiligen Schulgesetze und damit schließlich in die Lehrpläne (vgl. Hilgers, 2004.). Hilgers hält in ihrer von der BZgA beauftragten Expertise fest, dass inzwischen »Sexualerziehung in allen Bundesländern als Teil des Erziehungsauftrages der Schule formuliert« ist (ebd., S. 11).

Schulische Sexualerziehung von 1990 bis in die frühen 2000er Jahre

Eine zusätzliche Stärkung ihrer Bedeutung erhalten diese Entwicklungen durch eine Erweiterung des Schwangeren- und Familienhilfegesetzes (SFHG) Anfang der 1990er Jahre, die die Sexuaufklärung zu einer bundeslandübergreifenden öffentlichen Aufgabe erklärt (vgl. ebd.). Die Kommentierung dieses Gesetzes veranlasst mehrere Landesregierungen dazu, ihre Richtlinien und Lehrpläne erneut zu überarbeiten. Sie betont noch einmal nachdrücklich, dass Sexuaufklärung, und damit auch die Sexualerziehung an Schulen, über die reine Vermittlung von Faktenwissen und Informationen hinausgehen muss. Zusätzlich soll sie auch auf emotionaler Ebene wirken und eine Auseinandersetzung mit beziehungsrelevanten Aspekten, unterschiedlichen Lebensstilen und gesellschaftlichen Werten anleiten. Die vom zuständigen Bundesverfassungsgericht als notwendig eingeschätzten qualifizierten Multiplikator*innen sollen als Expert*innen diesen Prozess begleiten und Kommunikation mit den verschiedenen Ziel- und Altersgruppen anregen (vgl. ebd., S. 11ff.).

Ein bedeutsamer Einschnitt hinsichtlich der schulischen Sexuaufklärung ist im Jahr 2002 zu verzeichnen: Die Empfehlungen der KMK aus dem Jahr 1968 werden aufgehoben, eine Aktualisierung der Empfehlungen seitens der KMK als nicht erforderlich eingeschätzt. Seitdem obliegt die Erarbeitung von Richtlinien und Lehrplänen zur schulischen Sexuaufklärung ausschließlich den Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer und orientiert sich nicht mehr an den ursprünglichen Empfehlungen der KMK. Aus der detaillierten Analyse Hilgers' geht hervor, dass die Inhalte der einzelnen Lehrpläne inzwischen deutlich über die damaligen Empfehlungen der KMK hinausreichen (vgl. ebd., S. 7). Lehrkräfte aller Schulformen versuchen auf Basis der Rahmenlehrpläne dem schulischen Erziehungsauftrag zur Sexualerziehung nachzukommen. Als zentrale Ziele haben die Bundesländer dabei miteinander übereinstimmend formuliert, dass

Kinder bis zum Ende des ersten Schuljahres die unterschiedlichen Geschlechter kennenlernen und über Aspekte von Fortpflanzung (Mutterschaft) aufgeklärt werden sollen. Bis vor Beginn des siebten Schuljahres sollen alle Schüler*innen außerdem Wissen über Themen wie Zeugung und Schwangerschaft, weitere biologische Prozesse und sexuell übertragbare Krankheiten erworben haben. Damit verbunden ist eine erste Auseinandersetzung mit den Themenfeldern sexualisierte Gewalt und sexueller Missbrauch (vgl. ebd., S. 15f.).

Hilgers' Expertise weist nach, dass bis in die frühen 2000er Jahre zudem eine bundesweite Vereinheitlichung der Lehrpläne dahingehend erfolgt, dass gesellschaftlich bewährte Lebensräume wie Ehe und Familie als bevorzugte Lebensräume für Sexualität vermittelt werden. Diese Lebensräume entsprechen in ihrer Gestaltung dabei einem eher traditionellen Verständnis und beschränken sich überwiegend auf gemischtgeschlechtliche Konstellationen (vgl. ebd., S. 166ff.). Über einen langen Zeitraum bewegen sich die in den Schulen vermittelten Positionen in einem Aushandlungsfeld zwischen der Aufklärung zu medizinischen Fakten, der Warnung vor Risiken und Informationen zu Familienplanung. Zusätzlich findet punktuell ein Austausch zu sexuellen Themen im Kontext von (Liebes-)Beziehungen ohne unmittelbaren Bezug zu Fortpflanzung und Ehe statt (vgl. Milhoffer, 2013, S. 582ff.). Ebenso gibt es Untersuchungen, die nachweisen, dass schulische Lehrmaterialien bis vor wenigen Jahren überwiegend traditionelle Rollenbilder auf Basis einer zweigeschlechtlichen Heteronormativität propagieren und geschlechtliche Vielfalt und die Vielfalt von Familienformen, wenn überhaupt, dann problembehaftet eingeführt werden (vgl. Bitter, 2011, S. 74ff.).

Schulische Sexualerziehung der Gegenwart

Seit einigen Jahren sind nun allerdings Veränderungen in der schulischen Sexualerziehung zu verzeichnen. Ausgehend davon,

