

Hochschule Düsseldorf
FB SK Sozial- und Kulturwissenschaften

Analyse der Richtlinien zur Sexualerziehung an Grundschulen in den Bundesländern Bayern und Nordrheinwestfalen anhand von sexualpädagogischen Perspektiven

Studiengang: Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Semester: SoSe 2023

Erstprüferin: Prof. Dr. Alicia de Bánffy-Hall

Zweitprüferin: Prof. Dr. Michaela Hopf

Abgabe: Düsseldorf, 07.06.2023

Verfasserin: Jessica Weber

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	II
Einleitung	1
1 Sexualität im Kontext Sozialer Arbeit und Schulsozialarbeit	3
1.1 (kindliche) Sexualität	3
1.2 Bezug zur Sozialen Arbeit	7
1.2.1 Exkurs zur Schulsozialarbeit für die Grundschule	9
2 Sexualerziehung.....	10
2.1 Begriffsbestimmung, Ziele und Abgrenzung zu ähnlichen Begrifflichkeiten	11
2.2 Geschichtlicher Verlauf	14
3 Sexualpädagogik: Definition, Abgrenzungen und Konzepte	17
3.1 Grundlagen der Sexualpädagogik	17
3.2 Sexuelle Bildung und ihr Bezug zur Sexualpädagogik	22
3.3 Sexualpädagogik im Kontext von Antidiskriminierung, Regenbogenkompetenz und Diversity.....	26
3.3.1 Sexualpädagogik als Antidiskriminierungsarbeit.....	27
3.3.2 Regenbogenkompetenz	30
3.3.3 Diversity im Kontext sexualpädagogischen Handelns.....	31
3.4 Sexualpädagogik der Vielfalt.....	33
3.5 Interkulturelle Sexualpädagogik	35
4 Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern und Nordrheinwestfalen: Eine sexualpädagogische Analyse	38
4.1 Grundannahmen der Länder zu Grundschule und Sexualerziehung.....	38
4.1.1 Sexualerziehung im Schulgesetz NRW.....	39

4.1.2 Sexualerziehung im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen.....	42
4.2 Beschreibung und Vergleich der Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern und NRW	45
4.2.1 Organisation schulischer Sexualerziehung und ihre Akteur*innen in den Bundesländern.....	45
4.2.2 Sexualerzieherische Ziele, Aufgaben und Methoden in den Richtlinien	48
4.2.3 Inhaltliche Themen der Sexualerziehung in der Grundschule für die Bundesländer Bayern und NRW	51
4.3 Einordnung und Beurteilung im Kontext sexualpädagogischer Aspekte	57
4.3.1 Die Richtlinien im Bezug zu grundlegenden Erkenntnissen dieser Arbeit.....	57
4.3.2 Sexualpädagogische Konzepte und Perspektiven in der schulischen Sexualerziehung für Bayern und NRW	61
5 Bedeutung für die (Schul-)Sozialarbeit und Sozialpädagogik	74
Fazit	78
Literaturverzeichnis	80
Eidesstattliche Erklärung	i

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasenübergänge der Sexualpädagogik (Valtl, 2013, S. 127)	23
--	----

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Abkürzungsverzeichnis

BayEUG	<i>Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen</i>
BzgA.....	<i>Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung</i>
DBSH	<i>Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.</i>
ebd.	<i>ebenda</i>
EU	<i>Europäische Union</i>
FamFG.....	<i>Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit</i>
ggf.....	<i>gegebenenfalls</i>
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
IPPF	<i>International Planned Parenthood Federation</i>
LPartG	<i>Gesetz über die Eingetragene Lebenspartnerschaft</i>
LSBTIQ*	<i>Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transidentitäre, Intersexuelle, Queere und andere</i>
LSVD.....	<i>Lesben- und Schwulenverband e.V.</i>
NRW.....	<i>Nordrheinwestfalen</i>
SchulG.....	<i>Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen</i>
vgl.....	<i>vergleiche</i>
WHO.....	<i>World Health Organization</i>

Einleitung

In den letzten Jahren war Sexualerziehung an Schulen in Deutschland immer wieder Mittelpunkt einer medienwirksamen Diskussion, die sich auf das Informieren von Kindern hinsichtlich von sexualitätsbezogenen Themen und den damit einhergehenden sexualpädagogischen Angeboten bezieht (Etschenberg, 2019; Matthiesen et al., 2018). Im Fokus der Debatte steht nach Etschenberg (2019) und Herrath (2015) die sexuelle Vielfalt. So wurden 2015 in Baden-Württemberg fast 20.000 Unterschriften für die Forderung gesammelt, Vielfalt *nicht* in die sexualerzieherischen Teile der Lehrpläne aufzunehmen, aus Angst, Kinder und Jugendliche könnten durch die Beschäftigung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sexuell „verwahrlosen“ (Herrath, 2015). Obwohl eine solche Verwahrlosung nach Gegenfurtner und Gebhardt (2018) dem stabilen Forschungsstand der Sexualforschung klar widerspricht, hält die Debatte an (vgl. Etschenberg, 2019). Sexualerziehung als sexualpädagogischer Analysegegenstand dieser Arbeit zeigt sich demnach, auch in ihrer Ausgestaltung, als aktuell viel diskutiertes Thema in Deutschland.

Doch wie wird Sexualerziehung nun überhaupt ausgestaltet? Und wie ist diese Ausgestaltung unter sexualpädagogischen Perspektiven zu betrachten? Dies soll exemplarisch für die Grundschule anhand der Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern und NRW als einwohnerstärkste Bundesländer (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2023) in dieser Arbeit behandelt werden, indem folgende Forschungsfragen zur Beantwortung stehen:

- Inwieweit beinhalten die Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern und NRW sexualpädagogische Perspektiven?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden diesbezüglich zwischen den beiden Ländern deutlich?

Da diese Bachelor-Thesis im Rahmen des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik eingereicht wird, wird außerdem ein Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen, erfolgt eine Analyse der Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern und NRW nach sexualpädagogischen Perspektiven. Dazu werden zu Beginn der Arbeit verschiedene Begriffe und Konzepte vorgestellt, um eine Wissensgrundlage für ebendiese Analyse zu schaffen. Dafür wird zunächst Sexualität als Basisthema aller weiteren Konzepte umrissen und speziell die kindliche Sexualität aufgrund ihrer besonderen, zielgruppenspezifischen Relevanz bearbeitet. Daran anschließend wird ein genereller Zusammenhang

zwischen sexualitätsbezogenen Themen und Sozialer Arbeit dargestellt. Diesbezüglich wird besonders die Schulsozialarbeit als (grund-)schulspezifisches Handlungsfeld der Sozialen Arbeit hervorgehoben. Im Anschluss daran wird sich konkret dem Verständnis von Sexualerziehung als Analysegegenstand der Arbeit gewidmet. In diesem Kontext wird auch die sexualerzieherische Historie vorgestellt, bevor die Grundlagen von Sexualpädagogik als Analysemittel dargestellt werden. Innerhalb des Oberkapitels zur Sexualpädagogik, werden sexualpädagogische Perspektiven im Sinne von sexualpädagogischen Ansätzen und Konzepten aufgeführt, erklärt und eingeordnet. Darunter sind für diese Arbeit die sexuelle Bildung, der Antidiskriminierungsansatz, die Regenbogenkompetenz, der Diversity-Ansatz, die Sexualpädagogik der Vielfalt sowie die interkulturelle Sexualpädagogik zu verstehen. Mit diesem Kapitel ist die Darstellung des Wissensstands abgeschlossen, sodass sich im weiteren Verlauf der Arbeit konkret auf die Richtlinien und die Sexualerziehung in den Bundesländern Bayern und NRW konzentriert wird.

Dafür werden zunächst die Grundannahmen zu Grundschule und Sexualerziehung in den Ländern dargestellt. Letztere werden bereits in einen Kontext zu den Inhalten dieser Arbeit gesetzt. Im Anschluss daran, werden beide Richtlinien hinsichtlich von Organisation, Akteur*innen, Zielen, Aufgaben, Methoden und inhaltlichen Themen in der Sexualerziehung vorgestellt und verglichen. Mit Hilfe dieser inhaltlichen Vorstellung und dieses Vergleichs werden sie im nächsten Kapitel in Bezug zu den in dieser Arbeit dargestellten Konzepten gesetzt. Die zuvor behandelten sexualpädagogischen Perspektiven werden analytisch zu den Inhalten der Richtlinien, im Sinne der Beantwortung der Forschungsfragen, betrachtet, bevor abschließend dargestellt wird, welche Bedeutung sich für Soziale Arbeit aus den aufgeführten Inhalten dieser Arbeit ergibt.

Ein Fazit, indem die Erkenntnisse aus der Analyse komprimiert und unter konkreter Bezugnahme auf die Forschungsfragen erläutert werden, bildet den zusammenfassenden Schluss der Arbeit.

1 Sexualität im Kontext Sozialer Arbeit und Schulsozialarbeit

Nach Christmann (2022) stellt Sexualität einen hochsensiblen Lebens- und Persönlichkeitsbereich dar, in welchem pädagogischem Handeln aufgrund dieser hohen Sensibilität eine besonders große Verantwortung zugeschrieben wird. Die hier vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit (sexual-)pädagogischem Handeln in ebendiesem Bereich, weshalb das folgende Kapitel über Sexualität als Basis sexualpädagogischen Handelns informiert und gleichzeitig einen Bezug zu sozialarbeiterischem und sozialpädagogischem Handeln darstellt.

1.1 (kindliche) Sexualität

Obwohl nach Hinz (2021) das Thema der Sexualität in westlichen Medien allgegenwärtig und damit bedeutsam ist und Matthiesen et al. (2018) eine Enttabuisierung des Themas in der Familie und insbesondere in der Schule feststellen, beurteilt Hinz (2021) die wissenschaftliche Beschäftigung mit Sexualität als ausbaufähig. Dabei gilt Sexualität gemäß Voß (2019) als Grundbedürfnis vieler Menschen und das WHO-Regionalbüro für Europa und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (2011) als zuständige deutsche Behörde (vgl. Voß, 2023) gehen sogar noch weiter und beschreiben den Menschen als sexuelles Wesen, welches sein sexuelles Potential individuell entwickeln muss.

Doch was wird nun unter Sexualität verstanden und was bedeutet das für Kinder als Zielgruppe dieser Arbeit? Dem soll in diesem Kapitel komprimiert auf den Grund gegangen werden.

Nach Löw (2008, S. 431) ist Sexualität „ein sich historisch wandelnder Sachverhalt“, sodass es theoriegeschichtlich unterschiedliche Sichtweisen auf Sexualität gibt, von denen nicht nur Löw, sondern auch Klein und Tuider (2017) sowie Klein und Ritter (2021) folgende soziologische Theorieformationen hervorheben: Sexualität basierend auf einem biologisch definierten Kern in Form eines natürlichen Triebs, Sexualität als soziales Konstrukt, das sich vollkommen sozialinteraktiv entwickelt und Sexualität als Diskurs beziehungsweise Projekt mit Kommunikation im Fokus.

Dementsprechend wird forschungstheoretisch nicht von einer Konstante des Sexuellen ausgegangen (Klein & Tuider, 2017). Vielmehr wird der Fokus auf den historischen, geopolitischen und situativen Kontext des Sexuellen gesetzt (ebd.). So wurde Sexualität im Kaiserreich, der Weimarer Republik, dem Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit überwiegend auf

Fortpflanzung beschränkt (Hinz, 2021; Smith, 2010), während zeitgenössische Expert*innen wie Etschenberg (2019) Sexualität als nicht nur rein humanbiologisches Thema beschreiben– auch wenn es im Schulalltag oft als solches behandelt wird und andere (psychische, emotionale, soziale oder kulturelle) Aspekte selten aufgegriffen oder eigens thematisiert werden (ebd.).

Auch Voß (2019) schreibt davon, dass Sexualität mehrere Dimensionen (emotionale, psychosoziale und biologische) umfasst und sogar über identitätsstiftende und persönlichkeitsbildende Funktionen verfügt. Dabei wird Sexualität nach Voß (2019) von jedem Menschen unterschiedlich erlebt. Diese Auffassung macht auch Löw (2008) deutlich, welche die Selbstgestaltung von Sexualität als wichtige, zu bewältigende Entwicklungsaufgabe ansieht.

Zusammenfassend für die erläuterten Aspekte von Sexualität, wird an dieser Stelle ein Zitat von Sielert (2015) angeführt, welches die Bedeutsamkeit von Sexualität als Lebensthema unterstreicht und ausgewählte Ebenen verdeutlicht:

„Sexualität ist als Lebensenergie mit allen Facetten menschlichen Seins verbunden–individuell und kollektiv.“ (Sielert, 2015, S. 110)

Wie anfangs in diesem Kapitel erwähnt, unterliegt Sexualität historischen und kulturellen Veränderungen die nach Klein und Tuider (2017) in den letzten fünfzig Jahren besonders tiefgreifend waren, mit dem Ergebnis, dass sich vielfältige sexuelle Lebensstile, Erscheinungsformen und Existenzweisen herausgebildet haben und so eine differenzielle Betrachtung von Sexualität, losgelöst von der Vorstellung „der einen Sexualität“ notwendig wird (ebd.). Auch Lautmann (2015) unterstützt diese Aussage und vergleicht Sexualität (und Geschlecht) mit einem Kaleidoskop, wodurch die Vielschichtigkeit und Individualisierung in diesem Bereich verdeutlicht wird.

Timmermanns und Böhm (2020) widmen diesem „Kaleidoskop“ einen Sammelband, in welchem sie erklären, dass aus dieser Pluralisierung von Lebensstilen auch eine Differenzierung von sexualitätsbezogenen Kategorien und Begriffen stattgefunden hat. Sie sprechen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und stellen klar, dass es nicht nur zwei Geschlechter gibt und sich Sexualität und sexuelle Orientierung als wesentlich komplexer darstellen als ein heteronormatives¹ Denken, basierend auf einem binären Geschlechterverständnis und der

¹ Als Heteronormativität wird nach Steinherr (2019) die gesellschaftliche Norm des binären Geschlechtersystems und der Heterosexualität bezeichnet.

Vorstellung, dass Sexualität zwischen zwei verschiedenen Geschlechtern stattfindet, suggerieren würde. So verweisen Timmermanns und Böhm (2020) auf Begriffe wie „queer²“ und das Akronym „LSBTIQ*“, um Menschen mit Variationen biologischer Geschlechtsmerkmale, nicht-heterosexueller Orientierung und/oder nicht-binärer geschlechtlicher Identität sichtbar zu machen. Gleichzeitig verdeutlichen sie die Ambivalenz gesellschaftlicher Einstellungen hinsichtlich der Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Diese Akzeptanz steigt nach Timmermanns und Böhm (2020) zwar, wird aber gleichzeitig von ihnen als oberflächlich beschrieben. So sind queere Menschen, trotz rechtlicher Erfolge für die LSBTIQ*-Gemeinschaft, immer noch häufig von Diskriminierung betroffen (Tuider & Timmermanns, 2015).

Auch Sager (2018) widmet sich einer differenziellen Betrachtung von Sexualität und gestaltet sie auf Basis der Pluralisierung von Familien- und Lebensformen exemplarisch inhaltlich aus, indem sie beispielhaft und vor allem jenseits der Heteronormativität auf den steigenden Anteil von Kindern, die in queeren Familien aufwachsen, verweist und somit einen Zusammenhang zur Notwendigkeit der thematischen Behandlung von verschiedenen sexuellen Orientierungen in der Sexualerziehung an Schulen herstellt.

Da sich diese Arbeit auf die Sexualerziehung an Grundschulen bezieht, wird an dieser Stelle insbesondere Bezug zur kindlichen Sexualität und den im Grundschulalter relevanten, sexuellen Entwicklungsstufen genommen.

Nach Sielert (2007) sprach Freud erstmals von Sexualität auch in der Kindheit und schrieb ihr eine persönlichkeitsrelevante Funktion zu. Das Verständnis kindlicher Sexualität hat sich dabei aus einer historischen Perspektive immer wieder und teils widersprüchlich verändert (Klein & Ritter, 2021), sodass beispielsweise in den 1950er Jahren vor allem die Auffassung der „kindlichen Unschuld“ bezogen auf kindliche Sexualität vorherrschend war, während in den späten 1960er Jahren mit der „sexuellen Revolution“ auch Kinder als sexuelle Subjekte gesehen wurden (Sager, 2018). Heute beschreibt Voß (2023) die kindliche Sexualität als unbefangen und spielerisch.

Dennoch unterscheidet sich kindliche Sexualität bedeutend von erwachsener Sexualität und darf deshalb nicht aus einer erwachsenen Perspektive beurteilt und eingeordnet werden (WHO-

² „Queer“ wird gemäß des LSVD (2020) sowohl als Sammelbegriff für LSBTIQ* sowie als Selbstbezeichnung für Identitäten jenseits der binären Geschlechterordnung und auch jenseits von Hetero- oder Homosexualität verwendet.

Regionalbüro für Europa und BzGA, 2011). Vielmehr ist es notwendig, sich in eine kindliche Perspektive hineinzusetzen, um den mit der Lebensphase variierenden Ausdruck der kindlichen Sexualität zu verstehen (ebd.).

Die sexuelle Entwicklung eines Kindes beginnt nach Sielert (2015) schon vor der Geburt, da Kinder seiner Auffassung nach durch Ängste und Freude der Mutter bezogen auf ihren eigenen Körper und ihre eigene Sexualität beeinflusst werden können. Kretschmer (2022) wiederum datiert den Start der sexuellen Entwicklung zeitgleich mit der Geburt. Ab dieser können nach Kretschmer (2022) anhand des statistischen Normalfalls sexuelle Entwicklungsstufen abgeschätzt werden. Diese sind nicht feststehend für jedes Kind, sondern vielmehr eine grobe Orientierung und können ganz individuell und vielseitig verlaufen. Relevant vom Grundschuleintritt bis hin zum Abschluss der Grundschule wäre anhand dieser Entwicklungsphasen Folgendes in der kindlichen Entwicklung (ebd.):

Im Alter von vier bis sechs Jahren erlernen Kinder soziale Normen und Geschlechterrollen (Kretschmer, 2022). Sie zeigen bereits Interesse an Fortpflanzung und stellen viele Fragen. Zeitgleich erfahren Kinder erste Ansätze von Schamgefühlen bezüglich des eigenen Körpers. Diese intensivieren sich in den nächsten drei Jahren und erste Verliebtheitsgefühle treten ein. Mit dem Beginn der Vorpubertät im Alter von circa zehn Jahren beginnen durch das Einsetzen der Sexualhormone erste Annäherungsversuche zu Gleichaltrigen wie zum Beispiel Küssen. Dieses intensiviert sich mit zunehmendem Alter (ebd.).

Bezogen auf diese Entwicklungsphasen von Kindern in der Grundschule, gibt Hierholzer (2022) eine Übersicht zu Kompetenzen, die in den jeweiligen Phasen erlernt werden sollten. Dazu gehören unter anderem (alterschronologisch aufgeführt für das Grundschulalter):

Das Erkennen und Benennen verschiedener Geschlechter, das Verstehen des Fortpflanzungssystems, das Wahrnehmen und Einordnen körperlicher Veränderungen, das Hinterfragen kultureller Bedingtheit von Geschlechtern, das kritische Einordnen von Sex in den Medien, das Erlangen von Kenntnissen bezüglich verschiedener Lebens- und Liebesmodelle wie Patchworkfamilien oder Regenbogenelternschaften, das Hinterfragen eigener und fremder Geschlechterrollen sowie das Erfahren und Reflektieren von Emotionen wie Neugier, Scham, Angst und Eifersucht (ebd.).

Die aus der Begleitung der Entwicklungsstufen (in Form von Sexualerziehung) entstehenden Erfahrungen, können prägend sein für spätere Einstellungen und Haltungen zu Sexualität und,

je nach Erfahrungslage, Risiken für die physische und psychische Gesundheit bergen (Vierhaus, 2009). Ebendiese Begleitung der Stufen wird zum einen durch das Elternhaus und zum anderen durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen geleistet (Sager, 2018). So werden an dieser Stelle die Wichtigkeit und Bedeutung von Sexualerziehung sowie Sexualpädagogik im Hinblick auf die (sexuelle) Gesundheit unterstrichen und gleichzeitig betont, wie wichtig es ist, diese Thematiken (wie es auch im Rahmen dieser Arbeit geschieht) näher zu beleuchten.