dass Gesellschaft einem steten Wandel unterliegt, wurden in den vergangenen zwei Jahrzehnten vielfach Prozesse angestoßen, die zu einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Sexualität und vielfältigen Lebensformen führen. Traditionelle Rollenbilder und geschlechtliche und sexuelle Identitätszuschreibungen haben sich dabei ebenso lange gehalten wie das Verschließen vor der Realität, dass Menschen selbstverständlich schon immer auch von heteronormativen Geschlechtermodellen abweichende Identitäten entwickelt haben. Inzwischen befinden wir uns in einer Gegenwart, die sich mit der Vielfältigkeit von Menschen und ihrer diversen Sexualität sowie den damit zusammenhängenden Identitäten auseinandersetzt und Bestrebungen voranbringt, alle selbstbestimmten Lebensweisen zu integrieren, zu akzeptieren und zu tolerieren. Nach wie vor kommt es jedoch zu Diskriminierung, Ausgrenzung und Ungleichbehandlung von Minderheiten und einer Unterteilung in »das Normale« und »das Andere«, was vielfach aufgearbeitet werden muss, damit es in naher Zukunft überwunden werden kann. Dennoch ist insgesamt ein gesellschaftlicher Prozess zu verzeichnen, der sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den Blick nimmt und nicht mehr kategorisch ausschließt (vgl. Milhoffer, 2013, S. 582). Diese Entwicklung nimmt auch Einfluss auf den Lebensraum Schule und findet beispielsweise in diversen Initiativen Ausdruck. Vorangetrieben werden diese Bestrebungen vielfach von Akteur*innen im Feld der Sexuellen Bildung. Sie leisten einen großen Beitrag dazu, eine emanzipatorische, die geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung von Menschen fördernde Sexualpädagogik zu etablieren (vgl. Henningsen et al., 2016, S. 13f; vgl. Scheel, 2016; vgl. Timmermanns, 2016). Milhoffer (2013, S. 583) führt dazu aus, dass diese Sexualpädagogik »zunehmend als wesentlicher Bestandteil einer persönlichkeitsstärkenden Sozialerziehung aufgefasst wird«. Aufklärungsarbeit setzt dabei an einem Punkt an, an dem Sexualität als positiver Bestandteil der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen betrachtet wird, den es sich in seinen vielfältigen Facetten zu erschließen gilt: hinsichtlich der eigenen (se-

xuellen) Identität, der damit verbundenen Verantwortlichkeit gegenüber dem eigenen Körper, aber auch gegenüber anderen Menschen, gleichzeitig jedoch ebenfalls hinsichtlich lustvollen sexuellen Begehrens und Betätigens. Ebenso fokussieren schulische Konzepte darauf, das Selbstbewusstsein der Heranwachsenden zu stärken und sie darin zu unterstützen, (auch sexuell) selbstbestimmt eigene Haltungen und Perspektiven zu entwickeln und einzunehmen (vgl. ebd., S. 583f.).

Weiterhin gibt es in einigen Bundesländern landesweite Initiativen, die sexuelle Vielfalt in das Handlungsfeld Schule integrieren wollen und hier nur exemplarisch erwähnt werden. So engagiert sich etwa das Antidiskriminierungsprojekt »Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie« in Nordrhein-Westfalen und regt Schulen dazu an, eine Selbsterklärung zu unterzeichnen und sich gegen Diskriminierung aufgrund geschlechtlicher Identität und/oder sexueller Orientierung einzusetzen. Im Rahmen des Unterrichts werden Aspekte sexueller und geschlechtlicher Vielfalt thematisiert und tabuisierte Themen wie Homosexualität und Trans* aufgegriffen. Die Initiative zählt inzwischen 26 Projektschulen (vgl. Pohl, o.J.).

Viel diskutiert wurde Baden-Württembergs Entscheidung, das Thema sexuelle Vielfalt im Bildungsplan zu verankern. Sie sieht ebenfalls vor, die Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebens-, Identitäts-, und Geschlechterformen im schulischen Kontext aktiv umzusetzen. Unter anderem wird dabei der traditionelle Familienbegriff verhandelt und die Pluralität von Familienkonstellationen thematisiert. Auch die Berliner Bildungspolitik sieht bereits seit 2001 vor, dass Schulen für Kinder und Jugendliche ein Klima schaffen, das ihre sexuelle Entwicklung auch hinsichtlich der Vielfalt sexueller Möglichkeiten fördert.

Unabhängig von Prozessen, die mitunter auf bildungspolitischer Ebene vorgebracht und unterstützt werden, ist die Ausbildungssituation von Lehrkräften hinsichtlich Sexueller Bildung, wie im Folgenden gezeigt wird, sehr defizitär. Gleichermäßen sind bis heute noch keine Qualitätsstandards für Inhalte von Fort- und

Weiterbildungen aktiver Lehrkräfte auf dem Themengebiet verabschiedet (vgl. Milhoffer, 2013, S. 584). Die tatsächliche Situation im schulischen Alltag ist demzufolge im höchsten Maß von dem schulischen Konzept, seiner Umsetzung und der persönlichen Konstitution der Lehrkraft (hinsichtlich Methodik und Didaktik) sowie ihrer eigenen Wertevorstellungen abhängig.

2.2 Lehrer*innen als Personen der Sexualaufklärung

Neben zahlreichen weiteren Projekten, Kampagnen, Initiativen und in Auftrag gegebenen Expertisen veranlasste die BZgA im Jahr 2015 eine Repräsentativbefragung zur Jugendsexualität. Die inzwischen achte Studie der Reihe fokussiert auf die Perspektive von 14- bis 25-jährigen jungen Menschen und bildet die Entwicklung von Einstellungen und Verhalten der befragten Personen im Kontext von Sexualität seit 1980 ab. Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, verdeutlichen die Befragungsergebnisse, dass auch die Jugendlichen selbst Lehrkräfte als – nach den Eltern und zum Teil den engsten Freund*innen – wichtige Personen hinsichtlich ihrer sexuellen Aufklärung wahrnehmen (vgl. Bode & Heßling, 2015, S. 14).

Abbildung 2 zeigt ebenfalls, dass sich die Ausprägung der angegebenen Relevanz von Lehrkräften hinsichtlich der Sexualaufklärung abhängig von Geschlecht und Herkunft der Schüler*innen unterscheidet. In allen Fällen schreiben die Jugendlichen den Lehrer*innen eine durchaus bedeutsame Rolle zu.