1.2 Bezug zur Sozialen Arbeit

Was hat Sexualität (und dadurch auch Sexualerziehung und Sexualpädagogik) mit Sozialer Arbeit zu tun? Warum bringt die vorliegende Arbeit diese Themenkomplexe zusammen? Diese Fragen sollen im Folgendem geklärt werden, indem ein Bezug zwischen Sozialer Arbeit und Sexualität mit ihren weiterführenden Konzepten hergestellt wird.

Gemäß Christmann (2022) werden die Relevanz und Legitimität sexueller Themen und Fragestellungen in der Sozialen Arbeit immer weiter anerkannt. So schreibt Gudat (2020) von Sexualität als „unhintergehbaren“ Faktor, welchen es in pädagogischer Theorie und Praxis zu betrachten gilt. Dementsprechend verdeutlichen viele verschiedene Autor*innen und Institutionen den Zusammenhang von sexualitätsbezogenen Themen und Sozialer Arbeit (vgl. beispielsweise Böhm, 2022 oder Schmauch, 2023):

Gemäß der ersten Konstitution der Weltgesundheitsorganisation (1946), hat jeder Mensch das fundamentale (Menschen-)Recht auf das höchste erreichbare Maß an Gesundheit, was nach Voß (2023) bezogen auf Sexualität und sexuelle Rechte die Ausübung der eigenen Sexualität frei von Diskriminierung, Gewalt und Zwang vorsieht, sowie die Möglichkeit zur Erreichung des bestmöglichen, sexuellen Gesundheitsstands inklusive des Zugangs zu reproduktiver Gesundheitsversorgung und Sexueller Bildung.

Soziale Arbeit ist eine Menschenrechtsprofession (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. [DBSH], 2016; Eberlei & Neuhoff, 2019), das heißt, sie orientiert sich ethisch an den Menschenrechten und damit auch am Recht auf das höchste erreichbare Maß an Gesundheit und der dazugehörigen Bedeutung für sexuelle Rechte (vgl. Voß, 2023). Das macht demzufolge die Ausübung der eigenen Sexualität frei von Diskriminierung, Gewalt und Zwang, sowie die Möglichkeit zur Erreichung des bestmöglichen, sexuellen Gesundheitsstands inklusive des

Zugangs zu reproduktiver Gesundheitsversorgung und Sexueller Bildung zu einer ethischen Grundlage sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handelns.

Nach Böhm (2022) und Schmauch (2023) gibt es in der Sozialen Arbeit Handlungsfelder in denen sexualitätsbezogene Themen geplant und explizit angesprochen und behandelt werden (zum Beispiel in Schwangerschaft-Beratungsstellen). Auch konkret für die Zielgruppe dieser Arbeit, erwähnen das WHO-Regionalbüro für Europa und die BzGA (2011) in den Standards für Sexuaufklärung den Ansatz, Sozialarbeiter*innen als Fachleute zur Behandlung bestimmter Themen der Sexuaufklärung in die Schule zu holen. Sexuelle Themen können also explizit zu den Aufgaben von Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen gehören.

Dennoch wird Sexualität nach Böhm (2022) auch ungeplant in alltäglichen Situationen durch menschnahe Arbeit in verschiedenen Handlungsfeldern und in Kontakt mit unterschiedlichen Klientelen zum Thema für Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen. Auch Schmauch (2016) teilt diese Auffassung und bezieht sie auf Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession (siehe weiter oben im Text), welche die Menschen in ihrer Ganzheit und Vielfalt sieht und demnach die körperliche und sexuelle Dimension des Menschlichen nicht ausschließen darf, sondern reflektiert auf sie eingehen muss. Diesbezüglich betonen Dörr und Kutscher (2022), dass Fachkräfte auch bezogen auf sie selbst reflexiv sein müssen. So kann aus Verunsicherungen bezüglich sexueller Themen (vgl. auch Schmauch, 2023), die aus den eigenen, die Begegnungen mit den Klient*innen mit steuernden, intimen Gefühlslagen resultieren dennoch professionelles Handeln entstehen (ebd.).

Aus den hier aufgeführten Aspekten ergibt sich die Notwendigkeit für sozialpädagogische und sozialarbeiterische Fachkräfte, über ein grundlegendes Mindestmaß an sexualitätsbezogener Fach- und Handlungskompetenz zu verfügen (Böhm, 2022).

Dies wird von Sielert (2014) noch untermalt, indem er das Bereitstellen einer ernst genommenen und lebenswelttauglichen Sexualerziehung als „wichtige Herausforderung“ der Sozialen Arbeit betitelt und dabei besonders die Zielgruppen der Kinder und Jugendlichen hervorhebt. Demnach sind sexualitätsbezogene Kompetenzen nicht nur allgemein, sondern auch insbesondere mit Blick auf Sexualerziehung für die Soziale Arbeit von Bedeutung, wodurch die Sinnhaftigkeit der Verbindung dieser Themenkomplexe wie sie in dieser Arbeit geschieht, unterstrichen wird.

Ferner weist Schmauch (2016) anhand des Beispiels der Regenbogenfamilien darauf hin, dass Menschen in ihren sexuellen Orientierungen, geschlechtlichen Identitäten und ihren damit verbundenen Lebensweisen sehr unterschiedlich sind, weshalb sie es als Aufgabe sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Fachkräfte sieht, stereotype Vorannahmen und tabuisierende Wahrnehmungsmuster im Umgang mit Klient*innen zu überwinden und ausgrenzende Mechanismen in Einrichtungen nicht nur aufzudecken, sondern auch gezielt abzubauen. Brückner (2017) führt dazu weiter aus, dass Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen ihre eigenen Haltungen reflektieren müssen, da diese bewusst oder unbewusst in das lebensweltorientierte Arbeiten mit der Klientel einfließen.

Losgelöst von einem thematischen Zusammenhang von Sozialer Arbeit und Sexualität, stellt Sielert (2014) auch handlungsdidaktische Übereinstimmungen der Themenkomplexe fest. Er beschreibt die Leitlinie lebensweltorientierten, sozialpädagogischen Handelns gleichsam wie die des Handelns im Sinne Sexueller Bildung. So ergibt sich in der Übereinstimmung dieser Handlungsleitlinien, mit dem Verständnis einer Sexualität bewusst integrierenden sozialpädagogischen Haltung, folgende Leitlinie, welche ebenso für Sozialpädagogik wie auch für Sexuelle Bildung gilt: Die (sexuelle) Lebenswelt der Klientel soll verstanden und Klient*innen in ihr freundlich begleitet werden. Angebote sollen aus dem Kontext der Klientel heraus bereitgestellt und strukturelle Hilfestellungen gegeben werden (ebd.).

Bezogen auf die hier dargestellte Bedeutung sexueller Themen und ihre Präsenz in der Sozialen Arbeit, betont Schmauch (2016), wie auch andere Autor*innen (vgl. beispielsweise Voß, 2023), die Wichtigkeit und den Mangel an einer curricularen Verankerung sexueller Themen und einer Vermittlung sexualpädagogischer Grundkompetenzen in sozialen Studiengängen.

1.2.1 Exkurs zur Schulsozialarbeit für die Grundschule

Da sich diese Arbeit nicht mit Sozialer Arbeit im Allgemeinen beschäftigt, sondern explizit das Feld der Grundschule betrachtet wird, erfolgt an dieser Stelle ein kurzer Exkurs zur Schulsozialarbeit als sozialarbeiterisches Handlungsfeld im Kontext von (Grund-)Schule (vgl. Hopmann et al., 2023). Dadurch soll der sozialarbeiterische und sozialpädagogische Handlungskontext in der Grundschule näher beschrieben und der oben dargestellte Bezug zur Sozialen Arbeit weg von seiner Makroebene hin zur Mikroebene des Feldes der Schulsozialarbeit in der Grundschule geführt werden.

Nach Drilling (2009) ist Schulsozialarbeit ein eigenständiges Handlungsfeld und ein spezielles Angebot der Kinder- und Jugendhilfe, welches durch Methoden der Sozialen Arbeit problem-lösend agiert. Durch die Kooperation von Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen mit Lehrkräften können nach Stüwe, Ermel und Haupt (2015) optimale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Schüler*innen geschaffen werden. Dabei soll Schulsozialarbeit an allen Schulformen –geprägt von einer großen thematischen Vielfalt– sozialpädagogische Angebote schaffen (Pötter, 2014). Dazu können auch Angebote der Gesundheitsaufklärung, wie Pötter (2014) in ihrem Artikel explizit erwähnt, gehören.

So entsteht erneut (vgl. Kapitel 1.2) eine grundlegende Verbindung zu dem weiter oben bereits näher erklärten Menschenrecht auf das höchste erreichbare Maß an Gesundheit. Diese Verbindung bezieht sich hier jedoch nicht wie in Kapitel 1.2 auf Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession allgemein, sondern konkret auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit.

Die Studie von Meyer, Kujadt, Setjeilers, Lange und Büscher (2007) zeigt, dass es im Bereich der Gesundheitsaufklärung an Grundschulen durchaus Probleme geben kann: Die Befragung von 111 Viertklässler*innen einer ländlichen Umgebung Niedersachsens ergab, dass der durchgeführte Sexualkundeunterricht bei den Befragten nicht zu einem umfassenden Wissenstand bezüglich sexualaufklärerischer Themen führte. Demnach ergibt sich eine Grundlage für Schulsozialarbeit, Angebote in diesem sexualitätsbezogenen Lernfeld zu machen, da sie nach Drilling (2009), wie bereits erwähnt, problemlösend agiert.

Gleichsam wie Soziale Arbeit in ihrem doppelten Mandat Klient*innen *und* gesellschaftlichen Auftraggebenden verpflichtet ist (Mennemann & Dummann, 2020), hat nach Heinzl (2019) auch die Grundschule eine doppelte Funktion: Sie muss sich gleichzeitig an dem individuellen Kind, wie auch an ihrem eigenen Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft ausrichten. In Konsequenz aus diesem Setting, benennt Pötter (2014) für die Schulsozialarbeit die Gefahr, dass Schulsozialarbeit immer das macht, was gerade politisch vertreten und somit finanziert wird.

2 Sexualerziehung

Da sich diese Arbeit analytisch mit Sexualerziehung beschäftigt, soll in diesem Kapitel erörtert und festgehalten werden, wie der Begriff der Sexualerziehung im Sinne dieser Arbeit gemeint ist und wie er in diesem Verständnis ausgestaltet wird. Außerdem erfolgt ein geschichtlicher

Überblick, der den Wandel der Sexualerziehung beschreiben soll und als Hinführung zu ihrem heutigen Verständnis dient, um so einen umfangreichen Überblick über Strömungen der Sexualerziehung zu schaffen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip nach Thuswald (2022) die Grundlage für die schulische Sexualpädagogik darstellt. Dies ist im Kontext dieser Arbeit relevant, da die analytische Betrachtung von Sexualerziehung unter sexualpädagogischen Perspektiven erfolgt.

2.1 Begriffsbestimmung, Ziele und Abgrenzung zu ähnlichen Begrifflichkeiten

Gemäß Etschenberg (2019) gibt es verschiedene Begriffe wie zum Beispiel sexuelle Sozialisation oder Sexualaufklärung, die dem der Sexualerziehung ähneln. Dieses Unterkapitel dient der Bestimmung des Begriffs der Sexualerziehung in dem Verständnis, mit dem er in dieser Arbeit verwendet wird. Des Weiteren erfolgen eine Abgrenzung sowie eine Einordnung von Sexualerziehung im Kontext dieser häufig vorkommenden Begrifflichkeiten.

Zur Sexualerziehung existieren verschiedene Definitionen, die inhaltlich in vielen Dingen übereinstimmen (vgl. Hinz, 2021; Kluge, 2013; Sielert, 2013). An dieser Stelle angeführt wird eine Definition von Sielert (2007), die aus Sicht der Autorin dieser Arbeit viele zentrale und häufig vorkommende Aspekte der unterschiedlichen Definitionen vereint:

„Sexualerziehung als Praxis meint die kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinnesaspekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“
(Sielert, 2007, S. 68)

Nach Sielert (2007) ist Sexualerziehung demnach nichts, das „einfach so“ passiert, sondern absichtlich stattfindet. So unterscheidet sich die Sexualerziehung von einer sexuellen Sozialisation (oder auch „Sexualisation“), welche, beispielsweise durch mediale Einflüsse und positiv oder negativ empfundene Irritationen der sexuellen Identität, im Laufe der persönlichen Entwicklung, unbeabsichtigt stattfinden kann (Sielert, 2013).

Auch wenn Voß (2023) die Sexualerziehung auf eine institutionelle, Erwachsene ausklammernde Ebene begrenzt, wird der Begriff der Sexualerziehung in dieser Arbeit, kongruent mit Hinz (2021), Kluge (2013) und Sielert (2007, 2013), ganzheitlicher verwendet. Die Definition von Voß (2023) soll dabei jedoch nicht ausgeklammert werden, sondern vielmehr die besondere Wichtigkeit der institutionellen Sexualerziehung von Grundschüler*innen, wie sie in dieser Arbeit behandelt wird, unterstreichen.

Ergänzend zu der Definition von Sielert (2007), beschreibt Hinz (2021), dass Sexualerziehung nicht nur absichtlich, sondern auch zielgerichtet stattfindet während Kluge (2013) unterschiedlichen im erzieherischen Bereich agierenden Akteur*innen die Aufgabe der Sexualerziehung zuschreibt. Gemeint sind damit beispielsweise Familiensysteme, die Familie ersetzende Systeme, Institutionen wie Kindertagesstätten und (Grund-)Schulen sowie außerschulische Einrichtungen. Weiterhin ergänzt Kluge (2013), dass das zu erziehende Individuum mit den dazugehörigen, in Sielerts Definition von 2007 benannten Aspekten, im Mittelpunkt der Sexualerziehung steht. Der Begriff der Sexualerziehung wird in dieser Arbeit wie eben erläutert verstanden und genutzt.

Wie Hinz (2021) in seinem Buch postuliert, soll der im Mittelpunkt stehende Mensch durch Sexualerziehung nicht unnötig leiden. Eine Gefahr des Eintretens eines solchen Leids, sieht Hinz in einem Mangel wissenschaftlicher Fundierung der Sexualerziehung. Fachliche Fehler und Lücken in Materialien wie Schulbüchern, Aufklärungsheften, -broschüren oder -büchern sind seiner Ansicht nach, gepaart mit einem Halb- oder Unwissen einer Fachkraft (zum Beispiel aufgrund von fehlender universitärer Ausbildung) eine Folge dieses Mangels, welche ein solches Leid auslösen könnte. Er plädiert demnach, wie Sielert (2007), für eine wissenschaftliche Fundierung der Sexualerziehung als Qualitätssicherung.

Inhaltlich und methodisch befindet sich Sexualerziehung in einem stetigen Wandel, da „wissenswerte“ und wichtige Themen diesbezüglich gesellschaftlich bedingt sind (Hinz, 2021). Dieses wird im Unterkapitel zur Geschichte der Sexualerziehung weiter verdeutlicht. Heutige Inhalte von Sexualerziehung im Sachkundeunterricht an Grundschulen sind nach Weller (2013) häufig Geschlechtsunterschiede und -Merkmale, der Weg von der Zeugung eines Kindes bis hin zur Entwicklung des Säuglings, sexueller Kindesmissbrauch, pubertäre Veränderungen des Körpers und der Psyche sowie geschlechtliches Rollenverhalten. Ziele der Sexualerziehung sind nach Hinz (2021) die Gefahrenabwehr, die reine Informationsvermittlung und die Ermutigung. Zu den abzuwehrenden Gefahren gehört neben sexueller Unwissenheit, Zwangsverheiratung und sexueller Nötigung unter anderem auch die Diskriminierung. Damit einhergehend soll Sexualerziehung Offenheit gegenüber verschiedener (religiöser/weltanschaulicher) Überzeugungen und Wertvorstellungen zeigen (ebd.).

Auch Sielert (2014) schreibt über die Gefahrenabwehr. Er erwähnt in diesem Zusammenhang gegenwärtige Gefahrendiskurse im Kontext sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche (vgl. auch Tuider, 2015) und betont diesbezüglich, wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, die Wichtigkeit einer ernst genommenen und lebenswelttauglichen Sexualerziehung. Damit meint er, dass Sexualerziehung an reale Erfahrungen und Bedürfnisse anknüpfen, vorhandene, brauchbare Ressourcen und Selbstbestimmungsinteressen berücksichtigen und zeitgleich zu neuen Schritten in ein gelingendes Sexual- und Liebesleben animieren soll. Sie soll „*sexuell bilden*“. Um das zu erreichen, empfiehlt er die Anwendung sexualpädagogischer Vorgehensweisen (ebd.).

Wie Eingangs beschrieben, taucht im Diskurs um die Sexualerziehung immer wieder auch der Begriff der Sexualaufklärung auf (Etschenberg, 2019). Sexualaufklärung wird von Etschenberg (2019) als Teil der Sexualerziehung und Lernangebot angesehen, welches Aufklärung in Form von reiner Informationswiedergabe beschreibt. Das Verständnis von Sexualaufklärung als Vermittlung biologischen Wissens ohne anzustreben, kontinuierlichen Einfluss auf die Entwicklung des Menschen zu nehmen, nutzt auch Kluge (2013) als Abgrenzung zur Sexualerziehung. Zu beachten ist dabei, dass diese Informationsvermittlung, beeinflusst durch die Art und Körpersprache während des Informierens, Auswirkungen auf emotionaler Ebene der Aufzuklärenden hat (Etschenberg, 2019). So entstehen auch bei reiner Informationsvermittlung erzieherische Impulse (ebd.).

Losgelöst von dieser strikten Trennung von Sexualaufklärung und -Erziehung, beschreibt Sielert (2011), dass Sexualaufklärung inhaltlich nicht immer nur als reine Informationsvermittlung und sexualerzieherisches Angebot gemeint ist, sondern oft in ihrer Verwendung und Ausübung darüber hinaus geht und dann mit Sexualerziehung gleichzusetzen ist. Wie Sexualaufklärung zu Sexualerziehung steht, ist also eine Sache der inhaltlichen Ausgestaltung des Begriffs der Sexualaufklärung. Diese Ausgestaltung kann, wie in diesem Kapitel dargestellt, variieren. So benutzt Winkelmann (2011) den Begriff der Sexualaufklärung synonym mit dem der Sexualerziehung, wenn sie ein holistisches (ganzheitliches) Konzept der Sexualaufklärung basierend auf den Konzepten der sexuellen Gesundheit und Rechte darstellt und Sexualaufklärung darin wie folgt beschreibt:

„Sexualaufklärung ist entwicklungsbereitend, kultursensibel und geschlechtssensibel angelegt. Sie informiert fachlich fundiert über alle Aspekte menschlicher Sexualität [...]. Eine Sexualaufklärung, die auf Menschenrechten, Geschlechter Gerechtigkeit, Respekt und

Verantwortung sowie der Anerkennung von Vielfalt basiert, vermittelt Werte und Haltungen in Bezug auf Sexualität, Verhütung und tragfähige Beziehungen.“ (Winkelmann, 2011, S. 39)

Eine solche Vorstellung von Sexualaufklärung beziehungsweise Sexualerziehung entspricht dem Verständnis der Begrifflichkeiten in dieser Arbeit. Dennoch ist Sexualaufklärung in Form von Informationsvermittlung als Teil der Sexualerziehung (vgl. Etschenberg, 2019) nicht aus diesem Verständnis auszuschließen. Vielmehr soll diese Darstellung ergänzend als Teilbereich angesehen werden.

Neben Winkelmann (2011), schreiben auch das WHO-Regionalbüro für Europa und die BzGA (2011) von einer ganzheitlichen Sexualaufklärung und geben EU-weit geltende Empfehlungen bezogen auf Standards zur Sexualaufklärung heraus. Diesen Richtlinien nach, soll Sexualaufklärung (hier gleichbedeutend mit Sexualerziehung), ebenso wie Soziale Arbeit (vgl. DBSH, 2016 und Eberlei & Neuhoff, 2019), auf den universellen Menschenrechten basieren. Sie soll bedarfsorientiert sein und Schüler*innen in diesem Zusammenhang einbinden (WHO-Regionalbüro für Europa und BzGA, 2011). Es soll interaktiv agiert werden, sodass altersentsprechend gesprochen wird und Erfahrungen der Lernenden respektiert werden um die (diskursive) Kommunikation zu fördern. Sexualaufklärung wird in den Richtlinien weiterhin als kontinuierlicher Prozess verstanden, der sowohl multisektoral verankert als auch kontextorientiert ist. Konkret bedeutet dies, dass Lehrkräfte nicht alleine in der Verantwortung stehen, sondern mit außerschulischen Partner*innen kooperieren können und Bedürfnisse der Schüler*innen in Angeboten angemessen berücksichtigt werden sollten. Dazu gehört, sich als aufklärende Person mit der Zusammensetzung der Gruppe Lernender hinsichtlich sozialer und kultureller Hintergründe, Alter, Gender, sexueller Orientierung, Entwicklungsstand und individueller Fähigkeiten auseinanderzusetzen und diese zu berücksichtigen. Aufklärung sollte gendersensibel und in Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Interessensgruppen wie beispielsweise Gesundheitsdiensten erfolgen. Dabei soll Eltern Gelegenheit gegeben werden, Wünsche und Bedenken bezüglich schulischer Sexualaufklärung zu äußern, da Schule und Elternhaus im Prozess der Sexualaufklärung unterstützend zusammenarbeiten sollen (ebd.).

Die hier vorliegende Arbeit orientiert sich, bezogen auf das inhaltliche Verständnis von Sexualaufklärung beziehungsweise Sexualerziehung, an diesen EU-weit empfohlenen Richtlinien.

2.2 Geschichtlicher Verlauf

Sexualerziehung wird von unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusst (Siemoneit & Windheuser, 2021) und hat in Deutschland eine konfliktreiche und wechselhafte

Geschichte durchlebt (Sielert, 2007). Dieses Unterkapitel dient daher der Einordnung und Darstellung verschiedener Ausgestaltungen von Sexualerziehung in Deutschland in den letzten Jahrhunderten und soll einen Überblick über ihre Entwicklungen schaffen.

Während es zur Sexualerziehung in der Antike, im Mittelalter und in der frühen Neuzeit nur wenige Informationen gibt, beginnt die moderne Sexualerziehung im 18. Jahrhundert mit dem Ziel, Gefahren abzuwenden (Hinz, 2021). Unter „Gefahr“ wurde damals vor allem die Onanie (also Selbstbefriedigung) verstanden, die es durch diverse medizinische, familiäre, schulische und gesellschaftliche Akteur*innen abzuwenden galt (ebd.). Sexualerziehung war demnach bereits im 18. Jahrhundert Aufgabe unterschiedlicher Akteur*innen. Nach Sielert (2007) wurde sie seither Jahrhunderte lang in unserem Kulturkreis besonders geprägt durch christliche Ansichten und wird daher oft nicht nur als repressiv, sondern auch als christlich-konservativ bezeichnet.

Im Deutschen Kaiserreich wird im Jahr 1900 Aufklärungsunterricht erstmals als sexualerzieherische Maßnahme an deutschen Schulen per Erlass zur Pflicht (Smith, 2010). Der Unterricht hat zum Ziel, Heranwachsende von „sittlicher Reinheit und Triebverzicht“ zu überzeugen. Gemeint sind damit Enthaltensamkeit sowie das Handeln innerhalb der „sexuellen Norm“, was, im politischen Interesse, der Prostitution sowie der Ausbreitung von Geschlechtskrankheiten entgegenwirken sollte. Die thematische Weiterbildung der Lehrkräfte in diesem Themenbereich erfolgte durch biologische Vorlesungen über Sexualhygiene und die Bestimmung sexueller Abweichungen vom Normverhalten (gemeint sind beispielsweise vorehelicher Geschlechtsverkehr, Homosexualität und Selbstbefriedigung) (ebd.). Da Aufklärung als gefährlich und zu sexueller Frühreife führend galt, fand sie innerhalb der Sexualerziehung im Deutschen Kaiserreich nicht umfänglich statt (Hinz, 2021), auch wenn gegen Ende des 19. Jahrhunderts erstmals verschiedene Facetten von Sexualität Gegenstand wissenschaftlichen Arbeitens wurden (Smith, 2010).

Dieses führte in der Weimarer Republik wiederum dazu, dass Sexualität freier ausgeübt wurde (Smith, 2010). Der Unterricht an Schulen jedoch blieb gleich und drehte sich weiterhin um sexuelle Selbstbeherrschung (Hinz, 2021).

Die „freiere Ausübung“ der Sexualität in der Weimarer Republik erfährt mit dem Wandel zum Nationalsozialismus wieder mehr Einschränkungen (Smith, 2010). Verschiedene Aspekte der Sexualerziehung werden neu und von der katholischen Kirche abgewandter geprägt (Hinz,

2021). So galt zum Beispiel die von der Kirche verurteilte voreheliche Fortpflanzung als wünschenswert und wurde als solche im Unterricht behandelt. Nach dem Krieg jedoch, gewannen die katholischen Ansichten wieder an Bedeutsamkeit, da kirchliche Sexualratgeber infolge der Pressezensur dominierend waren. Dadurch etablierte sich eine repressive Sexualerziehung, die im Sinne der Werte der katholischen Kirche bewusst sexuelles Unwissen förderte und somit inhaltlich die Verurteilung von Verhütung, unehelichem Geschlechtsverkehr, Selbstbefriedigung und Ehefrauen, die sich nicht ausreichend für Mann, Kind und Haushalt aufopferten bedeutete. Sexualität wurde auf einen einzigen Zweck reduziert: Die Fortpflanzung (ebd.).

Zu einem Umdenken dieser Vorstellungen kam es dann in den 1960er Jahren durch die sexuelle Revolution und damit einhergehend durch die Einführung der hormonellen Empfängnisverhütung, sodass die bundesdeutsche Kultusministerkonferenz der Länder 1968 die Empfehlung herausgibt, wissenschaftlich fundierte Sexualerziehung fächerübergreifend in den Schulen zu behandeln und somit fest in den Unterrichtsplänen zu verankern (Hinz, 2021). Inhaltlich sollte die Sexualerziehung an Schulen die Entwicklung von Werten und Gewissen aufgrund von reinen (biologischen) Fakten fördern. Eine psychosoziale Perspektive steht demnach nicht im Mittelpunkt (ebd.). Noch bis in die späten 1970er Jahre protestierten und klagten Eltern gegen das Gesetz, welches sie als Eingriff in die elterliche Sorge verstanden— ohne Erfolg (Sager, 2018). Weitere Kritik an der neuen Entwicklung gab es von der katholischen Kirche, wohingegen die evangelische Kirche die neue Linie begrüßte (Smith, 2010).

Die thematischen Grundlagen zur schulischen Sexualerziehung wurden jahrgangsspezifisch festgelegt und die Sexualerziehung selbst konnte über den reinen Unterricht hinausgehen und demnach auch Gegenstand schulischer Veranstaltungen sein (Hinz, 2021). Sie ist (bis heute) kein eigenes Schulfach, sodass es auch keine speziellen universitären Ausbildungen für Lehrkräfte gibt (ebd.).

Inhaltlich findet Mitte der 1990er eine Neuausrichtung sexualerzieherischer Themen statt, wodurch sexueller Missbrauch in der Grundschule und, als Reaktion auf die sich ausbreitende HIV-Erkrankung, die korrekte Anwendung von Kondomen in den weiterführenden Schulen zu neuen Themenkomplexen werden (Hinz, 2021). 2002 werden die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur schulischen Sexualaufklärung von 1968 aufgehoben, sodass die Bundesländer ihre Richtlinien und Lehrpläne diesbezüglich selbst erarbeiten (Hilgers, 2004). Erst dadurch wird der länderspezifische Vergleich dieser Arbeit möglich und von Belang.

Zuletzt wurde die Sexualerziehung an Schulen basierend auf politischen Vorgaben und einhergehend mit entsprechenden gesellschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich gleichgeschlechtlicher Ehen um die Thematik der sexuellen Vielfalt ergänzt, was durchaus nicht immer auf Zufriedenheit stößt (Hinz, 2021). Diese Vielfalt ist insbesondere das Ergebnis von Bewegungen und Umschwüngen wie der sexuellen Revolution und der Homosexuellenbewegung der 1960er und 1970er Jahre sowie der genderpolitischen Bewegung seit den 1990er Jahren (Siemoneit & Windheuser, 2021).

3 Sexualpädagogik: Definition, Abgrenzungen und Konzepte

Sexualpädagogik ist nach Voß (2023), wie auch die Sexualerziehung und Sexualität an sich (vgl. Hinz, 2021; Löw, 2008), beeinflusst durch gesellschaftliche Entwicklungen und historische Kontexte. So muss Sexualpädagogik „ihre historisch konkreten Bedingungen permanent reflektieren und damit [auch] ihre sich wandelnde Funktion“ (Weller, 2020, S. 466). Dieses Kapitel soll Aufschluss über das aktuelle Verständnis von Sexualpädagogik geben. Es soll das Verhältnis von Sexualpädagogik und Sexueller Bildung, verbunden mit einem kleinen Exkurs zu letzterer, darstellen und aktuelle sexualpädagogische Konzepte und Ansätze aufzeigen. Dadurch soll eine analytische Grundlage und Wissensbasis für das vierte Kapitel dieser Arbeit geschaffen werden.

3.1 Grundlagen der Sexualpädagogik

Nach Sielert (2021) ist Sexualpädagogik im öffentlichen Diskurs ein vieldeutiger Begriff, während sie im populären fachspezifischen Diskurs zwar auch oft unspezifisch verwendet wird, jedoch gleichzeitig weitgehend als angewandte Handlungstheorie verstanden wird. Sexualpädagogik behandelt nach Sielert (2021), wie auch Sexualerziehung und -aufklärung (vgl. Kapitel 2) sowie sexuelle Bildung, einen sexualitätsbezogenen Gegenstandsbereich. Sie grenzt sich jedoch von den anderen aufgeführten Begrifflichkeiten und Konzepten ab, indem sie ihren Gegenstandsbereich und seine Handlungstheorien aus einer Metaperspektive kritisch betrachtet (ebd.).

Sexualpädagogische Themen, die im aktuellen Fachdiskurs als besonders wichtig angesehen werden, sind nach Schmauch (2023) unter anderem Menschen mit Behinderungen und ihre Eltern als sexualpädagogische Zielgruppen, die Pluralisierung von sexuellen Werten, Beziehungs-

und Lebensformen (aus bereichernder und gleichzeitig herausfordernder Perspektive) sowie die auch in dieser Arbeit beschriebene kindliche Sexualität.

Wie eingangs im Kapitel angedeutet, ist Sexualpädagogik immer schon von religiösen, politischen und anderen weltanschaulichen Auseinandersetzungen geprägt worden, sodass es im historischen Verlauf der Sexualpädagogik zahlreiche Paradigmenwechsel, Widerstände und Instrumentalisierungen gab (Heyn, 2023).

Voß (2023) verortet den Beginn der modernen Sexualpädagogik wie auch den der modernen Pädagogik im 18. Jahrhundert und beschreibt, dass Sexualpädagogik außergewöhnlich stark den medizinischen Betrachtungen des Sexuellen und den jeweiligen Vorstellungen von gesunder Erziehung entspringt. So sind es Anfang des 20. Jahrhunderts überwiegend Ärzte, welche die Pädagogik auffordern, Aufklärung zu leisten (Weller, 2020). Daraufhin entstehen erste professionelle, handlungsweisende und praxisorientierte sexualpädagogische Ansätze aus schulischer Sexualerziehung (Fixemer & Schmitz, 2020). Eine Pädagogisierung sexueller Themen entstand demnach erst in Folge einer Verwissenschaftlichung von Sexualität (Heyn, 2023).

Die Ausgestaltung der modernen Sexualpädagogik kann zur Zeit ihres Ursprungs als „negative Sexualpädagogik“, welche Sexualität auf Fortpflanzung reduziert und sich auf das Informieren über Sexuallykrankheiten konzentriert, beschrieben werden (Voß, 2023). Erst 1970 entwickelte sich die gesellschaftskritische Idee einer emanzipatorischen Sexualpädagogik, die dem Menschen zur sexuellen Mündigkeit verhelfen sollte (Tuider, Müller, Timmermanns, Brunsbachmann & Koppermann, 2012). Dem Gegenüber stand, basierend auf einer kirchlich interpretierten christlichen Sicht, eine Sexualpädagogik der Repression und Beschwichtigung (ebd.). Von einer Bevormundung der aus dieser kirchlich-normativen Sicht entstandenen Vorgaben, wollte sich die emanzipatorische Sexualpädagogik befreien (Sielert, 2016).

Eine repressive Ausrichtung wie sie im obigen Absatz beschrieben wurde, ist in Deutschland heute nicht mehr üblich, da eine positive, Sexualität-bejahende, bedürfnisorientierte und entwicklungsbegleitende Sexualpädagogik prägender wird und so der verantwortungsvolle Umgang mit Sexualität in den Mittelpunkt gestellt wird (Tuider et al., 2012; Voß, 2023; Weller, 2020). Dabei ist zu beachten, dass die Vorstellung und Ausgestaltung dieses „verantwortungsvollen“ Umgangs weiterhin gesellschaftlichen Parametern unterliegt (Voß, 2023). Auch Böhm (2022) schreibt von einem Wandel in der Sexualpädagogik und bezieht ihn konkret auf gesellschaftsbezogene Diskurse: Weg vom jahrzehntelangen Repressionsdiskurs (vgl. Kapitel 2.1)

und hin zu einem Bildungs- und Selbstbestimmungsdiskurs.

Sexualpädagogik ist mit diesem eben erläuterten Umschwung weitläufiger gefasst worden, so dass sie sich als Forschungsgebiet in den letzten Jahren deutlich vergrößert hat (Hierholzer, 2022).

Dennoch ist es nicht die 1970 entstandene, emanzipatorische Sexualpädagogik, die hier beschrieben wurde und als aktuell vorherrschend gilt (Sielert, 2021). Vielmehr kann das dargestellte, heutige Verständnis zurückgeführt werden auf ein kritisch reflexives (auch neo-emanzipatorisch genanntes) Verständnis von Sexualpädagogik, was Gewaltverhältnisse im pädagogischen Bezug beachtet und die Wichtigkeit von Selbstreflexion im wissenschaftlichen Tun hervorhebt und explizit in ihrem Wortlaut betont (ebd.).

An dieser Stelle soll eine Definition für Sexualpädagogik angeführt werden, die nach Voß (2023) als etabliert gilt. Auf Basis dieser Definition soll das heutige Verständnis von Sexualpädagogik, wie es im vorherigen Absatz bereits peripher thematisiert und kompakt historisch eingeordnet wurde, näher betrachtet werden.

„Sexualpädagogik ist eine Aspektdisziplin der Pädagogik, welche sowohl die sexuelle Sozialisation als auch die intentionale erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen erforscht und wissenschaftlich reflektiert. Da sich Pädagogik in neuerem Verständnis auf alle Lebensphasen bezieht, kann auch die Lebenswelt von Erwachsenen und alten Menschen zum Gegenstandsbereich der Sexualpädagogik gerechnet werden.“ (Sielert, 2015, S. 12)

Sielert (2015) nimmt in seiner Definition Bezug auf die wissenschaftliche Behandlung von sexueller Sozialisation und Sexualerziehung (hier implizit als intentionale erzieherische Einflussnahme auf Sexualität (vgl. Kapitel 2) beschrieben) und erweitert diese Bereiche 2021 noch um den der (sexuellen) Bildung. Zeitgleich legt er die sexualpädagogischen Klientelen fest, welche übereinstimmend mit den im zweiten Kapitel beschriebenen Klientelen der Sexualerziehung sind. Dadurch wird ein direkter, enger Zusammenhang von Sexualerziehung und Sexualpädagogik deutlich, was die Sinnhaftigkeit ihrer Verbindung in dieser Arbeit unterstreicht. Außerdem zeigt Sielerts Erklärung von 2021, welche nicht nur Sexualerziehung, sondern auch sexuelle Bildung als Gegenstandsbereich der Sexualpädagogik ansieht, dass die Betrachtung von sexueller Bildung im Kontext der Sexualpädagogik (wie sie auch in dieser Arbeit in Kapitel 3.2 vorgenommen wird) von Bedeutung für ein ganzheitliches Verständnis von Sexualpädagogik ist.

Die Sexualpädagogik ist nach Voß (2023) in der Erziehungswissenschaft kaum etabliert, was durch einen Mangel an sexualpädagogischen Professuren und Studiengängen (vgl. auch Böhm, 2022) zu erkennen ist. Daher kann Sexualpädagogik nach Voß (2023) und Weller (2020) nicht als Subdisziplin der Pädagogik, sondern vielmehr als pädagogische Fachrichtung und auch als interdisziplinärer Bestandteil der Sexualwissenschaft verstanden werden. Damit kritisiert Voß (2023) auf Grundlage dieser Schlussfolgerung den von Sielert (2015) in seiner Definition verwendeten Begriff der „Aspektdisziplin“. Nach Voß (2023) sei der Begriff in der Erziehungswissenschaft ungebräuchlich und lediglich in Zusammenhang mit Sielerts Definition genutzt. Zeitgleich sieht er Sielerts Definition unter Bezugnahme seiner eigenen begrifflichen Einordnung als Wunsch nach einer grundlegenden wissenschaftlichen Verankerung der Sexualpädagogik in der Erziehungswissenschaft— einen Wunsch den Voß (2023) mit Sielert (2015) und auch mit Weller (2020) teilt und dessen Erfüllung er sogar (ebenso wie Weller (2020)), bezogen auf Qualitätssicherung, für unumgänglich hält.

Nach Tuider (2015) orientieren sich die grundlegenden theoretischen Überlegungen der Sexualpädagogik an der humanistischen Pädagogik (vgl. Dauber, 2008), an demokratischen Grundwerten, dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, der UN-Menschenrechtserklärung sowie an der „Erklärung sexueller Rechte“ (vgl. International Planned Parenthood Federation [IPPF], 2009), welche mit Bezug auf die UN-Menschenrechtserklärung verfasst wurde.

Christmann (2022) bezieht sich in seiner Darlegung ethischer Grundlagen für eine sexualpädagogische Professionalität ebenfalls auf die sexuellen Rechte und benennt Selbstbestimmung, Einvernehmlichkeit und die Freiheit von Gewalt als Kernwerte dieser. Er beschreibt Sexualität, wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt, als hochsensiblen Bereich und betont in diesem Zusammenhang, dass Grenzwahrung und Einvernehmlichkeit nicht nur Grundlagen sexueller Rechte sind, sondern auch wichtige Zielsetzungen sexualpädagogischen Handelns, da mögliche Grenzüberschreitungen der sexuellen Integrität von Klient*innen eine bedeutsame Risikodimension der sexualpädagogischen Tätigkeit darstellen. Daher erachtet es Christmann (2022) ebenfalls als wichtig, dass sexualpädagogisches Handeln geprägt ist von umfassender und sorgfältiger Reflexion und Abwägung.

Auch Tuider (2015) bezieht sich in ihren Ausführungen zur Sexualpädagogik auf die Basis der Sexualität, welche sie, kongruent mit den Erläuterungen in Kapitel 1.1, als einen wesentlichen Bestandteil der Persönlichkeit sieht und daher folgert, dass Sexualpädagogik ganzheitlich sein

sollte und somit nicht aufgespaltet in schulische Körperaufklärung, kirchliche Moralerziehung und Prävention durch Jugend(hilfe)arbeit gesehen werden kann. Vielmehr plädiert sie für eine zielgruppenspezifische, altersangemessene Bearbeitung eben dieser Thematiken, ohne dabei eine strikte inhaltliche oder institutionelle Trennung vorzunehmen.