Je nach Geschlecht und Herkunft der Schüler*innen nehmen Lehrkräfte dabei mitunter eine bedeutendere Rolle ein als in früheren Befragungen, was abermals die Relevanz der sexuellen Sozialisation im schulischen Kontext untermauert. So benennen jetzt beispielsweise Jungen (unabhängig von ihrer Herkunft) Lehrer*innen, noch vor ihren Müttern, als Hauptakteure der Sexualaufklärung, was sowohl aus Abbildung 1 als auch in Abbildung 2 ersichtlich wird.

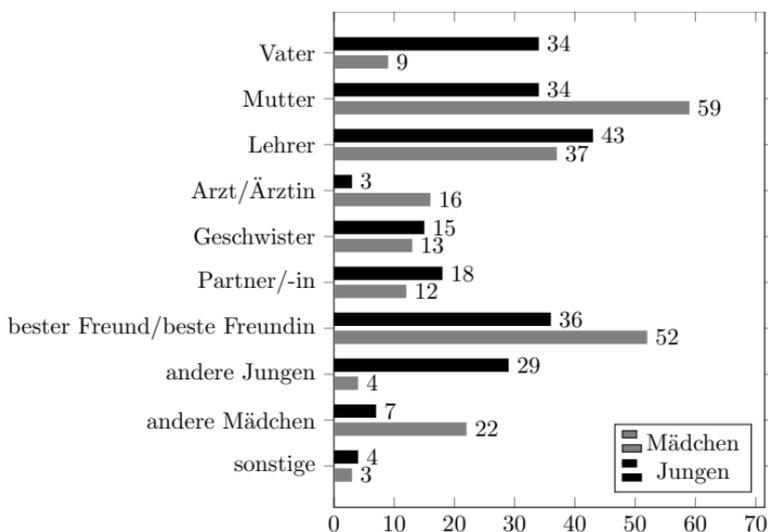


Abb. 1: Personen der Sexualaufklärung aus der Sicht von Jugendlichen, unterschieden nach Geschlecht; Quelle: Bode & Heßling (2015 S. 14).

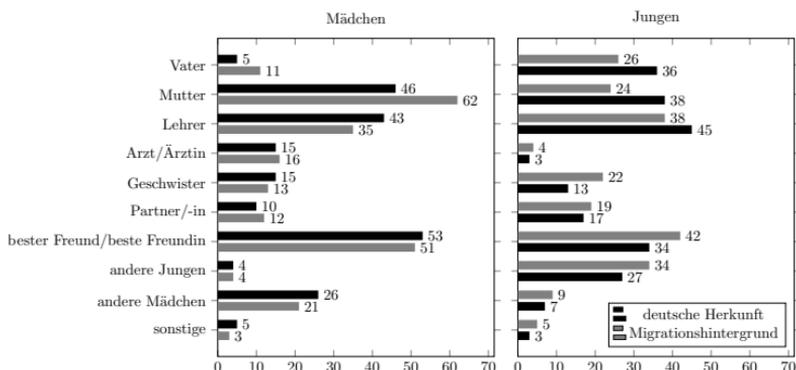


Abb. 2: Personen der Sexualaufklärung aus der Sicht von Jugendlichen, unterschieden nach Herkunft; Quelle: Bode & Heßling (2015, S. 19).

Hinsichtlich der in Schulen tatsächlich stattfindenden Sexualaufklärung hat es in den vergangenen Jahren eine deutliche Entwicklung gegeben (vgl. Abb. 3).

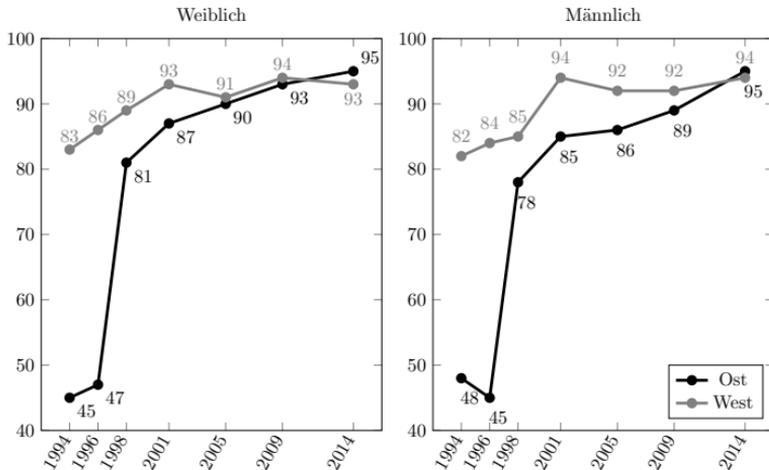


Abb. 3: Sexualaufklärung in der Schule, Entwicklung seit 1994; Quelle: Bode & Heßling (2015, S. 34).

Mehr als neun von zehn Jugendlichen geben an, sich in der Schule mit Themen zu Sexualität beschäftigt zu haben. Inzwischen gibt es dahingehend auch kaum noch nennenswerte Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern.