Auch wenn Sexualpädagogik nach Tuider (2015) vor Politiker*innen, Eltern und der medialen Öffentlichkeit als eine Präventions- oder Krisenpädagogik legitimiert wird, deren präventive Intention nach Weller (2020) der Vermeidung von Fehlentwicklungen und Traumatisierungen dienen soll, zielt Sexualpädagogik im Verständnis von Tuider (2015) und Christmann (2022) auf einen selbstbestimmten, anerkennenden und gewaltfreien Umgang mit Sexualität ab. Auch Sielert (2021) betont das sexualpädagogische Bildungsziel der sexuellen Selbstbestimmung.

Bezogen auf eine solche Sexualpädagogik stellt Tuider (2015) drei Prämissen auf:

1. Sexualpädagogik nimmt die gegebene, empirisch beschriebene und analysierte Existenz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (verstanden als Pluralisierung von Sexualitäten, Geschlechtern und Lebensformen) zur Kenntnis und agiert pädagogisch durch die Befähigung der Klientel, diese Vielfalt, auch in Hinblick auf gegenwärtige Politisierungen und Ideologisierungen, zu thematisieren und zu reflektieren. Sie soll Menschen darin unterstützen, selbstbestimmt mit dieser Diversität umzugehen und ihr eigenes Selbst darin zu verorten, indem sie Gesprächsmöglichkeiten schafft, die gezielt und ohne normierend oder ideologisierend zu werben, die Gelegenheit schaffen, sich mit der Pluralität von Lebens- und Sexualitätswürfen auseinanderzusetzen.
2. Zeitgleich ist sich Sexualpädagogik der alltäglichen Diskriminierungserfahrungen von Menschen, deren Sexualitäts- und Lebensweisen nicht der allgemeinen gesellschaftlichen Dominanzkultur entsprechen, bewusst. Sie verhält sich solidarisch zu Benachteiligten, um ein gesellschaftsbezogenes Empowerment dieser durch Anerkennung und Unterstützung zu verfolgen. Sexualpädagogik als Anti-Diskriminierungsarbeit hat zum Ziel, alle Menschen dazu zu befähigen, das jeweils Andere, auch wenn es den eigenen Vorstellungen widerspricht, anzuerkennen
3. Sexualpädagogik als Form der Gewaltprävention, soll die Klient*innen stärken, sodass sie ihre eigenen Gefühle und Grenzen wahrnehmen können. Dabei sind Auseinandersetzungen und Diskussion sowie Offenheit und Gesprächsmöglichkeiten über Grenzüberschreitungen, Gewaltverhältnisse und Sexualität grundlegend wichtig (ebd.).

Wie bereits erwähnt, schreibt auch Sielert (2021) der Sexualpädagogik das Bildungsziel der Selbstbestimmung zu. Basierend darauf, nennt er bewährte analytische Kriterien, die sexualpädagogische Gegenstandsbereiche sowie mögliche, in Praxis und Konzeption auftauchende Vereinseitigung von Perspektiven methodisch und kritisch-reflexiv (im Sinne des heutigen sexualpädagogischen Verständnisses) durchleuchten können (ebd.).

In seinem ersten Kriterium geht es ihm darum, das Ziel der sexuellen Selbstbestimmung vor jeglicher, gegenläufiger Einflussnahme gesellschaftlicher und kulturell-religiöser Interessen zu schützen. Ferner sollen Forschung und Theorie der Konstruktion alternativer Konzepte Raum geben, indem sie gegebenes Denken und kulturelle Praxen immer wieder analytisch infrage stellen. Auch auf persönlicher Ebene nennt Sielert ein Kriterium, welches er von Bourdieu übernimmt. Bourdieu (1993) fordert Soziolog*innen auf, die „eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst [zu] richte[n]“ (ebd., S.372). Damit nimmt Sielert (2021) Bezug darauf, die eigenen gesellschaftlichen Stellungen und Beeinflussungen zu analysieren und reflexiv zu betrachten. Er überträgt dies in seinem Kriterium auf sexualpädagogische Fachkräfte. Abschließend formuliert er den Anspruch, ungewollte Nebenfolgen eines vielleicht gut gemeinten Erziehungs- und Bildungshandelns in der Praxis kritisch zu bedenken.

Der in dieser Arbeit durchgeführten Analyse anhand sexualpädagogischer Perspektiven, liegt das in diesem Unterkapitel aufgeführte, aktuelle Verständnis von Sexualpädagogik zugrunde.

3.2 Sexuelle Bildung und ihr Bezug zur Sexualpädagogik

Sexuelle Bildung bewegt sich nach Gegenfurtner und Gebhardt (2018) im Spannungsfeld des elterlichen Erziehungsrechtes sowie dem Erziehungs- und Bildungsauftrag des Staates, welcher unter anderem in Schulen umgesetzt wird. Das macht Sexuelle Bildung relevant für das in dieser Arbeit betrachtete Handlungsfeld der Grundschule. Wie bereits in Kapitel 3.1 angedeutet, sieht Sielert (2021) sexuelle Bildung als Gegenstandsbereich der Sexualpädagogik. Valtl (2013) hingegen beschreibt sexuelle Bildung als Ergebnis eines Gestaltenwandels der Sexualpädagogik und als gegenwärtige Form dieser. In diesem Kapitel soll sexuelle Bildung daher, auch aufgrund ihres dargestellten, engen Zusammenhangs mit Sexualpädagogik, explizit thematisiert werden. Es soll auf ihre Bedeutung und Ausgestaltung eingegangen sowie ihre Beziehung zur Sexualpädagogik näher beleuchtet werden.

„Sexuelle Bildung“ ist nach Valtl (2006) mit seiner Entstehung Mitte der 2000er Jahre ein vergleichsweise junger Begriff im Gefüge der hier vorgestellten sexualitätsbezogenen Konzepte und Begrifflichkeiten. Valtl selbst hat ihn (unter anderem gemeinsam mit Uwe Sielert) entworfen und bedeutend geprägt (vgl. Böhm, 2022; Valtl, 2005). Er schreibt 2013, wie eingangs zum Unterkapitel erwähnt, von einem Gestaltenwandel der Sexualpädagogik, welcher keinesfalls der erste sei. Damit bezieht er sich auf eine sexualpädagogische Phase, in der vor allem Sexuaufklärung in einer repressiven Ausrichtung im Mittelpunkt stand (vgl. Kapitel 3.1). Um die zeitlichen Zusammenhänge der Begriffe „Sexuaufklärung“, „Sexualpädagogik“ und „sexuelle Bildung“ darzustellen, führt Valtl (2013) folgende Abbildung an:

		„Sexuelle Bildung“
	„Sexualpädagogik“	
„Sexuaufklärung“		
1960er + 70er Jahre	1980er + 90er Jahre	> 2000

Abbildung 1: Phasenübergänge der Sexualpädagogik (Valtl, 2013, S. 127)

In dieser Abbildung zu den Phasenübergängen der Sexualpädagogik wird sichtbar, dass die einzelnen Phasen einander nicht ablösen, sondern koexistieren und sich somit ergänzen können: Ihre Stränge brechen nicht ab, wenn eine neue Phase beginnt, sondern bauen aufeinander auf (vgl. ebd.).

Auch wenn Valtl (2013) sexuelle Bildung als gegenwärtige Form der Sexualpädagogik ansieht und auch Fixemer und Schmitz (2020, S. 324) von einer „Neukonzeptualisierung der Sexualpädagogik als sexuelle Bildung“ schreiben, schließt diese Abbildung einen Wandel zu Sielerts Ansicht von 2021, dass sexuelle Bildung als Gegenstandsbereich von Sexualpädagogik zu sehen ist, nicht aus.

Wie bereits erwähnt, ist auch Sielert Mitbegründer des Begriffs der sexuellen Bildung (vgl. Valtl, 2005). Ferner wurde im vorherigen Absatz herausgestellt, dass Valtls Abbildung von 2013 Sielerts neueres Verständnis von sexueller Bildung in Bezug auf Sexualpädagogik aus 2021 nicht zwangsläufig ausschließt. Zusätzlich dazu erfolgte Sielerts Hinführung zur Beziehung von sexueller Bildung und Sexualpädagogik in einem Verständnis von Sexualpädagogik, welches dem in dieser Arbeit entspricht (vgl. Kapitel 3.1). Auf Basis dieser hier aufgeführten Gründe, soll die Beziehung von sexueller Bildung und Sexualpädagogik in dieser Arbeit wie

von Sielert (2021) ausgeführt verstanden werden. So wird sexuelle Bildung im Kontext dieser Arbeit als Gegenstandsbereich von Sexualpädagogik angesehen (ebd.).

Allein der Wortlaut „sexuelle Bildung“ weist auf die Bedeutung des Bildungsbegriffes für das Konzept hin (Kluge, 2013). Auf Grundlage dessen, wird sexuelle Bildung nach Kluge (2013) weiter gefasst als die sich auf äußere, intendierte Lernprozesse beziehende Sexualerziehung (vgl. Kapitel 2), welcher (ebenfalls dem Wortlaut nach) der Erziehungsbegriff zugrunde liegt. Sexuelle Bildung betont somit auch die selbstformerischen, lebensandauernden Aktivitäten des Individuums und kann als Begriff sowohl ihren eigenen Prozess wie auch dessen Ergebnis beschreiben. Dadurch kann im Kontext sexueller Bildung auch das Ergebnis sexualerzieherischer Bemühungen thematisiert werden (ebd.). Damit wird der Zusammenhang von sexueller Bildung und Sexualerziehung, welche als Konzepte in dieser Arbeit behandelt werden, deutlich.

Sexuelle Bildung führt nach Fixemer und Schmitz (2020) durch ihren Bezug auf sexuelle Bildungsarbeit zu einem Perspektivwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden. Dieser Wechsel wird von Schmidt, Sielert und Henningsen (2017) weiter ausgestaltet, indem sie die kommunikative Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als wechselseitig bezeichnen und spezifische, situative Themeninhalte in Aushandlungsprozessen zwischen den Gruppen sehen. Daher unterstreichen sie die Wichtigkeit sozialer und kommunikativer Komponenten in der sexualpädagogischen Gruppenarbeit. Dem schließt sich auch Wollmer (2022) an, welche konkret die Bedeutung von Sprache als Kommunikationsmittel in der sexuellen Bildung hervorhebt.

Pädagogische Fachkräfte, die in einem sexualpädagogischen Setting agieren, werden in diesem Kontext nach Schmidt et al. (2017) in ihrer gesellschaftlichen Positionierung, kongruent mit dem heutigen Verständnis von Sexualpädagogik (vgl. Kapitel 3.1), als kritisch reflexiv verstanden.

Valtl (2013) nennt in seinem Beitrag fünf zentrale Kennzeichen sexueller Bildung, die an dieser Stelle aufgeführt werden:

Zuerst betont er, dass sexuelle Bildung selbstbestimmt ist (kongruent mit dem sexualpädagogischen Bildungsziel der Selbstbestimmung nach Sielert (2021)) und Lernende in den Mittelpunkt stellt. Abgeleitet vom Bildungsbegriff erklärt er, dass die Person sich als Subjekt Inhalte selbst aneignet und in dieser Aneignung lediglich begleitet wird, sodass selbstbestimmte Lernformen

und Autonomie-Förderung im Fokus stehen. Daraus ergibt sich für die Praxis der sexuellen Bildung, dass

- grundlegende Schlüsselqualifikationen zur Befähigung für eine qualifizierte Auseinandersetzung mit sexuellen Fragen thematisiert werden müssen,
- die Gestaltung der Lernumgebungen anregend sein soll damit Selbstlernen ermöglicht und gefördert wird, sowie dass
- eine Kontrolle der sexuellen Entwicklung der Lernenden weder gewünscht noch möglich ist und Sexualpädagog*innen demnach keine Kontrolleur*innen sondern begleitende Expert*innen und Beratende sind (ebd.).

Als zweites Kennzeichen beschreibt Valtl (2013), dass sexuelle Bildung einen Wert an sich hat, da auch Sexualität einen eigenen Wert darstellt (vgl. auch Kapitel 1.1) und sexuelle Bildung die Sexualität-bejahenden Einstellung der Sexualpädagogik teilt und weiterträgt. Diesbezüglich führt Valtl aus, dass sexuelle Bildung über die Themen „Biologie“ und „Fortpflanzung“ hinausgeht und angelehnt an die Pluralisierung von Lebensstilen (vgl. dazu auch Kapitel 1.1, 3.1 oder 3.4) zielgruppenspezifische Angebote (zum Beispiel speziell für Menschen deren Sexualität nicht der Heteronorm entspricht) schafft (ebd.).

Das dritte Merkmal nach Valtl (2013) bezeichnet sexuelle Bildung als konkret und brauchbar. Demnach muss sexuelle Bildung nicht nur weltoffen sein, sondern die tatsächliche Realität darstellen und die Klientel darin unterstützen, diese bewerten und beurteilen zu können. Damit einhergehend soll eine kritische Haltung gegenüber Bildungsgütern erworben werden, welche durch eigene Kreativität sowie den Input aus anderen Kulturen und aus therapeutischen Ansätzen zur Erarbeitung einer neuen sexuellen Kultur beitragen soll (ebd.).

Die Tatsache, dass sexuelle Bildung den ganzen Menschen anspricht, stellt das vierte Kennzeichen nach Valtl (2013) dar und bezieht sich nicht nur darauf, dass sexuelle Bildung alle Lebensalter ansprechen soll. Vielmehr nimmt Valtl auch Bezug auf Liebe und eine spirituelle Dimension von Sexualität, die in der Achtsamkeit besonderer Erfahrungsbereiche besteht. Ferner bezieht er sich auch auf alle Kompetenz-Ebenen des Menschen: die kognitive, emotionale, Haltungs-, energetische (bezogen auf sexuelle Energie), praktische und tiefe körperliche Ebene, die sexuelle Bildung ansprechen soll (ebd.).

ValtIs fünftes und letztes Kennzeichen postuliert, dass sexuelle Bildung politisch ist. Hier nimmt Valtl (2013) Bezug auf die gegenseitige Einflussnahme zwischen Sexualität (mit ihren vielfältigen Themen und Konzepten) und Gesellschaft sowie Politik, die auch in dieser Arbeit schon mehrfach erläutert wurde (vgl. unter anderem Kapitel 1.1 und 2.2). Er plädiert dafür, dass sexuelle Bildung ein Bewusstsein für solche Zusammenhänge schafft, um Menschen dazu zu befähigen, als kompetente Bürger*innen in einer demokratischen Gesellschaft zu agieren.

Obwohl in diesem Unterkapitel die Bedeutsamkeit und Ausgestaltung sexueller Bildung im Kontext von Sexualpädagogik dargestellt wurde, soll nicht unerwähnt bleiben, dass es auch umfassende Kritik durch Mantey (2022) an dem Konzept gibt. Mantey (2022) fordert, den Blick weg von der Bildung und hin zu einem differenzierteren Verständnis von (Sexual-)Erziehung zu richten. Diese Forderung begründet er zum Beispiel darin, dass Erwachsene über sexuelle Bildungsinhalte bestimmen sollten und sexuelle Bildung ihre Klient*innen alleine lassen würde, da sie die Selbstaneignung von Sexualität betont und dadurch gleichzeitig einen Selbstoptimierungszwang fördern würde.

Diese Kritik von Mantey (2022) wird von unterschiedlichen Autor*innen angezweifelt (vgl. Böhm, 2022). Einer dieser Autor*innen ist Gunter Neubauer (2022), welcher der Entgegnung von Mantey's Kritik einen ganzen Artikel widmet. In diesem Artikel betont er, kongruent zu den Aussagen von Valtl (2013) und den Ausführungen zu Sexualität in den Kapiteln 1.1 und 1.2, dass erzieherische Einflüsse (durch Erwachsene) Grenzen haben und Sexualität als allgegenwärtiges Thema auch über konkrete sexualerzieherische Kontexte hinausgeht, weshalb die Begleitung der sexuellen Entwicklung (in Form von sexueller Bildung) nicht mit der Sexualerziehung aufhören sollte und nicht ausschließlich extern durch Erwachsene bestimmt werden kann. Des Weiteren betont Neubauer (2022), dass Klient*innen in der sexuellen Bildung keinesfalls alleine gelassen werden. Vielmehr werden auf Basis der Beobachtung der aktuellen Situation spezifische pädagogische Projekte, Programme oder Bildungs- und Erziehungspläne konstruiert (ebd.). Akteur*innen der sexuellen Bildung stehen Klient*innen demnach, wie von Valtl (2013) unterstrichen, begleitend und beratend zur Seite.

3.3 Sexualpädagogik im Kontext von Antidiskriminierung, Regenbogenkompetenz und Diversity

Bevor im weiteren Verlauf dieser Arbeit zwei konkrete sexualpädagogische Konzepte detaillierter betrachtet werden, sollen an dieser Stelle verschiedene Ansätze beziehungsweise

Kompetenzen in Zusammenhang mit Sexualpädagogik umrissen werden: Der Anti-Diskriminierungsansatz, die Regenbogenkompetenz und der Diversity-Ansatz.

3.3.1 Sexualpädagogik als Antidiskriminierungsarbeit

Tuider (2015) sieht eine der Prämissen ihres in Kapitel 3.1 vorgestellten Verständnisses von Sexualpädagogik in ihrem Dasein als Anti-Diskriminierungsarbeit und zeigt in ihrem Beitrag von 2016 gleichzeitig auf, dass insbesondere queere Menschen häufig und öffentlich von Diskriminierung betroffen sind. Auch Schmauch (2016) widmet sich dem Thema der Diskriminierung in einem sexualitätsbezogenen Bereich, wenn sie explizit Diskriminierungsrisiken, insbesondere mit Blick auf die Pluralisierung von sexuellen Werten, Beziehungs- und Lebensformen, betont. Debius (2017, S. 817) geht dabei noch weiter und beschreibt Diskriminierung im Feld von geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt bezogen auf pädagogische Institutionen als „an der Tagesordnung“ stehend.

Doch bevor an dieser Stelle auf Anti-Diskriminierungsarbeit in der Sexualpädagogik eingegangen wird, soll zunächst geklärt werden, wie Diskriminierung in der Sexualpädagogik zu verstehen ist. Debius (2017) unterteilt diesbezüglich in drei Kategorien: direkte Diskriminierung, indirekte Diskriminierung und Othering-Praxen.

Eine direkte Diskriminierung nach Debius (2017, S. 814) liegt vor, wenn „bestimmte Identitäten, Lebensweisen, Neigungen oder Erfahrungen abgewertet [beziehungsweise] tabuisiert werden“.

Bei einer indirekten Diskriminierung wiederum, wird nicht direkt abgewertet. Stattdessen werden Auseinandersetzungen und Informationen vorenthalten. Dadurch wird die Fähigkeit zu diskriminierungsfreiem Handeln in der jeweiligen Gruppe nicht ausreichend gefördert. Gleichzeitig bezieht sich Debius (2017) in diesem Kontext auf die europäischen Standards zur Sexualaufklärung vom WHO-Regionalbüro und der BzGA (2011), welche in dieser Arbeit in Kapitel 2 erwähnt werden. In diesem Zusammenhang beschreibt sie, dass eine solche, eben erläuterte Vorenthaltung von Informationen die Fähigkeit der Klient*innen „ihre Sexualität zu verstehen und zu genießen, sichere und erfüllende Beziehungen einzugehen sowie verantwortlich mit ihrer eigenen sexuellen Gesundheit und der ihres Partners umzugehen“ (WHO-Regionalbüro für Europa und BzGA, 2011, S. 22) einschränken würde. Eine indirekte Diskriminierung widerspricht somit den europäischen Standards zur Sexualaufklärung, die diese Arbeit zur

inhaltlichen Ausgestaltung von Sexualerziehung angeführt hat.

Unter Othering-Praxen als letzte genannte Kategorie versteht Debius (2017) in einem sexualitätsbezogenen Kontext, dass bestimmte Identitäten, Lebensweisen, Neigungen oder Erfahrungen als andersartig, fremd, exotisch oder auch unnormale dargestellt werden. Yiligin (2018) ergänzt diesbezüglich, dass es zur Erkennung solcher Othering-Prozesse an einer guten Reflexionsfähigkeit von Fachkräften bedarf.

Debius (2017) schreibt von einem Gleichbehandlungsanspruch, der sich auf eine Sexualpädagogik bezieht, die sich, gleichsam dem in Kapitel 3.1 erläuterten Verständnis von Sexualpädagogik, an Selbstbestimmung und Grenzachtung ausrichtet. Dieser Anspruch gilt für Lebensweisen, Neigungen und Handlungen, welche die Selbstbestimmung Anderer wahren und somit nicht einschränken und stellt die Basis einer diskriminierungsfreien Sexualpädagogik dar (ebd.). Aufgrund der übereinstimmenden Verständnisse von Sexualpädagogik in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3.1) und im Gleichbehandlungsanspruch nach Debius (2017), ist dieser Anspruch für das sexualpädagogische Verständnis der vorliegenden Arbeit relevant und unterstützt Tuijders Aussage von 2015, dass Sexualpädagogik eine Antidiskriminierungsarbeit darstellt.

Ferner betont Debius (2017) die Verschiedenheit diskriminierungsrelevanter Aspekte. Dabei nennt sie beispielhaft Kategorien wie Alter, Behinderung oder Rassismus, akzentuiert jedoch geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt als Kernthemen einer nichtdiskriminierenden Sexualpädagogik, da diese Themen häufig (wie eingangs beschrieben) im Fokus von diskriminierenden Angriffen auf die Sexualpädagogik standen. Damit wird die Relevanz von (Anti-)Diskriminierung bezüglich sexualpädagogischer Themen und konkret bezogen auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt erneut zum Ausdruck gebracht.

Ein Ansatz in der Antidiskriminierungsarbeit, der sich sowohl an Diversität³ wie auch an Bildungsarbeit (ebenso wie sexuelle Bildung, vgl. Kapitel 3.2) orientiert und dessen Ziel es ist, Zugänge zu gesellschaftlicher Vielfalt zu öffnen, ist nach Mertol (2019) der Anti-Bias-Ansatz (auch „Anti-Bias-Approach“ oder eingedeutscht „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ genannt (vgl. Wagner, 2015)). Demnach nimmt der Anti-Bias-Ansatz explizit Bezug auf den Vielfaltsbegriff, der auch in dieser Arbeit immer wieder thematisiert wird. Der Ansatz soll sensibilisierend gegenüber Vorurteilen, gesellschaftlichen Ideologien und Diskriminierungen fungieren (Mertol, 2019). Aufgrund des dargestellten, thematischen Zusammenhangs des Ansatzes

³ Zum Verständnis des Begriffes in dieser Arbeit, siehe Kapitel 3.3.3

mit den Themen dieser Arbeit, wird konkret der Anti-Bias-Ansatz bezogen auf Antidiskriminierungsarbeit in der Sexualpädagogik an dieser Stelle angeführt und kurz vorgestellt.

Der Anti-Bias-Ansatz ist nach Mertol (2019) ein US-amerikanischer, aktivierender Ansatz, der von Louise Derman-Sparks begründet wurde. Durch die Analyse eigener Möglichkeiten und Grenzen sowie eigener diskriminierender Haltungen und Praxen, sollen im Rahmen des Ansatzes auf Basis ebendieser Analyse Gegenstrategien und Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden (ebd.). Derman-Sparks, LeeKeenan und Nimmo (2014) beschreiben diesbezüglich, dass Sphären der sozialen und persönlichen Identität sowie sozial-emotionale Beziehungen zu anderen Menschen in diesem Zusammenhang adressiert werden und eine Sensibilisierung für Vorurteile und das Wissen um systematische Dynamiken von Unterdrückung im Fokus der nach diesem Ansatz arbeitenden Fachkräfte stehen. Dennoch betont Wagner (2015), dass es beim Anti-Bias-Ansatz nicht nur um Diskriminierungskritik, sondern auch um ein Diversitätsbewusstsein hinsichtlich von Vielfaltsaspekten geht. Ferner stellt sie die Wichtigkeit von Aktion, aber auch von Reflexion heraus. Die Bedeutsamkeit letzterer wurde ebenfalls in anderen Themenbereichen dieser Arbeit, wie zum Beispiel bezogen auf Soziale Arbeit (Kapitel 1.2) oder Sexualpädagogik (Kapitel 3.1) dargestellt.

Gramelt (2016) setzt den Anti-Bias-Ansatz in einen schulischen Kontext, was besonders in Hinblick auf die Zielgruppe und das Handlungsfeld dieser Arbeit von Bedeutung ist. Sie beschreibt, dass durch den Anti-Bias-Ansatz pädagogische Handlungsräume in der Schule geschaffen werden sollen, die räumlich, strukturell, materialistisch und kommunikativ so ausgestaltet sind, dass sie den Schüler*innen gleiche Möglichkeiten der Identifikation, Zugehörigkeit, Teilhabe und Wertschätzung bieten. Auch dazu bedarf es an Praxis- und Selbstreflexion seitens der Fachkräfte (ebd.).

Der Anti-Bias-Ansatz als Teil von Antidiskriminierungsarbeit könnte durch seine eben aufgeführte Betonung und Wertschätzung von Vielfalt sowie durch seine methodische Übereinstimmung hinsichtlich von Reflexion aus Sicht der Autorin auch Anwendung in der Sexualpädagogik finden, welche Tuider (2015), wie eingangs erwähnt, als Antidiskriminierungsarbeit ansieht.

3.3.2 Regenbogenkompetenz

An dieser Stelle widmet sich die vorliegende Arbeit der Regenbogenkompetenz, die ebenfalls Bezug auf Vielfalt und Diskriminierung nimmt (vgl. Schmauch, 2023).

Nach Schmauch (2023, S. 241) ist Regenbogenkompetenz „die Fähigkeit, mit den Themen der sexuellen Orientierung und der geschlechtlichen Identität vorurteilsbewusst, professionell und möglichst diskriminierungsfrei umzugehen“. Sie steht damit in einem engen Zusammenhang zu einer Anti-Diskriminierungsarbeit in der Sexualpädagogik und Sozialen Arbeit sowie zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt, was die Bedeutung der Regenbogenkompetenz für die Themen und Zusammenhänge dieser Arbeit unterstreicht.

Schmauch (2023) betont im Kontext der Regenbogenkompetenz eine selbstkritische Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit ihrem gesellschaftlichen Auftrag, den Einsatz für die Grundrechte benachteiligter Menschen betreffend. So wird das Konzept nicht nur handlungspraktisch für Fachkräfte genutzt und betrachtet, sondern auch auf einer gesellschaftsbedingten Professionsebene eingeordnet.

Konkret unterteilt Schmauch (2023) im Rahmen ihres Konzeptes einzelne Kompetenzen für Fachkräfte in vier Makroebenen: Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz.

Zur Sachkompetenz ordnet sie das Wissen über die heterosexuelle Mehrheitsgesellschaft und damit einhergehend auch das Wissen über die daraus entstehenden Minderheiten mit ihren Lebenslagen, Ressourcen und Diskriminierungserfahrungen. Bezüglich der Sozialkompetenz bezieht sie sich auf kooperative und kommunikative Fähigkeiten die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt betreffend. Bei methodischen Kompetenzen geht es um Handlungsfähigkeit und Verfahrenswissen im Bereich der sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität. Die Selbstkompetenz einer regenbogenkompetenten Fachkraft umfasst nach Schmauch (2023) die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Gefühle, Werte und Vorurteile im gleichen Themenbereich der Vielfalt. Auch hier ist Reflexion also, wie auch in der Sexualpädagogik, Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 3.1 und 1.2) und im Kontext des Anti-Bias-Ansatzes (Kapitel 3.3.1) eine wichtige und zentrale Kompetenz.

Dazu betont Schmauch (2023), dass die Nutzung dieser Kompetenzen einer Fachkraft durch den institutionellen Rahmen ermöglicht werden muss. Das bedeutet, dass die Institution, in der eine Fachkraft agiert (im Handlungsfeld dieser Arbeit also die Schule), eine LSBTIQ*-

akzeptierende Haltung haben muss (ebd.). Ferner soll an dieser Stelle angeführt werden, dass nicht nur Schmauch den Begriff der Regenbogenkompetenz nutzt: Der LSVD bezieht sich 2018 ebenfalls auf die Regenbogenkompetenz und auch in den Konzepten von Kindertagesstätten findet der Begriff, wie Schmauch (2023) ausführt, Verwendung. Dennoch sieht Schmauch (2023) eine Ausweitung der Begriff-Nutzung als wünschenswert an.

3.3.3 Diversity im Kontext sexualpädagogischen Handelns

Abschließend zu diesem Unterkapitel, wird Diversity als Konzept und Ansatz vorgestellt und in Bezug zu den Thematiken dieser Arbeit gesetzt.

Tuider (2013) beschreibt Diversity als pädagogisches Konzept, welches über die Bearbeitung heteronormer und geschlechtsbinärer Themen hinausgeht und so verschiedene Dimensionen von Differenzverhältnissen zusammendenkt. Sie beschreibt, wie auch Fischer (2016), dass Diversity als Begriff nicht immer auf die gleiche Weise ausgefüllt wird: Diversity wird unter anderem wie „Vielfalt“ und „Pluralisierung“ genutzt und beschreibend angewendet, wobei es dabei oft zu einer Reduzierung auf Homosexualität als nicht-heterosexuelle-Orientierung kommt. Gleichzeitig wird der Begriff im Diskurs jedoch auch als Förderung der gegenseitigen Anerkennung unterschiedlicher Differenzierungsmerkmale wie beispielsweise Ethnizität oder Nationalität verwendet (ebd.).

Robak, Sievers und Hauenschild (2013) bezeichnen Diversity als einen Ansatz, der sowohl eine analytische als auch eine normative Ebene vorweist: Die analytische Ebene umfasst die reine Bezeichnung der Vielfalt in Form von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen einzelnen Menschen und innerhalb von Menschengruppen. Die normative Ebene beschreibt ein positives Werturteil über diese Vielfalt (ebd.). Diese letztere Ebene könnte die von Tuider (2013) und Fischer (2016) beschriebene, gegenseitige Anerkennung von Differenzen als Element im Diversity-Diskurs inkludieren.

Weiterhin sehen auch Robak et al. (2013) Diversity im Diskurs und betonen, dass Gemeinsamkeiten bezogen auf die analytische Ebene auch bedeuten, dass Menschen mehreren Gruppen gleichzeitig angehören können. Sie beschreiben Diversity als Darstellung einer großen Spannweite sozialer Differenzen, die jedoch zeitgleich die Einzigartigkeit von Individuen hervorhebt

und einer Diskriminierung auf der Grundlage von Zuschreibungen entgegentritt. Unter diesen Zuschreibungen verstehen Scott und Sandell (2023) unter anderem Geschlecht, sexuelle Orientierung, Religion, Alter oder Herkunft.

Die Betonung von Robak et al. (2013), dass Menschen mehreren Gruppen zugehörig sein können, sowie die Vielzahl an Zuschreibungen welche Scott und Sandell (2023) nennen, unterstützen ein Diversity-Verständnis, für welches Tuider (2013) plädiert. Sie beschreibt dabei, dass durch den Diversity-Diskurs ein Wandel weg von der Betrachtung einzelner Differenzierungsachsen mit dazugehöriger Diskriminierungsart hin zu einem vielschichtigen, gleichzeitigen Zusammendenken von Differenzierungsachsen vor dem Hintergrund intersektionaler Analysen erfolgt.

So, also auf Basis der Ausführungen von Robak et al. (2013), Scott und Sandell (2023) sowie Tuider (2013), soll Diversity im Kontext dieser Arbeit aufgefasst werden.

Dieser Abschnitt des Unterkapitels zeigt Diversity als Konzept und Ansatz, der nicht nur die Bedeutsamkeit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt herausstellt, sondern in diesem Zusammenhang auch Bezug auf (Anti-)Diskriminierung nimmt. Dadurch entsteht ein direkter Zusammenhang zu den im Unterkapitel 3.3 vorgestellten Konzepten und Kompetenzen sowie zu den Themenkomplexen dieser Arbeit insgesamt. So wird die Relevanz des Ansatzes für Sexualpädagogik als Antidiskriminierungsarbeit (vgl. Kapitel 3.1) unterstrichen.

Doch was bedeutet das Verständnis von Diversity jetzt konkret für die pädagogische Arbeit, um die es auch in dieser Ausarbeitung geht? Eine Umsetzung des Diversity-Ansatzes in die Praxis bietet nach Tuider (2013) die Diversity-Education, welche sich auf die in der Vielfalt steckenden Ressourcen konzentriert und nach Bell und Kravitz (2008) das Wissen Lernender erweitert und positive Einstellungen zu Vielfalt fördert. Diversity-Education soll Vielfalt nach Tuider (2013) erfahrbar machen, indem sie gesellschaftliche Normen, Normalitäten und Identitätszwänge thematisiert und reflektiert, sodass Macht- und Herrschaftsverhältnisse ins Bewusstsein Lernender gerückt und Selbstverständlichkeiten neu angeordnet werden. Diese Methodik beschreiben Tuider et al. (2012) auch konkret als Aufgabe in der Sexualpädagogik, wodurch der thematische Zusammenhang von Diversity-Education und Sexualpädagogik verdeutlicht wird.

Ferner betonen Weuffen, Burke, Goriss-Hunter, Plunkett und Emmett (2023) im Kontext von Diversity-Education Sprache mit ihren Zuschreibungen und Benennungen als wichtiges Medium, welches es hinsichtlich von Machtverhältnissen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen (vgl. Tuider, 2013) in Bezug auf Diversity-Education zu reflektieren gilt.

3.4 Sexualpädagogik der Vielfalt

Nach Lewandowski und Koppetsch (2015), ist sexuelle Vielfalt seit über 40 Jahren ein zentrales Thema in der Gesellschaft und wurde nach Timmermanns (2016) in den letzten Jahren auch in der Sexualpädagogik immer häufiger behandelt. Tuider et al. (2012) beschreiben Vielfalt sogar als Grundlage in der Sexualpädagogik und gestalten sie inhaltlich aus, indem sie das Zusammendenken und Berücksichtigen unterschiedlicher Differenzkriterien beschreiben (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu „Diversity“ in Kapitel 3.3.3). Dies unterstreicht die Wichtigkeit der Thematik im Kontext von Sexualpädagogik. Ferner wird die Bedeutsamkeit von Vielfalt auch in der sexuellen Bildung explizit durch Timmermanns (2016) betont. Dadurch wird die Relevanz des Themenkomplexes im Kontext dieser Arbeit sichtbar, weshalb sich dieses Unterkapitel zunächst den Gegebenheiten rund um die Vielfalt an sich widmet, um dann im Anschluss einen Bezug zur Sexualpädagogik herzustellen.

Wie in der Einleitung zu dieser Arbeit erwähnt, ist sexuelle Vielfalt Mittelpunkt einer großen Debatte um die schulische Sexualaufklärung (vgl. Etschenberg, 2019; Herrath, 2015; Matthiesen et al., 2018). Die Gruppe der „besorgten Eltern“ und das Aktionsbündnis „Demo für Alle“ reichten sogar Petitionen ein, um zu verhindern, dass das Thema in Lehrpläne aufgenommen wird, weil dies nach Ansicht der Gruppen bedeuten würde, dass Kindern zu früh „falsche“ Informationen „aufgedrängt“ werden würden (Matthiesen et al., 2022). In den Medien wurde dies nach Herrath (2015) mit dem Vorwurf einer „Verwahrlosung“ der Jugend verbunden, welcher laut ihm und auch laut Gegenfurtner und Gebhardt (2018), dem jahrelang recht stabilen Forschungsstand der Sexualforschung entsprechend, als haltlos angesehen werden kann.

Im Rahmen der Sexualaufklärung sollte die sexuelle Orientierung Lernender nicht ausgeklammert, sondern gemäß den Standards zur Sexualaufklärung für Europa berücksichtigt werden (WHO-Regionalbüro für Europa und BzGA, 2011). Nach einer Studie von Matthiesen et al. (2022) jedoch, sind sexuelle Orientierung und Vielfalt (zu der nach Lautmann (2015) immer

auch geschlechtliche Varianten gehören) in den Geburtsjahrgängen 1943 bis 2000 nur bei 10,7 Prozent der Befragten Thema im schulischen Sexualkundeunterricht gewesen, davon mehrheitlich mit 21,8 Prozent bei den zum Zeitpunkt der Studie 18- bis 25-Jährigen. So zeigt sich trotz niedriger Zahlen immerhin ein leicht steigender Trend (ebd.).

Auch konkret die Geschlechtervielfalt wird nach Zufferey und Cuendet (2022) im Sexualkundeunterricht nur unzureichend behandelt, was eine besondere Risikoprävention für Menschen, die nicht cisgender sind (also deren Geschlechtsidentität nicht mit dem bei der Geburt zugeordneten, biologischen Geschlecht übereinstimmt), notwendig macht. Dazu schreibt Stobbe (2021), dass ein bestärkendes Umfeld für queere Schüler*innen nur dann entstehen kann, wenn die heteronormative Schulroutine unterbrochen, hinterfragt und reflektiert wird.

Ein weiterer relevanter, vielfaltsbezogener Aspekt wird von Steinherr (2019) angeführt: Wird Sexualität auf Fortpflanzung beschränkt (vgl. Kapitel 1.1 und 2.2), ist sexuelle Vielfalt von Diskriminierung betroffen (ebd.). Eine solche Diskriminierung würde dem hier vorherrschenden Verständnis von Sexualpädagogik als Antidiskriminierungsarbeit widersprechen, was die Wichtigkeit einer Thematisierung von Vielfalt auf Basis eines erweiterten Verständnisses von Sexualität, wie es in Kapitel 1.1 beschrieben wird, unterstreicht.

So wird die Bedeutsamkeit einer konzeptionellen Aufnahme von Vielfalt in der Sexualpädagogik betont, weshalb folglich an dieser Stelle Vielfalt in Bezug auf Sexualpädagogik thematisiert wird:

Wie bereits in Kapitel 3.1 ausgeführt, ist das heutige sexualpädagogische Verständnis neo-emanzipatorisch. Eine solche, neo-emanzipatorische Sexualpädagogik begründet sich nach Tuijter et al. (2012) bezüglich Vielfalt nicht auf einer Minderheits- oder Defizitperspektive, sondern auf einer Macht- und Differenzperspektive, welche sie kritisch-reflexiv bearbeitet (vgl. dazu auch Kapitel 3.3.3). Damit ist die Grundlage einer „Sexualpädagogik der Vielfalt“ gemäß Lücke (2015) ein dynamisches Identitätsverständnis, welches Identitätskonzepte in Erziehungs- und Bildungsprozessen nicht als starr oder verfestigt versteht. Als Ziel einer solchen Sexualpädagogik der Vielfalt führt Sielert (2015) die Begleitung der Ausbildung einer selbstreflexiven sexuellen Identität an, die losgelöst von festgelegten Mustern, sexueller Orientierung oder Geschlechterrollen existiert.

Handlungsspezifisch bedeutet dieses Grundverständnis von Sexualpädagogik der Vielfalt, angelehnt an eine zielgruppenspezifisch ausgerichtete Sexualpädagogik wie sie in Kapitel 3.1 beschrieben wird, dass Sexualpädagog*innen nach Tuider et al. (2012) immer von der Existenz mehrerer Vielfaltsdimensionen in Gruppen ausgehen müssen– denn unterschiedliche Sexualitäten, Lebensweisen und Geschlechter oder Berührungspunkte mit diesen sind mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit in jeder Gruppe vorhanden. Diese Existenz muss durch konsequentes Mitdenken und -benennen vielfältiger Möglichkeiten in das professionelle, sexualpädagogische Handeln miteinbezogen werden (ebd.).

Zeitgleich plädieren Tuider et al. (2012) im Rahmen von Sexualpädagogik der Vielfalt und im Kontext der damit zusammenhängenden Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Gruppen, für einen respektvollen Diskurs, der zum Ziel hat, die Meinung des*der jeweils anderen anzuerkennen, anstatt sie abzuwerten oder zu verachten. Meinungen, die grundlegende menschliche Bedürfnisse sowie Menschenrechte missachten, heben die Autor*innen dabei explizit als nicht anzuerkennen, sondern als zu kritisieren hervor. Sie betonen eine respektvolle Haltung und die Rechte auf körperliche Unversehrtheit, freie Wahl des Ehepartners und freie Selbstentfaltung.