Die Ergebnisse der repräsentativen Befragung zeigen deutlich, dass Sexuelle Bildung, zumindest jedoch die Vermittlung konkreten auf Sexualität bezogenen Wissens, unbestritten relevant für den Lebensraum Schule ist. Daran knüpfen auch die Ergebnisse des Forschungsprojekts »Teilhabechancen an sexueller Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung in Sachsen« an (vgl. Kapitel 2.4; vgl. Wienholz & Retznik, 2018, S. 2). Mit Fokus auf Lehrpersonal an Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in diesem Forschungsprojekt eine Zielgruppe untersucht, die bisher nicht im Spezifi-

schen beforstet wurde. Auch in der hier durchgeführten Untersuchung geben Jugendliche ($n = 42$) Lehrer*innen als die Personen an, durch die die Sexualaufklärung am häufigsten stattfindet. Dies wird durch die Antworten der befragten Lehrkräfte ($n = 100$) unmittelbar verifiziert, die sich selbst eine bedeutsame Rolle hinsichtlich sexueller Fragen von Heranwachsenden zuweisen. Insgesamt 66% der befragten Lehrkräfte stellen darüber hinaus einen Mangel an adäquater Sexualaufklärung der jungen Menschen durch das Elternhaus fest und sehen sich als Lehrer*innen selbst in der Verantwortung, diesen Mangel zu kompensieren (vgl. Wienholz & Retznik, 2018, S. 2ff.). Nichtsdestotrotz verweisen die befragten Personen in der Frage nach der Hauptverantwortlichkeit – neben sich selbst – auch auf die Eltern, wie Abbildung 4 verdeutlicht.

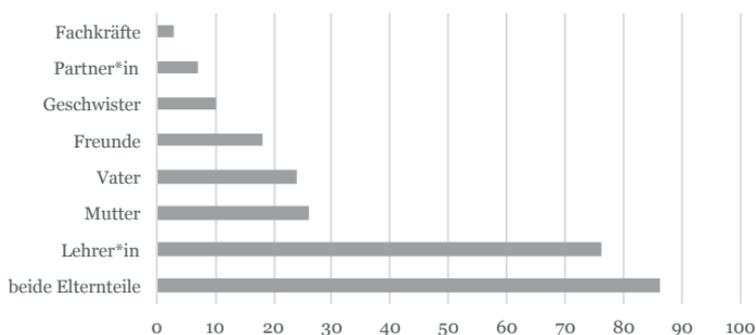


Abb. 4: Hauptverantwortlichkeit für Sexuelle Bildung aus der Sicht von Lehrkräften; Ergebnisse des Projekts »Teilhabechancen an sexueller Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Sachsen«; Quelle: Wienholz und Retznik (2018, S. 5).

Die hier dargestellten Angaben beziehen sich lediglich auf die Begrifflichkeit Sexualaufklärung. Wie in den Kapiteln 1.2 und 2.3 erläutert, stellt hingegen Sexuelle Bildung zusätzliche Ansprüche an Lehrkräfte bzw. zuständiges Bildungspersonal. Dass

Lehrkräften in der sexuellen Sozialisation von Heranwachsenden eine bedeutsame Aufgabe zukommt, ist bereits auf Basis der erläuterten Untersuchungen anzunehmen. Inwiefern tatsächlich eine Auseinandersetzung mit Inhalten Sexueller Bildung über die reine Wissensvermittlung hinaus erfolgt und inwieweit Lehrkräfte im Studium entsprechende Grundlagen erlernen, soll in Kapitel 2.4 erläutert werden. Für ein umfassendes Verständnis des Konzepts Sexueller Bildung bedarf es zuvor jedoch einiger Ausführungen.

2.3 Das Konzept der Sexuellen Bildung

Um ein umfassendes Bild davon zu zeichnen, inwieweit Inhalte Sexueller Bildung in die schulische Sexualerziehung bzw. Sexualaufklärung einfließen, ist es notwendig, das Konzept der Sexuellen Bildung dezidiert zu erläutern.

Sexuelle Bildung nach heutigem sexualwissenschaftlichem Verständnis ist das Ergebnis einer relativ jungen Entwicklung. Valtl beschreibt Sexuelle Bildung als die aktuelle Ausprägung von Sexualpädagogik und identifiziert fünf zentrale Kennzeichen des Konzepts Sexueller Bildung (vgl. Valtl, 2013, S. 128ff.). Er weist darauf hin, dass das Konzept selbst keineswegs neu ist, bezeichnet die Sexuelle Bildung aber als »neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter« (Valtl, 2013, S. 125) und führt damit eine Verschiebung der Akzente, die sich über mehr als 50 Jahre bis heute vollzieht, in einem neuen Begriff zusammen.

Als erstes konkretes Merkmal des Konzepts hält er fest: (Sexuelle) Bildung ist »selbstbestimmt und lernzentriert« (ebd., S. 128). Dies resultiert insbesondere daraus, dass Sexuelle Bildung einen gesellschaftlichen Kontext gefunden hat, der sich deutlich von Erziehung, also einer einseitig bestimmten Handlung, abgrenzt (vgl. Valtl, 2013). Anders als beim Konzept der Erziehung hat der sich bildende Mensch die Möglichkeit, sich die Lerninhalte unter Begleitung von Erziehenden interaktiv anzueignen (vgl. ebd.). Diese Ansicht birgt immanent eine Akzeptanz dafür,

dass sich Menschen in jedem Lebensalter ihrer sexuellen Identität durch eigene Erfahrungen, Ausprobieren des (Un-)Bekanntes und das Reflektieren des Erlebten nähern dürfen und sollen. Gleichzeitig bezieht sich die Selbstbestimmung auch darauf, dass es in der Entscheidung der jeweiligen Zielgruppe von Sexueller Bildung liegt, inwieweit sie sich auf die Angebote Sexueller Bildung einlässt und welche Inhalte sie sich letztlich annehmen will (ebd., S. 129). Valtl konstatiert, dass Lernende die gleichen Schlüsselqualifikationen, die sie auch in der Auseinandersetzung mit anderen Lerninhalten nutzen, auf Sexualität anwenden könnten. Folgerichtig ist es deshalb in erster Linie Aufgabe der Sexuellen Bildung, Kompetenzen, zum Beispiel Problemlösungsstrategien, und Wissen über Möglichkeiten der Informationsbeschaffung im Hinblick auf Sexualität zu vermitteln. Dadurch werden Lernende dazu befähigt, sich sinnvoll mit sexuellen Fragen auseinanderzusetzen und ihre eigenen Antworten auf diese zu finden, um zu ihrer individuellen sexuellen Identität zu gelangen (vgl. ebd., S. 129). Die Aufgabe für die Akteur*innen im Feld der Sexuellen Bildung besteht in erster Linie darin, Angebote zu unterbreiten, die passend zur Zielgruppe sind und ihren Bedarfen entspricht. Nur auf diesem Weg ist es möglich, das partizipative Grundprinzip der Sexuellen Bildung umzusetzen, dass Adressat*innen selbst zur Umsetzung der Angebote beitragen (vgl. Valtl, 2013). Valtls Hinweis, dass auch die Lernumgebungen so aufbereitet sein müssen, dass sie für die Zielgruppen nutzbar sind, ist ebenso wichtig wie selbsterklärend: Sollen beispielsweise Kinder und Jugendliche selbst in Aktion treten und sich mit Themen wie Sexualität, Diversität und geschlechtlicher Identität auseinandersetzen, muss die Umgebung geeignete Voraussetzungen dafür bereitstellen. Dies meint insbesondere, dass anleitende Personen Lernräume vorhalten, die in einem möglichst freien Rahmen Lernen ermöglichen – und damit nicht zuletzt frei von Diskriminierung und Ausgrenzung sind (vgl. ebd., S. 129). Im weiteren Verlauf knüpft Valtl eng an Prinzipien an, mit denen die Soziale Arbeit bereits seit vielen Jahren vertraut ist. Die Adressat*innen

sind die Expert*innen für sich selbst und sollen eigenmächtig Entscheidungen treffen und treffen dürfen. Es ist nicht die Aufgabe von Dozent*innen bzw. Teamer*innen der Sexuellen Bildung, den Teilnehmenden von Angeboten Entscheidungen abzunehmen oder sie ihnen aufzudrängen. Vielmehr sind die Dozent*innen in der Verantwortung, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Adressat*innengruppe selbstbestimmt zu handeln lernt. Es handelt sich bei diesem Vorgehen um eine Art Vertrauensvorschuss, der davon ausgeht, dass Menschen in der Lage sind, Fähigkeiten zu nutzen, die sie gerade erst entwickeln. Dieses Prinzip und die Notwendigkeit aufseiten der Fachkräfte, Entscheidungen auszuhalten und zu akzeptieren, die sie in dieser Form möglicherweise nicht selbst treffen würden, ist gleichzeitig eine der größten Herausforderungen des ersten Merkmals Sexueller Bildung (vgl. ebd., S. 129f.).

Als zweiten wesentlichen Punkt erläutert Valtl: »Sexuelle Bildung hat einen Wert an sich« (ebd., S. 131). Mit der Annahme, dass Sexuelle Bildung nicht mehr nur eingesetzt wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern bereits für sich stehend Wert hat, werden frühere Ideen von Sexualpädagogik und Sexualerziehung nicht verworfen. Im Gegenteil integriert Sexuelle Bildung vormals identifizierte Aufgabengebiete wie Wissensvermittlung und Zielgruppen, beispielsweise auch bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche (vgl. Valtl, 2013). Über diese Grundbildung hinaus versteht sich Sexuelle Bildung jedoch auch als Botschafterin von Sexualität, ihrer Bedeutung und ihrer zentralen Momente wie Sinnlichkeit, Lustempfinden und Liebesfähigkeit. Sielert bezeichnet dies als »Sensibilisierung der Sinne und Sinnlichkeit [...], welche] die Reflexion und Kultivierung von Körperlichkeit, der sinnlichen Ausstrahlung, der Wechselwirkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, d[ie] Balance von Selbstwertgefühl, Ich-Ideal und äußerer Erscheinung sowie die aktive Gestaltung der Selbstpräsentation« einschließt (Sielert, 2015a, S. 27).

Folgt man Valtls Ausführungen, gelangt man zum dritten

Kennzeichen Sexueller Bildung: »Sexuelle Bildung ist konkret und brauchbar« (Valtl, 2013, S. 133). Mit dieser Aussage untermauert Valtl das Bestreben, dass Sexuelle Bildung zieloffen sein muss und nicht abhängig von den Werte- und Normvorstellung der ausführenden Personen sein darf (vgl. Valtl, 2013). Ein zentraler Baustein ist es, den Nutzer*innen von Angeboten der Sexuellen Bildung ein konkretes, also authentisches Bild der Realität zu vermitteln. Losgelöst von persönlicher Bewertung können so beispielsweise Kinder und Jugendliche selbst zur moralischen Reflexion von gesellschaftlich relevanten sexuellen Elementen gelangen (vgl. ebd.). Um diesen Schritt vollziehen zu können, bedarf es der Konfrontation mit sexuellen Kulturgütern, die sich bis dato als brauchbar hinsichtlich der sexuellen Kulturentwicklung erwiesen haben. Dies können Dinge wie Verhütungsmittel, Erotik in Filmen oder Fotografien, aber auch gesetzliche Grundlagen sein. In diesem Kontext birgt die Gruppe der Adressat*innen gleichzeitig auch die Chance, durch eigenes Wirken und das Enttabuisieren von Sexualität und der sie umgebenden Aspekte neue sexuelle Kulturgüter hervorzubringen. Insbesondere die gesellschaftlichen Entwicklungen der Gegenwart machen dies zum einem nötig, zum anderen möglich. Einflüsse aus anderen Kulturen können als Chance und Herausforderung zugleich verstanden werden, sind aber in jedem Fall ein möglicher Ansatzpunkt für gesellschaftliche Diskurse. Hilfreich könnte es dabei beispielsweise sein, die Kreativität und die Problemlösungsstrategien von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen und zu nutzen; sie erweisen sich oftmals als sehr wirksam. Auch Ableitungen aus therapeutischen Ansätzen sind denkbar und könnten bei der Aufarbeitung dieser Aufgabe wertvollen Input leisten (vgl. ebd., S. 134ff.).