3.5 Interkulturelle Sexualpädagogik

Deutschland ist nach Tuider (2017) ein Zuwanderungsland, was sich bedeutend auf die sexualpädagogischen, aber auch auf die sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Klientelen auswirkt. So postulieren das WHO-Regionalbüro für Europa und die Bzga (2011) in ihren Standards zur Sexuaufklärung, dass der kulturelle Hintergrund Lernender nicht ausgeklammert, sondern berücksichtigt werden soll.

Weiterhin hat diese Arbeit schon mehrfach Differenzkriterien thematisiert (vgl. Kapitel 3.3.3 und 3.4) und Steinherr (2019) weist im Kontext von Differenzen unter anderem auf eine interkulturelle Differenz hin, die Thema im sexualpädagogischen Handeln werden kann. Auch Leenen, Groß und Grosch (2013) beziehen sich auf eine kulturbedingte Differenz und unterstreichen zeitgleich die Wichtigkeit interkultureller Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. Lanfranchi (2013) wird in diesem Kontext bezogen auf Handlungsfelder noch spezifischer und unterstreicht die Bedeutsamkeit interkultureller Kompetenz von Lehrkräften. Diese setzt sie in einen direkten Zusammenhang zum Umgang mit dem Themenkomplex der Diversität (vgl. Kapitel 3.3.3) und damit einhergehend mit einer möglichen Verminderung von Leistungsunterschieden bei Schulkindern. So zeigen sich interkulturelle Differenzen und der Umgang mit

diesen als relevant für jeden Themenbereich dieser Arbeit, weshalb im folgenden interkulturelle Sexualpädagogik als Konzept vorgestellt und behandelt wird.

Bereits in der Einleitung zu diesem Unterkapitel wird Bezug auf die Klientel genommen, die folgend im Kontext interkultureller Sexualpädagogik näher betrachtet werden soll. Nach Sielert (2015) werden sexualpädagogische Fachkräfte durch ihre Klient*innen in ihrer Arbeit mit unterschiedlichen, kulturbedingten Moralverständnissen konfrontiert, die weit über die Möglichkeit der Einordnung in „modern“ und „traditionell“ hinaus gehen. Vielmehr handelt es sich um Moralsysteme der Klientel, welche bedingt sind durch zahlreiche sozio-ökonomische Ungleichheiten, religiös bedingte Werte, kulturspezifische Regelungen und durch die jeweilige Bedeutung von Individualität oder Kollektivität (ebd.). Auch Wronska und Kunz (2013) beziehen sich auf die sexualpädagogische Klientel und in diesem Zusammenhang auf das Vorkommen von „*harmful cultural practices*“. Nach Merry (2005) wurde mit dem Begriff ursprünglich die weibliche Genitalverstümmelung beschrieben. Heute geht er jedoch darüber hinaus und beschreibt jegliche Bräuche und Prozeduren, die dem Individuum schaden, aber kulturell legitimiert und akzeptiert werden (ebd.). Dazu gehören unter anderem Kinderheirat oder die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer sexuellen und geschlechtlichen Identität (Merry, 2005; Wronska & Kunz, 2013).

Mit diesen unterschiedlichen Verständnissen und Grundlagen des Denkens, müssen sich Fachkräfte in ihrem professionellen, sexualpädagogischen Handeln nach Sielert (2015) auseinandersetzen. Diese Auffassung teilen auch Wronska und Kunz (2013), welche in den unterschiedlichen Sichtweisen ein Potenzial für Konfliktsituationen (zum Beispiel Ablehnung versus Akzeptanz von LSBTIQ*) sehen. Die Bearbeitung solcher Konflikte ordnen sie dem sexualpädagogischen Handeln im Sinne interkultureller Sexualpädagogik zu. Daher widmet sich dieses Unterkapitel im Folgenden konkret der interkulturellen Sexualpädagogik.

Interkulturelle Sexualpädagogik ist nach Wronska und Kunz (2013) ein offenes Konzept, welches sich an alle gesellschaftlichen Subjekte (und damit beispielsweise auch an (Schul-)Kinder oder Lehrkräfte) richtet und diese zu einem diskursiven Dialog einlädt. Diesbezüglich betonen die Autor*innen die Bedeutsamkeit von Sprache und Spracherweiterung. Die Auseinandersetzung innerhalb des Dialoges in der interkulturellen Sexualpädagogik sollte faktenbasiert sein und Teilnehmende als gleichwertig erachten. Ferner sollte ein Raum geschaffen werden, der die Verbalisierung von Emotionen als Psychohygiene ermöglicht und fordert (ebd.).

An dieser Stelle wird eine Definition von interkultureller Sexualpädagogik angeführt, auf die sich auch Tuider (2017) und Sielert (2015) beziehen:

„Interkulturelle Sexualpädagogik sucht zunächst nach Erklärungen für kulturelle Muster, Theorien, Überzeugungen und Werte, die sie von einer Kultur in eine andere übersetzt. Sie versucht für alle Beteiligten einsichtig zu machen, [...] weshalb sich gerade diese und nicht andere Bilder vom menschlichen Zusammenleben und menschlicher Sexualität in diesen oder jenen Kulturen verfestigt und verbreitet haben. Sie fragt aber gleichzeitig, unter welchen Bedingungen und ob überhaupt Veränderungen bzw. Erweiterungen von Lebensentwürfen hinsichtlich Sexualität und Partnerschaft gewünscht werden.“ (Wronska & Kunz, 2013, S. 278)

Tuider (2017) verdeutlicht diesbezüglich, dass es nicht darum geht, Kultur an sich zu verstehen oder erklären zu können, sondern darum, Prozesse einer Kulturalisierung im Diskurs um Sexualität und Geschlecht zu thematisieren. Wronska (2011) schreibt dazu in ihrem Artikel, dass interkulturelle Sexualpädagogik die Möglichkeit zur Wertkommunikation eröffnet, was sie gemeinsam mit Kunz 2013 detaillierter ausgestaltet, indem sie herausstellen, dass es nicht um eine Beurteilung von Kultur, sondern vielmehr um ihre Betrachtung geht. Damit sind gemäß Kunz und Wronska (2001) nicht nur die fremden Kulturen, sondern auch die eigene gemeint, die es hinsichtlich ihrer Muster, Tabus und Lebensumstände gleichermaßen zu hinterfragen gilt.

Nach Wronska und Kunz (2013) gibt es vier Grundsätze interkultureller Sexualpädagogik: Grenzen, Moderation, Erklärung und Anwaltschaftlichkeit.

Grenzen dienen nach Wronska und Kunz (2013) dem Hemmen von Manipulation und Dominanz als strukturelle Gewalt, die den Dialog gefährden könnte. Sie entstehen aus den Menschenrechten und den sich daraus ergebenden Normen und regeln das soziale Miteinander für einen fairen, gleichberechtigten Dialog, in welchem die Integrität aller Beteiligten geschützt wird (ebd.).

Wronska und Kunz (2013) gehen davon aus, dass es in der Begegnung mehrerer Kulturen und in ihrem Dialog immer einer Moderation bedarf. Diese soll einen Diskurs auf Augenhöhe schaffen, indem sie einen geschützten Raum sicherstellt, der den Austausch über kulturelle Muster ermöglicht. Ein ideales Ziel des Austausches, wäre die Entstehung einer neuen Sichtweise, entwickelt durch den Ausgleich zwischen unterschiedlichen Ansichten (ebd.).

Erklärung als weiterer Grundsatz der interkulturellen Sexualpädagogik, wird von Wronska und Kunz (2013) als Technik des interkulturellen Dialogs angesehen. Ihr Ziel ist es, Verständnis als Grundpfeiler einer potenziellen Veränderung zu erwirken. Dies soll erreicht werden, indem das „Wie“ und „Weshalb“ des Gegenübers bezogen auf Kultur und Handeln erläutert werden. Veränderung ist dabei keineswegs ein utopisches Ziel, da kulturelle Muster als Ausdruck sozialer

Systeme einem permanenten Wandel unterliegen (ebd.).

Anwaltschaftlichkeit ist der letzte Grundsatz nach Wronska und Kunz (2013) und beinhaltet, dass Sexualpädagog*innen immer auf der Seite von Menschen stehen sollten, deren Selbstbestimmungsrecht ungerechtfertigt eingeschränkt wird. Die Anerkennung von Verschiedenheit schließt eine Parteilichkeit in Konflikten keineswegs aus, sodass zum Schweigen gebrachte Stimmen hörbar gemacht werden sollten. Betroffene sollen darin unterstützt werden, Gewinn- und Verlustseiten von Neuerungen zu reflektieren, um verantwortliche Lebensentscheidungen treffen zu können– ohne von ungebetener Hilfe oder bevormundender Fürsorge belastet zu werden (ebd.).

4 Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern und Nordrhein-westfalen: Eine sexualpädagogische Analyse

Wie in Kapitel 2.2 bereits erwähnt, unterliegt die Erarbeitung von Richtlinien und Lehrplänen bezogen auf Sexualerziehung seit 2002 den einzelnen Bundesländern (Hilgers, 2004). Dadurch erst ergibt sich die Möglichkeit eines Vergleichs, wie er im Folgenden, einhergehend mit einer sexualpädagogischen Analyse, vorgenommen wird. Dazu werden zunächst die länderspezifischen Annahmen zu Grundschule und Sexualerziehung vorgestellt, da sie die Grundlage für die im weiteren Verlauf behandelten Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016) und NRW (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, 1999) bilden. Jede Erwähnung der Richtlinien in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit bezieht sich auf die eben genannten Quellenangaben. Diese Richtlinien für die Bundesländer Bayern und NRW werden im Anschluss vorgestellt und verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Sinne der in der Einleitung vorgestellten Nebenforschungsfrage herauszustellen. Darauffolgend werden die Richtlinien unter Berücksichtigung der in dieser Arbeit erläuterten sexualpädagogischen Perspektiven und der zuvor erarbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert. Es wird zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage (siehe Einleitung) betrachtet, ob und wie sexualpädagogische Ansätze in den Richtlinien wiederzufinden oder gegebenenfalls zu implementieren sind.

4.1 Grundannahmen der Länder zu Grundschule und Sexualerziehung

In diesem Unterkapitel sollen grundlegende Annahmen zur Grundschule als Institution und zur Sexualerziehung in den Bundesländern NRW und Bayern dargestellt werden. Letztere werden

bereits mit den Inhalten dieser Arbeit verbunden, um ihre Grundaussagen zu verdeutlichen. So soll eine Basis für das Verständnis der im weiteren Verlauf der Arbeit erläuterten Richtlinien zur Sexualerziehung sowie für ihre mögliche Anwendung im Bereich der Grundschule geschaffen werden. Das Grundverständnis von Grundschule und Sexualerziehung ist in beiden Bundesländern gesetzlich verankert: In Bayern im „Bayerische[n] Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)“ (Freistaat Bayern, 2000) und in NRW im „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG)“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005).

In beiden Bundesländern umfasst die Grundschule die Jahrgangsstufen eins bis vier und wird als Grundlage für die weitere schulische Bildung gesehen (§ 11 Abs. 1 SchulG; Art. 7 Abs. 1 S. 1 und Abs. 2 S. 1 BayEUG). In NRW soll die Grundschule zu systematischen Formen des Lernens hinführen und grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln (§ 11 Abs. 1 SchulG). In Bayern wird sie als unterstützende Instanz zur Persönlichkeitsentfaltung in der kindlichen Entwicklung gesehen (Art. 7 Abs. 1 S. 2 BayEUG). Dabei wird im BayEUG die Erziehung und das Unterrichten der Grundschüler*innen nach christlichen Bekenntnissen betont (Art. 7 Abs. 3 BayEUG). So soll beispielsweise in jedem Klassenraum ein Kreuz als Ausdruck christlicher und abendländischer Werte angebracht werden, wovon nur in besonderen Ausnahmefällen abgesehen werden darf (Art. 7 Abs. 4 BayEUG). Während in Bayern also klare religiöse Werte (unter Wahrung der Glaubensfreiheit) festgehalten werden (vgl. Art. 7 Abs. 3 und 4 BayEUG), nimmt das Schulgesetz NRW in seinem grundlegenden Verständnis zur Grundschule keinerlei Bezug auf Religion (vgl. § 11 SchulG). Es wird demnach auf eine Parteilichkeit verzichtet.

4.1.1 Sexualerziehung im Schulgesetz NRW

Schulische Sexualerziehung wird im Schulgesetz NRW als Ergänzung zur Sexualerziehung durch Eltern angesehen, welche über Ziel, Inhalt, Methoden und Medien in der schulischen Sexualerziehung zu informieren sind (§ 33 Art. 1 und 2 SchulG). Dies ist kongruent mit den Standards zur Sexualaufklärung des WHO-Regionalbüros und der BZgA (2011), welche eine Zusammenarbeit mit Eltern vorsehen. Ihnen liegt, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, dasselbe Verständnis von Sexualerziehung zu Grunde, auf dem auch diese Arbeit basiert.

Sexualerziehung in NRW soll sich nicht nur mit biologischen Fragen zur Sexualität beschäftigen, sondern auch mit ihren ethischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten (§ 33 Art. 1 SchulG). Demnach wird die Vielschichtigkeit von Sexualität, die in dieser Arbeit in Kapitel 1.1 herausgestellt wurde und auf der die dargestellten, sexualitätsbezogenen Konzepte basieren, im Schulgesetz NRW in § 33 Art. 1 SchulG bearbeitet. So wird Sexualerziehung nicht auf Körperaufklärung im engeren Sinne reduziert (vgl. Kapitel 2.2) und weitere sexualitätsbezogene Thematiken (zum Beispiel kulturelle) können behandelt werden. Dies schafft beispielsweise Raum für die Anwendung interkultureller Sexualpädagogik, die in dieser Arbeit in Kapitel 3.5 thematisiert wird.

Ferner werden im nordrheinwestfälischen Schulgesetz unter § 33 Abs. 1 SchulG folgende Ziele der schulischen Sexualerziehung festgelegt:

- Hilfe zur bewussten Gestaltung des eigenen Lebens– in freier Entscheidung und in Verantwortung sich und anderen gegenüber
- Unterstützung in der Vermittlung eigener sexueller Wertvorstellungen
- Befähigung zum selbstbestimmten und selbstbewussten Umgang mit Sexualität
- Sensibilisierung für den verantwortungsvollen Umgang mit Partner*innen
- Vorbereitung auf eine gleichberechtigte Rolle in Ehe, Familie und anderen Partnerschaften
- Förderung der Akzeptanz unter Menschen, unabhängig von sexueller Orientierung und Identität sowie den damit verbundenen Beziehungen und Lebensweisen (ebd.)

Viele dieser Ziele sind auch in den Thematiken dieser Arbeit wiederzuerkennen: Sexualerziehung in NRW (vgl. § 33 Art. 1 SchulG) hat demnach, wie auch Sexualpädagogik (vgl. Sielert, 2021 in Kapitel 3.1) die Selbstbestimmung der Klientel zum Ziel. Ferner greift sie den verantwortungsvollen Umgang in Partnerschaften auf, der auch in den Standards zur Sexualaufklärung des WHO-Regionalbüros und der BZgA (2011) verankert ist.

Sexualerziehung in NRW erwähnt Partnerschaften losgelöst von Ehe oder Familie (vgl. § 33 Art. 1 SchulG). Dadurch können Vielfaltsaspekte aufgegriffen werden und die Möglichkeit zur konzeptionellen Anwendung von „Sexualpädagogik der Vielfalt“ und „Diversity-Education“ in der Sexualerziehung in NRW werden geschaffen. Zusätzlich entsteht dadurch eine grundlegende Möglichkeit für eine institutionelle Akzeptanz vielfältiger Lebensweisen, was die Anwendung von Regenbogenkompetenz nach Schmauch (2023) (vgl. Kapitel 3.3.2) ermöglichen

könnte. Damit einhergehend wird Akzeptanz im Schulgesetz NRW auch explizit genannt (vgl. § 33 Art. 1 SchulG). Sie ist nicht nur für Regenbogenkompetenz entscheidend, sondern auch im Diskurs um Diversity sowie wichtig in der Antidiskriminierungsarbeit (vgl. Kapitel 3.3.1, 3.3.3 und 3.4).

Ferner wird Bezug genommen auf Wertvorstellungen und die Hilfe zur Gestaltung des eigenen Lebens in freier Entscheidung (vgl. § 33 Art. 1 SchulG). Hilfe zur Selbstgestaltung suggeriert eine begleitende, nicht vorschreibende Intention. Eine solche Begleitung von Klient*innen sieht auch die sexuelle Bildung vor (vgl. Kapitel 3.2). Außerdem wurden hier Werte und Ziele erwähnt, die insbesondere in der interkulturellen Sexualpädagogik in Kapitel 3.5 herausgestellt wurden. In diesem Kapitel wurde in Anlehnung an Wronska und Kunz (2013) der Diskurs um verschiedene Werte betont, mit dem Ziel, Menschen zu befähigen, wissensbasierte verantwortliche Entscheidungen zu treffen, um ihr Leben aktiv selbst zu gestalten. Dies würde zum Ziel der bewussten Gestaltung und der Selbstbestimmung (vgl. § 33 Art. 1 SchulG) passen. Des Weiteren wurde im Zusammenhang mit interkultureller Sexualpädagogik auch die Wichtigkeit gegenseitiger Akzeptanz von Menschen (trotz möglicher Differenzen) explizit betont (vgl. Kapitel 3.5). Diese Akzeptanz ist auch im Schulgesetz NRW verankert (vgl. § 33 Art. 1 SchulG) und nicht nur in der interkulturellen Sexualpädagogik, sondern auch im Diversity-Ansatz von großer Bedeutung (vgl. ebd. und Kapitel 3.3.3).

Daraus ergibt sich, dass, auch wenn Begrifflichkeiten der in dieser Arbeit vorgestellten sexualpädagogischen Perspektiven (wie zum Beispiel „Vielfalt“) in § 33 Art. 1 SchulG nicht explizit erwähnt werden, das Verständnis von Sexualerziehung in NRW ebendiese Perspektiven nicht ausschließt. Vielmehr ergeben sich Übereinstimmungen und Möglichkeiten, sexualpädagogische Konzepte in der Sexualerziehung in NRW einzusetzen.

Ferner basiert die Sexualerziehung in NRW (vgl. § 33 Art. 1 SchulG), wie auch diese Arbeit, auf einem differenzierten Verständnis von Sexualität (vgl. Kapitel 1.1). Sie ist in ihrem Grundverständnis übereinstimmend mit den europäischen Standards zur Sexualaufklärung des WHO-Regionalbüros und der BZgA (2011), welche kongruent mit dem Verständnis von Sexualerziehung in dieser Arbeit sind (vgl. Kapitel 2.1).

4.1.2 Sexualerziehung im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen

Für Bayern sind die Grundlagen zur schulischen Sexualerziehung in Art. 48 BayEUG verankert und direkt mit dem Begriff der „Familienerziehung“ verbunden, was bereits auf einen familiären Fokus hindeutet. Auch in Bayern müssen Erziehungsberechtigte über Ziel, Inhalt und Form der Sexualerziehung informiert werden (Art. 48 Abs. 3 BayEUG). Das BayEUG geht dabei jedoch noch weiter als das Schulgesetz NRW, welches nach § 33 Art. 2 SchulG lediglich das Informieren vorsieht. In Bayern reicht ein schlichtes in-Kenntnis-Setzen von Eltern nicht aus: Gemäß Art. 48 Abs. 3 BayEUG müssen Inhalte, Ziele und Formen schulischer Sexualerziehung mit Eltern besprochen werden und die Wahrung ihres natürlichen Erziehungsrechts wird ebenfalls explizit betont (Art. 48 Abs. 1 S 1 BayEUG). So wird Eltern eine bedeutendere Funktion in der schulischen Sexualerziehung zugeschrieben, was die anfängliche, begriffliche Betonung von Familie weiter untermauert.

Sexualerziehung wird in Bayern als „altersgemäße Erziehung zu verantwortlichem geschlechtlichen Verhalten“ (Art. 48 Abs. 1 S 2 BayEUG) angesehen und verfolgt das oberste Ziel der Förderung von Ehe und Familie (ebd.). Weitere Ziele richten sich gemäß Art. 48 Abs. 2 BayEUG nach der bayrischen Verfassung (vgl. Freistaat Bayern, 1998). Besonders hervorgehoben werden dabei folgende Ziele in der Verfassung:

- Gleichberechtigung von Mann und Frau (Art. 118 Abs. 2)
- Besonderer Schutz von Ehe zwischen Mann und Frau (Art. 124)
- Oberste Bildungsziele: Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt (Art. 131 Abs. 2)
- Unterweisung von Jungen und Mädchen in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft (Art. 131 Abs. 4)
- Unterricht und Erziehung nach Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse (Art. 135 S 2)

In diesen Zielen wird, wie auch schon im bayrischen Verständnis von Grundschule (vgl. Kapitel 4.1), ein klarer Bezug zur Religion (konkret zum Christentum) deutlich (vgl. Art. 131 Abs 2 und Art. 135 S 2 der Verfassung des Freistaates Bayern). Eine solche christliche Ausrichtung

von Sexualerziehung ist häufig verbunden mit Repressivität (vgl. Kapitel 3.1) und würde in diesem Fall nicht der heute vorherrschenden, kritisch reflexiven Ausrichtung von Sexualpädagogik entsprechen (siehe Kapitel 3.1).

Erwähnenswert ist dabei, dass das Konzept der interkulturellen Sexualpädagogik eine Parteilichkeit hinsichtlich bestimmter Werte keineswegs ausschließt (vgl. Kapitel 3.5). Jedoch bezieht sich eine solche Parteilichkeit auf benachteiligte Menschen in Konflikten (ebd.) und das christliche Weltbild wird in Deutschland nach Schieder (2001) privilegiert. Somit kann sich in diesem Kontext nicht auf eine Parteilichkeit im Sinne der interkulturellen Sexualpädagogik bezogen werden.

Ferner sind es nicht nur Christen, die in Bayern leben: Nach Pfündel, Sticks und Tanis (2021), leben beispielsweise circa 5,5 Millionen Muslime in Deutschland– davon 11,7 Prozent in Bayern. Das ist mit Blick auf die Verteilung auf die einzelnen Bundesländer der dritthöchste Anteil. In NRW lebt mit 31,8 Prozent der größte Anteil (ebd.). Somit gibt es, basierend auf diesen Daten, durchaus auch andere religiös geprägte Weltanschauungen, die in die Sexualerziehung (beispielsweise in Form von interkultureller Sexualpädagogik) einfließen könnten. Denn trotz der Betonung christlicher Werte, hält das BayEUG die Toleranz unterschiedlicher Wertvorstellungen fest.

Des Weiteren nehmen Ehe und Familie einen zentralen Bereich in den bayrischen Zielen zur Sexualerziehung ein (vgl. Art. 48 BayEUG). Während im Schulgesetz NRW auch auf andere partnerschaftliche Verhältnisse als die Ehe eingegangen wird (vgl. § 33 Abs. 1 SchulG), bezieht sich das BayEUG ausschließlich auf eine Ehe zwischen Mann und Frau (vgl. Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 124). Die Möglichkeit für andere Lebensweisen jenseits von heterosexuellen Beziehungen (wie beispielsweise Regenbogenfamilien), wird demnach im Kontext von Sexualerziehung und im Gegensatz zum Schulgesetz NRW (vgl. Kapitel 4.1.1), in Art. 48 BayEUG nicht offengelassen. Dennoch werden diese Lebensweisen auch nicht explizit als Thema für die Sexualerziehung ausgeschlossen, da Art. 48 Abs. 2 BayEUG eine Toleranz für unterschiedliche Wertvorstellungen vorschreibt. Die Möglichkeit zur Anwendung von Konzepten wie „Sexualpädagogik der Vielfalt“, „Regenbogenkompetenz“ oder „Diversity-Education“ ist also nicht grundsätzlich ausgeschlossen, wird aber im BayEUG deutlich weniger suggeriert als es im Schulgesetz NRW der Fall ist (vgl. Kapitel 4.1.1).

Neben der geschlechtlichen Binärität in der Ehe (vgl. Art. 124 Verfassung des Freistaates Bayern), wird in den Zielen der Sexualerziehung in Art. 131 Abs. 4 der bayrischen Verfassung auch

Bezug auf Mädchen und Jungen genommen. Erneut wird ein binäres Geschlechtersystem betont. Diese besondere Betonung ist im Vergleich zu den Ausführungen im Schulgesetz NRW (§ 33 Art. 1 SchulG) auffällig. Das Verständnis von Sexualität in dieser Arbeit (siehe dazu Kapitel 1.1), ist ein differenziertes, welches über ein binäres Geschlechtersystem hinausgeht.

Ein weiteres, bereits erwähntes Ziel der Sexualerziehung ist gemäß dem BayEUG die Gleichberechtigung von Mann und Frau (Art. 118 Abs. 2 Verfassung des Freistaates Bayern). Auch hier wird sich auf ein binäres Geschlechtersystem bezogen. Gleichzeitig wird jedoch auch ein Gleichbehandlungsanspruch sichtbar, der genauso in der Sexualpädagogik im Sinne ihrer Funktion als Antidiskriminierungsarbeit von Bedeutung ist (vgl. Debius, 2017 in Kapitel 3.3.1). Zudem wurde in diesem Zusammenhang in Kapitel 3.3.1 verdeutlicht, dass es auch indirekte Diskriminierung gibt, bei der Informationen und Auseinandersetzungen bezüglich bestimmter Identitäten oder Lebensweisen vorenthalten werden. Bei einem Fokus auf Geschlechter-Binärität und heterosexuellen Beziehungen, könnte die Gefahr bestehen, andere Identitäten und sexuelle Orientierungen vorzuenthalten (indirekte Diskriminierung) oder als andersartig darzustellen (Othering-Praxis), was einer Sexualpädagogik als Antidiskriminierungsarbeit widersprechen würde (vgl. ebd.). An dieser Stelle soll angemerkt sein, dass dies keineswegs eine definitiv eintretende Feststellung, sondern vielmehr eine mögliche Gefahr ist, welche die Autorin aus ihrer Sicht anmerkt und welche in Kapitel 4.3 analysiert werden wird.

Abschließend ist festzuhalten, dass Sexualerziehung im BayEUG sexualpädagogische Perspektiven wie die Sexualpädagogik der Vielfalt, den Anti-Diskriminierungsansatz, die Regenbogenkompetenz, den Diversity-Ansatz oder die interkulturelle Sexualpädagogik nicht per se ausschließt. Dennoch bietet sich die Anwendung solcher Perspektiven deutlich weniger an als mit dem Schulgesetz NRW als Grundlage für Sexualerziehung (vgl. Kapitel 4.1.1). Auch gibt es Potenzial für Differenzen bezüglich des Verständnisses von Sexualität (bezogen auf Geschlechter) in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.1) und bezüglich der Ausrichtung von Sexualpädagogik (vgl. Kapitel 3.1). Hierbei gibt es keine auffälligen, expliziten Gegensätzlichkeiten, aber Ansätze für mögliche Widersprüche, deren Bedeutung und Ausgestaltung es in der Analyse der Richtlinien zur Sexualerziehung näher zu betrachten gilt.

4.2 Beschreibung und Vergleich der Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern und NRW

In diesem Unterkapitel soll eine Einführung in die jeweiligen Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern und NRW erfolgen. Die Richtlinien werden vorgestellt und miteinander verglichen. So werden erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede ermittelt, auf die im folgenden Unterkapitel unter Berücksichtigung sexualpädagogischer Perspektiven näher eingegangen wird. Für ein leichteres Verständnis und eine bessere Übersichtlichkeit, wird der Vergleich der Richtlinien aufgegliedert in die verschiedenen Themenblöcke Organisation, Akteur*innen, Ziele und Methoden sowie Inhalte von Sexualerziehung gemäß den Richtlinien.

4.2.1 Organisation schulischer Sexualerziehung und ihre Akteur*innen in den Bundesländern

In beiden Richtlinien der Bundesländer werden Organisationsformen für die schulische Sexualerziehung festgehalten: Für NRW auf der Seite 19 und für Bayern auf den Seiten 15 bis 17. Schon durch den Umfang der Seiten wird deutlich, dass in den bayrischen Richtlinien, in denen der Organisation ein ganzes Kapitel gewidmet wird, ein größeres Augenmerk auf die schulische Organisation von Sexualerziehung gelegt wird als in NRW. Das könnte daran liegen, dass die Schulleitung in Bayern auf organisatorischer Ebene eine spezielle Person zum*zur „Beauftragten für Familien und Sexualerziehung an der Schule“ ernannt. So gibt es im Vergleich zu NRW nicht nur ein*e weitere Akteur*in in der Sexualerziehung– es entsteht gleichzeitig auch eine weitere organisationsbezogene Instanz.

Der*Die Beauftragte ist im Sinne der bayrischen Richtlinien nicht nur geschulte*r Interventionsbeauftragte*r bezüglich sexueller Gewalt, sondern auch Ansprechperson für alle möglichen Akteur*innen der Sexualerziehung: Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen oder auch externe Expert*innen. Dem*Der Beauftragten obliegt es, die Anbieter von externen Angeboten zur Sexualerziehung zu prüfen. Für Inhalt, Qualität und Durchführung solcher Angebote in einer Klasse, ist jedoch im Sinne der Aufsichtspflicht angelehnt an § 5 der Lehrerdienstordnung (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014) die jeweilige begleitende Lehrkraft verantwortlich (ebd.). Auch die Richtlinien für NRW schließen externe Angebote nicht aus.

Während in den bayrischen Richtlinien auf eine*n Beauftragte*n gesetzt wird, sehen die Richtlinien für NRW einen schulspezifischen Arbeitsplan vor. Dieser Plan soll nicht nur alters-, entwicklungs- und ggf. behinderungsspezifische Lernprozesse gestalten, sondern auch

thematische Schwerpunkte für die einzelnen Jahrgangsstufen, kongruent mit den für NRW festgelegten verbindlichen Inhalten von Sexualerziehung (siehe Kapitel 4.2.3), bestimmen und Grundsätze für die Umsetzung ebendieser Schwerpunkte festhalten. Da Sexualerziehung gemäß den Richtlinien für NRW ein Teil der Gesamterziehung ist, obliegt sie allen Lehrkräften und alle Lehrkräfte müssen sich nach dem schulspezifischen Arbeitsplan richten.

Auch in den Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern ist festgehalten, dass die in den Klassen unterrichtenden Lehrkräfte die schulische Sexualerziehung übernehmen. Dabei wird zusätzlich erwähnt, dass die Absprachen zur Vermittlung der Themen von der Klassenlehrkraft oder bei Bedarf von dem*der Beauftragten für Familien- und Sexualerziehung koordiniert werden. Alle an der Sexualerziehung in einer Klasse beteiligten Lehrkräfte haben die Pflicht zur Zusammenarbeit sowie zur Teilnahme an Informationsveranstaltungen. Diese Informationsveranstaltungen beziehen sich auf die Information von Eltern (ebd.).

Beide Richtlinien heben die Bedeutung von Sexualerziehung als elterliches Erziehungsrecht hervor (in den Richtlinien für Bayern auf Seite 2, in denen für NRW auf Seite 8). Sie beziehen sich beide, wie auch schon die gesetzlichen Grundlagen zu Sexualerziehung (vgl. Kapitel 4.1), auf das Informieren von Eltern. In den Richtlinien von Bayern wird diesbezüglich für die Grundschule auf Klassenelternversammlungen verwiesen, zu denen mit schriftlichem Verweis auf eine sexualitätsbezogene Thematik eingeladen werden muss. Dort werden audiovisuelle Lehr- und Lernmittel vorgestellt und erläutert und Eltern werden im Interesse ihrer Kinder darum gebeten, Lehrkräfte über besondere Vorkommnisse oder Umstände sexualitätsbezogene Themen betreffend vor Beginn der Unterrichtseinheiten zu informieren. Um Eltern genügend Zeit zu geben, als erste mit ihren Kindern über sexualerzieherische Themen zu sprechen, beginnen entsprechende Unterrichtseinheiten in der Regel erst acht Wochen nach der Versammlung (ebd.). Die Zusammenarbeit mit Eltern ist auch in den Standards zur Sexualaufklärung des WHO-Regionalbüros für Europa und der BzGA vorgesehen.

Auch in den Richtlinien für NRW soll Eltern eine solche Besprechungszeit (wenn auch ohne Nennung eines konkreten Zeitraums) eingeräumt werden. Auf eine Benennung einer bestimmten Versammlungsart zur Elterninformation wird verzichtet, stattdessen werden Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern wie zum Beispiel Elternabende oder Mitwirkungsgruppen genannt. Die Richtlinien zur Sexualerziehung für NRW legen bezüglich der Eltern-Information weniger institutionelle Abläufe fest als die für Bayern. Vielmehr gestalten die Richtlinien für NRW den

Austausch mit Eltern auf den Seiten 8 und 9 inhaltlich detaillierter aus: Sie betonen die Bedeutung der sexuellen Sozialisation und der sexuellen Identitätsfindung für die Persönlichkeitsentwicklung und unterstreichen damit einhergehend die Wichtigkeit elterlicher Mitwirkung an sich. Die Richtlinien gehen über das reine Informieren der Eltern wie es in Kapitel 4.1.1 beschrieben wurde hinaus und bestimmen die Notwendigkeit eines Begründens und Beratens mit den Eltern. Ziel soll (wie auch in den bayrischen Richtlinien, S. 2 und 3) eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern sein, weshalb die Schule um enge Kontakte, rechtzeitige Information und um eine sich wechselseitig stützende Zusammenarbeit bemüht sein sollte, um eine konstruktive Mitarbeit der Eltern zu fördern. Diese ist deshalb wichtig, da eine Befreiung von schulischem, sexualerzieherischem Unterricht in NRW nicht möglich ist, weshalb Lehrkräfte verpflichtet sind, gegenüber unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie verschiedenen Wertvorstellungen der Eltern tolerant und rücksichtsvoll zu sein (ebd.).

Rücksicht und Toleranz werden in den Richtlinien für Bayern zwar nicht explizit gefordert, eine Indoktrinierung oder Ideologisierung durch Lehrkräfte ist dennoch untersagt. Religiöse Empfindungen sowie Persönlichkeitsrechte aller Individuen, wobei die bayrischen Richtlinien insbesondere den „schutzwürdigen Intimbereich“ (S. 2 der bayrischen Richtlinien) erwähnen, sind zu schützen. Auch in den Richtlinien für NRW (S. 11) ist es untersagt, dass Lehrkräfte Schüler*innen Auffassungen oder Konzepte eines „gelungenen“ sexuellen Lebens aufdrängen. Gleichzeitig wird ein besonderes Nähe-Distanz-Verhältnis hervorgehoben, da von Lehrkräften Glaubwürdigkeit und persönliche Stellungnahmen erwartet werden. Sie müssen einen Weg zwischen der Weitergabe gesicherten Wissens mit seiner kritisch-ethischen Reflexion und der Äußerung persönlicher Wahrnehmungen, die sie entsprechend als solche kennzeichnen müssen, finden. Lehrkräfte werden weiterhin in der Verantwortung gesehen, eine auf Respekt aufbauende Vertrauensbasis zu Schüler*innen zu schaffen (ebd.).

Während es in Bayern also eine gesonderte Instanz beziehungsweise eine*n Beauftragte*n für die Organisation der schulischen Sexualerziehung gibt, setzt NRW auf (ebenfalls schulspezifische) Arbeitspläne. Beide Bundesländer erklären ausführlich, wie die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften aussehen soll, wodurch die Wichtigkeit der Thematik für die Länder herausgestellt wird. Diese basiert, wie in den Richtlinien angedeutet, auf dem Schutz des natürlichen Erziehungsrechts der Eltern (S. 8 Richtlinien NRW und S. 2 Richtlinien Bayern). Der Fokus der Ausgestaltung der Lehrkraft-Eltern-Beziehung in den bayrischen

Richtlinien liegt dabei auf organisatorischen Elementen, während NRW sich auf die inhaltliche Ausgestaltung und die Begründung der Wichtigkeit ebendieser Beziehung konzentriert. In den Richtlinien von NRW wird, im Gegensatz zu denen von Bayern, Toleranz und Offenheit sowie die Bedeutung der sexuellen Entwicklung an sich betont. Das Aufdrängen ideologischer sexueller Lebensweisen untersagen beide Richtlinien, wenn auch in den Richtlinien von Bayern gleichzeitig und ebenso wie in den gesetzlichen Grundlagen zur bayrischen Sexualerziehung (vgl. Kapitel 4.1.2) christliche Werte betont werden.

4.2.2 Sexualerzieherische Ziele, Aufgaben und Methoden in den Richtlinien

In beiden Richtlinien werden Ziele, Aufgaben und Umsetzungs- beziehungsweise Vermittlungsmethoden von Sexualerziehung aufgeführt (S. 7ff., Richtlinien NRW; S. 3ff., Richtlinien Bayern). Dabei wird zunächst Bezug genommen auf das Sexualitätsverständnis in den Bundesländern. Beide Länder sehen Sexualität als Bestandteil der menschlichen Identität und Existenz. In den Richtlinien für NRW wird sogar die Wichtigkeit von Sexualität für die Persönlichkeitsentwicklung hervorgehoben (S. 7). Sowohl die nordrheinwestfälischen als auch die bayrischen Richtlinien sehen Sexualität als Lebenskraft beziehungsweise Lebensfreude und betonen körperliche, geistige, seelische und soziale Gegebenheiten von Sexualität. Zusätzlich zu den sexualitätsbezogenen Aspekten der Fortpflanzung, Körperlichkeit und der Fähigkeit verantwortlich Beziehungen zu gestalten, die in beiden Richtlinien aufgenommen wurden, erwähnen die Richtlinien für NRW konkret Lust als Aspekt von Sexualität. In den Richtlinien für Bayern wird explizit eine sexualfreundliche Grundeinstellung betont.

Beide Richtlinien heben in ihren sexualerzieherischen Zielen die alters- und entwicklungs-gemäße Vermittlung von sexualitätsbezogenem Wissen hervor. Für NRW soll dieses Wissen Schüler*innen befähigen, personale, partnerschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge zu verstehen. Diese Zusammenhänge sollen im Kontext der eigenen, auf Basis der schulischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertvorstellungen entstandenen, Werte durch die Schüler*innen eingeordnet und beurteilt werden können. Neben der Entwicklung eigener Wertvorstellungen, soll Sexualerziehung in NRW auch einen selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgang mit Sexualität fördern. Selbstbestimmung und Eigenverantwortung sind, gemeinsam mit Gemeinschafts- und Dialogfähigkeit, sexualerzieherische Ziele, welche in beiden Richtlinien festgehalten werden. Schüler*innen sollen demnach in der eigenen Gestaltung ihres Lebens in der Lage sein, verantwortliche Entscheidungen innerhalb

der Gemeinschaft und gegenüber sich selbst und ihren Partner*innen zu treffen. Angelehnt an Wertvorstellungen betonen beide Richtlinien die Schärfung moralsicher Verständnisse.

Bezüglich der Dialogfähigkeit wird besonders Sprache als kommunikatives Mittel in beiden Richtlinien hervorgehoben. Gleichzeitig wird die Wichtigkeit kommunikativer Kompetenzen betont. Im Bereich der Sprache wird in NRW besonders die Reflexion als Methode hervorgehoben (S. 10). Die Methodik der Reflexion allgemein, zieht sich durch die gesamte Ziel- und Aufgabenformulierung der nordrheinwestfälischen Richtlinien, was ihre Bedeutung unterstreicht. In den Zielen und im Bereich der Vermittlung in den bayrischen Richtlinien wird Reflexion nicht als grundlegende erwähnt oder gesondert bearbeitet.

In beiden Richtlinien wird Bezug genommen auf das Verhalten in der Gemeinschaft. Für NRW werden erneut und mehrfach Respekt, Achtung und Toleranz für andere (sexuelle) Lebensweisen als die eigene (vorausgesetzt diese achten die Menschenrechte) herausgestellt. Für Bayern wird ein empathischer, wertschätzender und verantwortungsbewusster Umgang sowie Achtung untereinander angemerkt. Ein konkreter Bezug zu anderen sexuellen Lebensweisen findet in diesem Zusammenhang nicht statt. Jedoch ist eine Menschen-herabsetzende Ausdrucksweise für Bayern ausdrücklich untersagt.