In Übereinstimmung mit Valtl formuliert Sielert ein viertes Merkmal: »Sexuelle Bildung spricht den ganzen Menschen an, also alle Lebensalter und zwar kognitiv, emotional, sozial und spirituell« (Sielert, 2015b, S. 98). Es ist die Aufgabe Sexueller Bildung, Menschen in allen Lebenslagen, aber auch allen Altersgruppen diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die sie benötigen, um

(sexuell) selbstbestimmt zu leben. Die Inhalte der Angebote sind folgerichtig nicht loslösbar von den individuellen Bedarfen der jeweils adressierten Person und daher unterschiedlich. Es handelt sich dabei um alle denkbaren Aspekte, die Menschen dazu befähigen, sich selbst (sexuell) zu ermächtigen. Dabei werden Kompetenzen wie beispielsweise die Fähigkeit, sich abzugrenzen, angesprochen, aber auch das Erlernen der vielfältigen Funktionen und Ausdrucksformen von Sexualität wird als mögliches Thema identifiziert. Nicht zuletzt geht es darum, Menschen vor sexualisierten Übergriffen zu schützen und dahingehend präventiv zu wirken, indem es Akteur*innen gelingt, im Austausch mit den Zielgruppen eine Sprache für sexuelle Themen zu vermitteln, was die Grundvoraussetzung für präventives, aber auch jedes andere Wirken von Sexueller Bildung darstellt (vgl. Sielert, 2015a, S. 26; vgl. Sielert, 2015b, S. 98).

Als fünften und letzten Punkt beschreiben Sielert und Valtl deckungsgleich Sexuelle Bildung wie folgt: »Sexuelle Bildung ist politisch« (Sielert, 2015b, S. 98; Valtl, 2013, S. 137). Sowohl als einwirkende Größe als auch als Empfängerin ist Sexualität politisch wirksam bzw. adressierbar. Daraus ergibt sich zwangsläufig auch eine Politik der Sexuellen Bildung, deren Aufgabe darin besteht, ein Bewusstsein für diese Zusammenhänge zu schaffen. Es gilt insbesondere politische Themen wie gesellschaftliche Herrschafts- und Machtverhältnisse und daraus entstehende sexualisierte Gewalt sowie Fragen von Diskriminierung aufzubereiten, um Nutzer*innen Sexueller Bildung zu befähigen, am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen und aktiv für ihre Überzeugungen eintreten zu können (vgl. Sielert, 2015b, S. 98).

2.4 Qualifizierungsstand von Lehrkräften mit Fokus auf Studium und Fortbildung

Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es bisher nur punktuelle Erhebungen, die Einblick dahingehend gewähren, inwieweit für

Lehramtsstudierende Angebote mit Inhalten Sexueller Bildung vorgehalten werden, und inwiefern sie und bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte sich kompetent darin fühlen, Aspekte Sexueller Bildung im Schulalltag zu vermitteln.

In seiner Expertise zur Sexualerziehung an Grundschulen untersucht Sielert (2011) unter anderem, inwiefern Personen im Referendariat zur Sexualerziehung qualifiziert sind und sich als qualifiziert empfinden. Er erhebt außerdem auch Aussagen von Berufspraktiker*innen und fokussiert auf die Situation in Schleswig-Holstein, Hamburg und Bremen. In der Befragung erkennen zunächst 93% der befragten Personen (n = 93, Lehrkräfte an Grundschulen) eine Notwendigkeit darin, dass Lehrer*innen auf die Sexualerziehung vorbereitet sind. Obwohl Praktiker*innen die Wichtigkeit der Vorbereitung und damit eine adäquate Qualifizierung hervorheben und es naheliegt, diese Vorbereitung im Rahmen von Ausbildung im Studium zu verorten, scheint die Lehramtsausbildung ihrer dahingehenden Aufgabe nicht nachzukommen. So geben mehr als drei Viertel der Befragten an, im Studium nicht für die Sexualerziehung ausgebildet worden zu sein (vgl. Sielert, 2011, S. 50ff.; vgl. Abb. 5). Lediglich 11% empfinden die Ausbildung hinsichtlich der Thematik Sexualerziehung im Studium als sehr gut oder gut. Die Ergebnisse Sielerts decken sich mit denen Altenburgs: Sie konstatiert, dass 87% der Hochschulen, die an Ihrer Befragung teilnahmen, nur in (zu) geringem Maß Angebote zum Thema Sexualität zur Verfügung stellen; weitere 3% der Hochschulen gaben an, dass derartige Angebote bei ihnen gar nicht vorhanden sind (vgl. Altenburg, 2016, S. 79ff.).

Hopf (2013) benennt konkrete Missstände und begründet die mangelnde Ausbildung der Lehrer*innen damit, dass es beispielsweise nicht ausreichend Hochschullehrer*innenstellen gibt, um den Bedarf an Inhalten Sexueller Bildung im Lehramtsstudium zu decken. Dadurch, dass Angebote nur punktuell vorgehalten werden können, könne die angestrebte fächerübergreifende Qualifizierung der Lehrkräfte kaum gelingen (vgl. ebd., S. 782). Inwiefern damit eine ganzheitliche Sexualaufklärung, wie sie Rah-

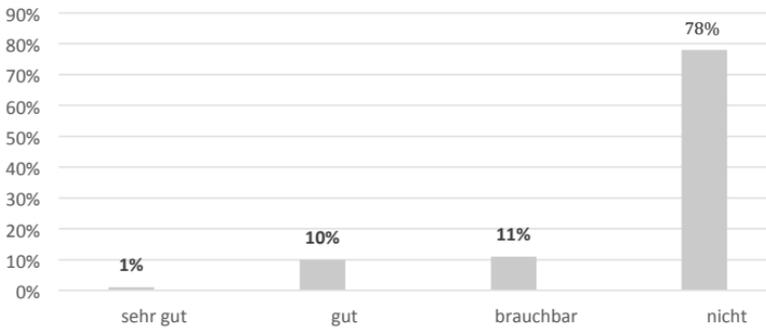


Abb. 5: Ausbildung von Grundschullehramtsstudierenden im Fach Sexualerziehung; Quelle: Sielert (2011, S. 50).

menlehrpläne vorsehen und wie sie auch von der BZgA und der Weltgesundheitsorganisation (WHO) gefordert und gefördert wird, zum gegenwärtigen Zeitpunkt realistisch ist, ist daher sehr fraglich. Erstaunlich ist, dass aus früheren punktuellen Erhebungen zum Thema Qualifizierung(sbedarfe) von Lehrer*innen hinsichtlich Sexueller Bildung offenbar kaum Ableitungen umgesetzt werden konnten. Auch Erhebungen aus den 1980er und -90er Jahren eint insbesondere die Erkenntnis, dass die Mehrheit der Lehramtsstudierenden und späteren Lehrkräfte sich nicht unfähig darauf vorbereitet fühlt, im Schulalltag professionell mit Themen von Sexualität umgehen zu können. Nach wie vor findet sich nur eine überschaubare Bandbreite von Inhalten, die im Lehramtsstudium verhandelt wird (vgl. Hopf, 2013). Zu diesem Ergebnis kommt auch Kollender, die für das Bundesland Nordrhein-Westfalen 2015 ebenfalls konstatiert, dass es kein flächendeckendes Lehrangebot für werdende Lehrkräfte gibt (vgl. Kollender, 2015, S. 100f.). Auch ihre Erhebung lässt darauf schließen, dass eine wesentliche Ursache dafür die mangelnde Anzahl an Hochschullehrer*innen ist (vgl. Kollender, 2015). Hinzu kommt, dass die Implementierung von Inhalten Sexueller Bildung laut Kollenders Erhebung auch oftmals von der Motivation der Do-

zierenden und deren persönlichem Interesse am Thema abhängig ist (vgl. ebd., S. 100f; vgl. Hopf, 2013, S. 783).

Ergänzend zu den bisher herangezogenen Untersuchungen sei noch einmal das Forschungsprojekt »Teilhabechancen an sexueller Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung in Sachsen« im Auftrag der BZgA erwähnt (vgl. Kapitel 2.2). Neben anderen Schwerpunkten brachte es ebenfalls Erkenntnisse zum Qualifizierungsstand von Lehrkräften im Kontext Sexueller Bildung hervor. An der durchgeführten Befragung (n = 100) nahmen neben Lehrer*innen auch 35 pädä-

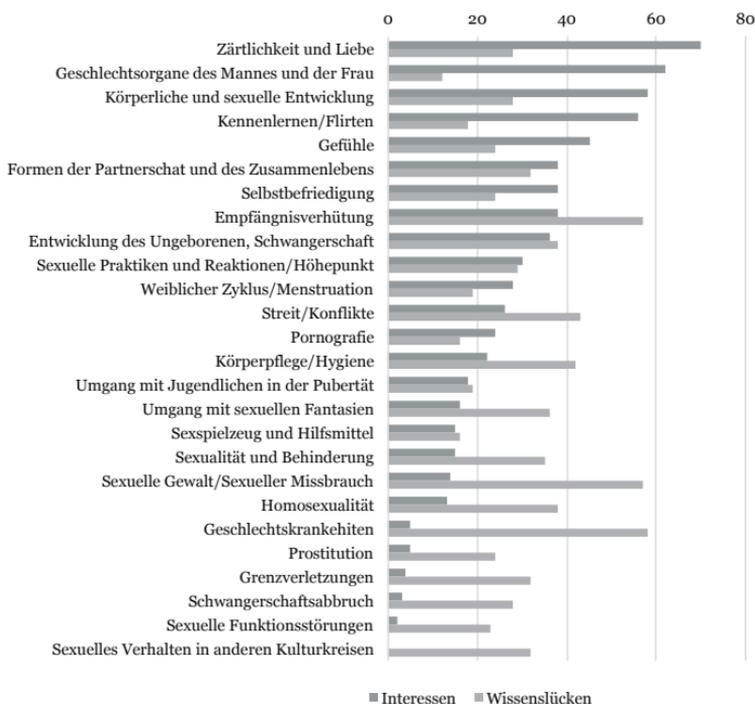


Abb. 6: Interessen gegenüber Wissenslücken von Lehrkräften; Ergebnisse des Projekts »Teilhabechancen an sexueller Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Sachsen«; Quelle: Wienholz und Retznik (2018, S. 6).

gogische Unterrichtshilfen sowie zwei Schulsozialarbeiter*innen teil; von ihnen hatte ein Großteil (78%) bereits selbst Sexuelle Bildung vermittelt. In Summe geben in dieser Erhebung 37% des Lehrpersonals an, dass Inhalte Sexueller Bildung bereits während ihrer Ausbildung Bestandteil waren. Die Tatsache, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Thematisierung von Sexueller Bildung innerhalb der Ausbildung stieg, je jünger die befragten Personen waren, lässt darauf schließen, dass zumindest in Ansätzen Veränderungen in Ausbildungsinhalten zu verzeichnen sind. Obgleich darüber hinaus fast die Hälfte der Lehrkräfte (44%) angeben, auf Initiative ihres Arbeitsgebers eine Fort- oder Weiterbildung mit Inhalten Sexueller Bildung besucht zu haben, fühlen sie sich in der Mehrzahl der Themenbereiche nicht umfänglich informiert, was Abbildung 6 veranschaulicht.

Inwieweit existierende Fort- und Weiterbildungsangebote mit Inhalten Sexueller Bildung den Bedarfen bereits aktiver Lehrkräfte gerecht werden und mitunter fehlende Ausbildungsinhalte kompensieren können, ist bisher nicht wissenschaftlich untersucht worden.

2.5 Aktuelle Entwicklungen in der Forschungslandschaft

Über die Landesgrenzen der Bundesrepublik hinaus ist das Recht auf Information und Bildung ein anerkanntes Menschenrecht. So wurde es beispielsweise in der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1989 festgehalten und noch dahingehend ergänzt, dass jedes Kind auch das Recht darauf hat, Zugang gewährt zu bekommen »zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere de[n]jenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben« (UNICEF, 1989, S. 20). Die unterzeichnenden Staaten haben sich darüber hinaus dazu verpflichtet, entspre-

chende Bildungsangebote bereitzustellen und zu fördern (vgl. ebd.). Entsprechend politisch gestärkt haben die BZgA und das Regionalbüro für Europa der WHO im Jahr 2008 ein Vorhaben initiiert, das »Standards für die Sexualaufklärung in Europa« etablieren möchte. Die Standards sollen Orientierung dafür geben, in europäischen Ländern ganzheitliche Sexualaufklärung einzuführen und entsprechende Curricula zu entwickeln. Gleichzeitig beabsichtigt die Initiative durch ihre Außenwirkung politisch wirksam zu sein, Dialogmöglichkeiten zu schaffen und langfristig potenzielle Kritiker*innen von der Notwendigkeit einer solchen ganzheitlichen Sexualaufklärung zu überzeugen (vgl. BZgA 2011, S. 7ff.). Wie in Kapitel 3.4 erläutert, gibt es großen Nachholbedarf hinsichtlich der Qualifizierung von Lehrkräften im Themenfeld Sexuelle Bildung.

Einen weiteren Missstand weist der Runde Tisch auch in seinem Abschlussbericht im Jahr 2011 aus. Im Hinblick auf die Prävention sexualisierter Gewalt identifizieren die Expert*innen einen erheblichen Qualifizierungsbedarf und fordern gleichzeitig explizit eine nachhaltige Implementierung entsprechender Themen in die Aus- und Fortbildung für Lehramtsstudierende sowie für pädagogisch tätiges Personal (vgl. Runde Tisch, 2012, S. 9, 38ff., 191ff.). Konkret formuliert der Runde Tisch die Erwartung, »dass in den öffentlichen Schulen sowie in den Schulen in freier Trägerschaft durch geeignete Maßnahmen Prävention und Intervention gestärkt und nachhaltig verbessert werden« (ebd., S. 191). Der Runde Tisch erkennt die Institution Schule in seiner Argumentation als Ort an, an dem nahezu alle Kinder und Jugendlichen einen erheblichen Teil ihres Alltages verbringen und damit erreichbar sind. Um Prävention voranzubringen und Heranwachsende sicher vor Übergriffen und frei in ihrer sexuellen Selbstbestimmung aufwachsen zu lassen, definiert der Runde Tisch Schulen als möglichen Schutzraum. In diesem nehmen Lehrer*innen eine besondere Rolle ein, da sie als Bezugspersonen alters- und entwicklungsgerechte Fragen von Sexualität aufgreifen und damit maßgeblich Einfluss auf die sexuelle Sozialisation

der Kinder und Jugendlichen nehmen. Sowohl die vermittelten Kompetenzen als auch eine gefestigte, sexuell selbstbestimmte Persönlichkeit, die aus eben diesen Kompetenzen erwachsen soll, können Schüler*innen dabei unterstützen, sich gegen sexualisierte Übergriffe zu schützen (vgl. ebd., S. 38f.).

Bereits in der ersten Auflage der BMBF-Förderlinie »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« zielten einige der geförderten Forschungsvorhaben auf einen Erkenntnisgewinn zu Haltungen, Herangehensweisen und Bedarfen von Lehrkräften hinsichtlich Sexueller Bildung und der Prävention sexualisierter Gewalt. Auch unter der 2017 erschienen neuen Förderbekanntmachung zum gleichen Forschungsschwerpunkt gibt es abermals Projekte, deren Forschungsziele den Kompetenzgewinn von Lehrkräften bezüglich Themen Sexueller Bildung anstreben, um so langfristig Prävention voranzubringen (vgl. Illichmann, 2017).

Auch in anderen Initiativen des BMBF knüpft die Bundesregierung an die Erkenntnisse des Runden Tisches an und versucht Lehrer*innen in ihren – über die für den reinen Fachunterricht hinaus notwendigen – Kompetenzen zu stärken (vgl. BMBF, o.J.b). In ebenfalls zwei Förderperioden soll die reformierte Hochschulausbildung der »Experten für das Lehren und Lernen« (ebd.) unterstützt werden, um den neuen Anforderungen des Berufs gerecht zu werden und Kinder und Jugendliche in nahezu allen Lebensbereichen kompetent begleiten zu können.

Selbstverständlich gibt es noch zahlreiche weitere Bundesinitiativen und Projekte, die beispielsweise aus Hochschuletats oder anderen Budgets finanziert werden. Leider fehlt im deutschsprachigen Raum eine gebündelte Gesamtübersicht über derartige Vorhaben. Zur Zusammenführung der jeweiligen Ergebnisse und einer flächendeckenden Verstetigung derselben wäre diese hilfreich.