Nicht nur die Makroebene der Gemeinschaft, sondern auch die Mikroebene der Partnerschaft werden in beiden Richtlinien bearbeitet. Hier werden in den bayrischen Richtlinien auffällig oft die Ehe und die Familie betont, welchen in den Richtlinien für NRW lediglich an einer Stelle ein besonderer Schutz zugeschrieben wird. Diese Betonungsmuster decken sich mit den in Kapitel 4.1 herausgestellten sexualerzieherischen Grundlagen. Dennoch werden in den bayrischen Richtlinien neben der Ehe auch eine andauernde Partnerschaft sowie eine feste Lebenspartnerschaft erwähnt, die in dieser Form in der Darstellung von Sexualerziehung im BayEUG (vgl. Kapitel 4.1.2) noch nicht genannt wurden. An dieser Stelle sei angemerkt, dass diese Erwähnung anderer Partnerschaftsmodelle durch die Zusätze „andauernd“ oder „fest“ in Bayern immer noch eine Einschränkung erfahren. Eine nicht-heterosexuelle Partnerschaft hätte durch den Zusatz „eingetragen“ explizit erwähnt werden können (vgl. Bayerisches Staatsministerium der Justiz, 2022). Davon wurde jedoch in den bayrischen Richtlinien abgesehen.

Eine weitere Einschränkung, die in den bayrischen Richtlinien gemacht wird, findet sich im Ziel der Wahrnehmung der eigenen sexuellen Orientierung sowie der *gegebenen*

geschlechtlichen Identität. „Gegeben“ bezieht sich auf eine bei der Geburt zugeteilte („gegebene“), geschlechtliche Identität und widerspricht der Akzeptanz von Menschen, die nicht cisgender sind. Auch die Richtlinien von NRW erwähnen keine Geschlechtsidentitäten jenseits von Mann/Junge und Frau/Mädchen. Sie gehen jedoch nicht so weit, ausdrücklich von einer gegebenen geschlechtlichen Identität zu sprechen.

Beide Richtlinien haben den Schutz vor sexuellem Missbrauch sowie die Förderung von Medienkompetenz zum Ziel. Für NRW sollen Klischees und Vorurteile überwunden und Fehlinformationen verhindert werden. In den Richtlinien für Bayern nehmen sexualerzieherische Medien und Materialien mehr Raum ein als in denen für NRW. Die bayrischen Richtlinien determinieren einen genauen Umgang mit sexualerzieherischen Medien und Materialien: Sexualerzieherische Lehrmittel müssen durch die Lehrkraft geprüft und nach Ende der Unterrichtsstunde aus dem Klassenraum entfernt werden. Audiovisuelle Medien, die in der Grundschule zum Einsatz kommen, müssen Eltern auf der Klassenelternversammlungen präsentiert werden.

In den Richtlinien der beiden Bundesländer werden weiterhin Prinzipien zur Vermittlung festgehalten. Für NRW wird sich dabei besonders auf die Gestaltung von Lernprozessen konzentriert. So soll schulische Sexualerziehung von den Lebenssituationen der Kinder ausgehen und an ihre Fragen und Erlebnisse anknüpfen sowie ihre Erfahrungen vertrauensvoll in den Unterricht integrieren. Eine Differenzierung des sexualerzieherischen Angebots aufgrund der Gruppenzusammensetzung und oder der aktuellen Thematik ist möglich und je nach Notwendigkeit erwünscht. Die Schüler*innen sollen im Unterricht, der auf einem wechselseitigen Zuhören basiert, mitentscheiden dürfen und ihre Bedürfnisse sollen alters- und entwicklungsentsprechend beachtet werden (ebd.).

Eine entwicklungs- und altersgemäße sowie eine objektive Sexualerziehung ist außerdem auch ein Prinzip in der Vermittlung nach den Richtlinien für die Sexualerziehung in Bayern. Auch sollen die jeweiligen besonderen Gegebenheiten in der Klasse und der Lebenswelt der Schüler*innen in Bayern (ebenso wie in NRW, wenn auch mit geringerer Intensität) beachtet werden. Ebenfalls wird, wie auch in den nordrheinwestfälischen Richtlinien, ein Bezug zu (vielfältigen) Bedürfnissen der Kinder hergestellt. Ein rücksichtsvoller Umgang und die Achtung aller Beteiligten werden für beide Länder betont.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es bezogen auf Ziele, Aufgaben und Methoden in den Richtlinien der Bundesländer viele Übereinstimmungen gibt. Unterschiede finden sich vor

allem in den verschiedenen Betonungen. So spielt für NRW die Entwicklung eigener Wertvorstellungen eine besonders relevante Rolle in der Sexualerziehung, während für Bayern vor allem Familie und Ehe betont werden. Auch wird in den bayrischen Richtlinien die Mediennutzung in der Sexualerziehung detailliert ausgeführt, was für NRW nicht der Fall ist. Dafür unterstreichen die nordrheinwestfälischen Richtlinien besonders die Reflexion, die für Bayern nicht erwähnt wird.

Ferner zeigt sich NRW ein weiteres Mal offener für andere sexuelle Lebensweisen als Bayern. Dabei ist zu beachten, dass die Richtlinien für Bayern in diesem Zusammenhang im Vergleich zu den Gegebenheiten des BayEUG (vgl. Kapitel 4.1.2) mehr Raum für die Thematisierung anderer Partnerschaften als die Ehe lassen. Auf ein Binäres Geschlechtersystem beziehen sich beide Länder– erneut mit unterschiedlich starker Ausprägung. Die Ausrichtung der Sexualerziehung nach den Schüler*innen als Klientel, ist ebenfalls für beide Länder festgehalten, in NRW jedoch deutlich stärker betont.

4.2.3 Inhaltliche Themen der Sexualerziehung in der Grundschule für die Bundesländer Bayern und NRW

In den Richtlinien zur Sexualerziehung für NRW und Bayern werden folgende inhaltliche Themen aufgegriffen: Humanbiologische Aspekte, Geschlechterrollen und Geschlechtsidentität, Familie und Partnerschaft, sexuelle Orientierung und Identität sowie sexuelle Gewalt und Missbrauch. In diesem Unterkapitel wird die Ausgestaltung dieser Themenblöcke in den Ländern dargestellt und verglichen.

Dabei ist zu beachten, dass konkrete Inhalte für Bayern grundsätzlich in allgemeingültige Aspekte und in Thematiken speziell für die einzelnen Jahrgangsstufen aufgegliedert sind und somit unmissverständlich dem Handlungsfeld der Grundschule zugeordnet werden können. Für NRW wird gelegentlich zwischen Kindern (also Grundschüler*innen) und Jugendlichen (ältere Schüler*innen) unterschieden. Häufig erfolgt jedoch keine konkrete Unterteilung. In diesem Fall werden die betreffenden Thematiken in dieser Arbeit trotzdem angeführt, da ihre Bearbeitung in der Grundschule nicht explizit ausgeschlossen und somit folglich möglich ist.

Humanbiologische Aspekte

Beide Richtlinien bearbeiten in diesem Bereich nicht nur biologische, sondern auch medizinische Aspekte und Themen der Hygiene (S. 7f. für Bayern; S. 13f. für NRW). Für Bayern liegt der Fokus der Vermittlung biologischer Sachverhalte darauf, biologische Gegebenheiten des

geschlechtlichen Verhaltens und der Fortpflanzung darzustellen, sowie körperliche Lust in einen fortpflanzungsbezogenen Zusammenhang zu setzen. Diesbezüglich soll verantwortungsvolles Handeln sich und anderen gegenüber gefördert werden. Eine Ausrichtung der bayrischen Richtlinien auf Fortpflanzung wird somit deutlich.

Auch in den Richtlinien für NRW soll durch die Vermittlung humanbiologischer Aspekte verantwortungsvolles Handeln gefördert werden. Jedoch liegt der Schwerpunkt und die Quelle dieses Handelns in den nordrheinwestfälischen Richtlinien nicht auf Fortpflanzung, sondern auf einer positiven Beziehung zum eigenen Körper und damit einhergehend auch auf Selbstliebe, Selbstbestimmung und Selbstvertrauen. Selbstbefriedigung soll ausdrücklich thematisiert werden (der Begriff wird in den bayrischen Richtlinien bezogen auf biologische Aspekte für *keinen* Jahrgang erwähnt) und die jeweiligen Themenbereiche sollen, insbesondere in Hinblick auf soziale und religiöse Prägungen, individuelle Bedürfnisse und Wertvorstellungen sowie situative Bedingungen der Schüler*innen reflektiert werden. So wird die Bedeutsamkeit von Reflexion in den Richtlinien für NRW erneut hervorgehoben.

Konkrete biologische Aspekte, die gemäß den Richtlinien in der Grundschule behandelt werden sollen/können sind für beide Bundesländer: Die Benennung von Geschlechtsmerkmalen (NRW lässt zusätzlichen Raum für Bau und Funktion der Geschlechtsorgane), Körperhygiene, Veränderungen in der Pubertät und die Entwicklung menschlichen Lebens (in Bayern bis zur Geburt, für NRW wird auch das Stillen erwähnt).

Gemäß den nordrheinwestfälischen Richtlinien sind auch die Behandlung von weiblichen und männlichen hormonellen Gegebenheiten sowie die Thematisierung von Menstruation und Pollution in der Grundschule nicht ausgeschlossen. Beides ist für Bayern zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen.

Die konkreten biologischen Themen für die Länder sind demnach weitestgehend übereinstimmend. Der Zweck ihrer Behandlung und damit auch ihre Ziele, basieren jedoch auf völlig unterschiedlichen Grundausrichtungen (Fortpflanzung für Bayern und ein positives Körpergefühl für NRW). Es ist davon auszugehen, dass die jeweiligen Grundausrichtungen die Thematisierung der einzelnen Aspekte beeinflussen werden, da sie unter anderem das Ziel der Behandlung der Aspekte darstellen.

Geschlechterrollen und Geschlechtsidentität

Gemäß den Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern, sollen sich die Schüler*innen „mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit, [der] Begegnung mit dem anderen und eigenen Geschlecht sowie [dem] Verhältnis der Geschlechter zu- und miteinander“ (Richtlinien für Bayern, S. 9) auseinandersetzen. Dabei sollen medial inszenierte sexuelle (Rollen-)Bilder hinterfragt werden – mit dem Ziel, dass Schüler*innen ein positives Körper- und Sexualitätsverständnis entwickeln. Auch die Erkundung von Gleichberechtigung im Berufsleben wird erwähnt.

Dieses Ziel des positiven Körper- und Sexualitätsverständnisses wurde auch in den nordrhein-westfälischen Richtlinien im Bereich der humanbiologischen Aspekte dargestellt. Bezogen auf Geschlechterrollen gehen die Richtlinien für NRW jedoch deutlich weiter als die für Bayern: Es wird sich dort auf Seite 12 nicht nur auf mediale Rolleneinflüsse, sondern auch auf alltägliche (durch Eltern und andere Erwachsene) bezogen. Ferner findet der Problem-Begriff im Kontext von Geschlechterrollen Anklang (ebd.). Während besagte Geschlechterrollen für Bayern zwar auch (in einem medialen Zusammenhang) hinterfragt werden sollen (vgl. obiger Absatz), wird dieser Zugang für NRW verschärft, indem Geschlechterrollen, die Kinder in Medien, unter sich und in ihrem Umfeld (schulisch wie familiär) erleben, problematisiert werden sollen. Dadurch soll die gemeinsame Verantwortung von Frau und Mann im Umgang mit Sexualität verdeutlicht und geschlechtstypisches Denken und Fühlen bewusst gemacht werden. Eine kritische Auseinandersetzung sowie Toleranz gegenüber Meinungen und Einstellungen anderer werden in der Findung des eigenen Rollenbildes gefordert (ebd.).

Des Weiteren wird bezogen auf Geschlechterrollen in den nordrhein-westfälischen Richtlinien explizit und ausdrücklich auf sexualpädagogische Ansätze und deren Implementierung im Unterricht verwiesen (S. 12). Dabei werden konkret sexualpädagogische Mädchen- beziehungsweise Jungenarbeit hervorgehoben, da sich Rollenerwartungen, -Bewusstsein und -Verhalten bei Mädchen und Frauen schneller entwickelt haben als bei Jungen und Männern und diese Ungleichzeitigkeit von Lehrkräften durch sexualpädagogische Ansätze aufgefangen werden soll. Dabei wird die Wichtigkeit des Bewusstseins über die eigene Geschlechterrolle der Lehrkraft betont (ebd.). Die bayrischen Richtlinien nehmen keinen Bezug auf diese Thematik.

Insgesamt ist die Behandlung von Geschlechterrollen und Identität unterschiedlich stark in den Ländern ausgeprägt. Es sehen zwar beide Bundesländer vor, Rollen zu hinterfragen, jedoch ist das Feld für NRW diesbezüglich deutlich weitreichender und beschränkt sich im Gegensatz zu

Bayern nicht auf Medien. Auch wird für NRW eine konkrete Problematisierung des Rollenverhaltens um Kinder herum vorgesehen, während Bayern lediglich Bezug zu medialem Rollenverhalten- und -Klischees nimmt. Ferner beziehen die Richtlinien für NRW, im Gegensatz zu denen von Bayern, neueste Entwicklungen mit ein. Sie fordern sexualpädagogische Arbeit in der Schule. Beiden Richtlinien liegt erneut ein binäres Geschlechterverständnis zugrunde.

Sexuelle Orientierung und Identität sowie Familie und Partnerschaft

Beide Richtlinien beziehen sich auf Familie und Partnerschaft sowie auf sexuelle Orientierung und Identität (S. 12f. für NRW; S. 9 und S. 11f. für Bayern). Sie heben die Familie als wichtigen Lebensort für Kinder hervor und betonen in diesem Kontext die Ehe. Diese Betonung ist in den bayrischen Richtlinien deutlich ausgeprägter als in denen für NRW. Auch die Bedeutung von Partnerschaft wird in beiden Richtlinien behandelt. Für Bayern wird dabei grundsätzlich die Wichtigkeit einer körperlich-seelischen Partnerschaft betont, während für NRW auf das Herausarbeiten einer individuellen Bedeutung von Partnerschaft gesetzt wird (ebd.). Eine Orientierung an Schüler*innen und deren persönlichen Meinungsbildung wird deutlich, da für NRW keine konkrete Bedeutung von Partnerschaft vorgeschrieben wird.

Ferner nehmen die Richtlinien einen unterschiedlich starken Bezug auf Familie mit ihren verschiedenen Konstellationsmöglichkeiten. Die bayrischen Richtlinien betonen, wie bereits erwähnt, die Ehe als Grundlage von Familie und erwähnen weitere, zu thematisierende familiäre Lebensweisen lediglich in Form eines Verweises auf das Ehe- und Familiengesetz in einem Nebensatz. Grundschul Kinder sollen für Bayern Achtung gegenüber dem Zusammenleben in unterschiedlichen Familienformen und eigene Vorstellungen von Körperlichkeit, Sexualität und Identität entwickeln. Ihre freie Entfaltung und sexuelle Selbstbestimmung sollen ihre Grenze „im Recht anderer und in der verfassungsmäßigen Ordnung finden“ (S. 9 Richtlinien für Bayern).

Im „Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit“ (Deutscher Bundestag, 2008), wird in § 111 FamFG unter anderem auf folgende Familiensachen Bezug genommen, die für die bayrischen Richtlinien relevant sind (vgl. S. 11, Richtlinien für Bayern): Ehe (einschließlich Scheidung in § 137 FamFG und Verlobung

in § 266 FamFG), Adoption, Kindschaftssachen (einschließlich Pflegschaft in § 151 Nr. 5) und Lebenspartnerschaften⁴.

Die bayrischen Richtlinien wurden verfasst, bevor die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare zugänglich wurde (vgl. Bundesministerium der Justiz, 2018 und Richtlinien für Bayern). Sie wurden demnach mit dem Verständnis von Ehe als Bund zwischen Mann und Frau geschrieben. Inwieweit sie eine gleichgeschlechtliche Ehe in gleicherweise betonen würden, ist vor allem vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus Kapitel 4.1.2, wo in den Grundlagen zur bayrischen Sexualerziehung die Ehe zwischen Mann und Frau betont wird (vgl. Art. 124 Verfassung des Freistaates Bayern), unklar. Die nordrheinwestfälischen Richtlinien wurden 2011, wo die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare ebenfalls noch nicht möglich war (vgl. Bundesministerium der Justiz, 2018), unverändert nachgedruckt. Sie wurden also auch mit einem Verständnis von Ehe zwischen Mann und Frau verfasst. Dennoch betonen sie gleichzeitig die Wichtigkeit der Darstellung der gesamten gesellschaftlichen Situation, wollen einen Rückgang der Diskriminierung von homo- und bisexuellen Menschen fördern und verzichten auf eine besondere Betonung hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses in der Ehe, wie sie in den bayrischen Richtlinien erfolgt ist (vgl. Kapitel 4.1.2 und 4.2). Daher ist davon auszugehen, dass die Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare in den Richtlinien für NRW keine gegenläufigen Auswirkungen auf die Verwendung und Betonung des Ehe-Begriffs hat.

Die Richtlinien zur Sexualerziehung für NRW sind im Kontext von Partnerschaften und familiären Konstellationen deutlich ausführlicher als die für Bayern. Sie heben diverse familiäre und partnerschaftliche Lebensformen hervor und benennen das Thematisieren der gesamten gesellschaftlichen Situation als Ziel in der Sexualerziehung. So sollen konkret familienersetzende Systeme, Stief-, Trennungs- und Scheidungsfamilien, Alleinerziehende, unverheiratete Eltern, gleichgeschlechtliche Partnerschaften und Partnerschaften ohne Kinder behandelt werden.

Auch bezogen auf Ausführungen zu sexueller Orientierung und Identität zeigen sich die nordrheinwestfälischen Richtlinien ausführlicher als die bayrischen. Während für Bayern die sexuellen Orientierungen „hetero-“, „homo-“ und „bisexuell“ lediglich vorurteilsfrei und auch nur in höheren Jahrgangsstufen angesprochen werden sollen, geht NRW deutlich weiter: Es soll

⁴ Eine eingetragene Lebenspartnerschaft ist nach dem „Gesetz über die Eingetragene Lebenspartnerschaft“ (Lebenspartnerschaftsgesetz (LPartG)(2001)) eine Lebenspartnerschaft zwischen zwei gleichgeschlechtlichen Personen (vgl. § 1 Abs. 1 LPartG). Das LPartG wurde am 01.10.2017 vom „Eheöffnungsgesetz“ abgelöst, nach welchem auch Personen gleichen Geschlechts eine Ehe schließen können (Bundesministerium der Justiz, 2018). Davor begründete Lebenspartnerschaften bestehen weiterhin, können jedoch auch in Ehen umgewandelt werden (vgl. § 1 Abs.1 LPartG und Bundesministerium der Justiz, 2018)

sich mit sexuellen Lebensweisen auseinandergesetzt werden, sodass Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, ihre eigene Sexualität zu reflektieren, um ihre sexuelle Identität finden und bewusst zu dieser stehen zu können. Hetero- Bi- und Homosexualität sowie Transidentität werden dabei explizit erwähnt. Eine Einschränkung bezüglich des Alters beziehungsweise der Jahrgangsstufe der Kinder gibt es nicht. Die gegenseitige Akzeptanz von Menschen ungeachtet ihrer sexuellen Orientierung und Identität sowie ein Rückgang der Diskriminierung von transidentitären, homo- und bisexuellen Menschen sollen damit gefördert werden. Ein Klima, das die Vielfalt sexueller Möglichkeiten achtet, wird gefordert und die Möglichkeit externe Unterstützung zu suchen (für Schüler*innen wie auch für Lehrkräfte) wird erwähnt. Auch wird Bezug genommen auf „abweichendes Sexualverhalten“ (S. 13, Richtlinien für NRW) wie Sadomasochismus oder Fetischismus. Dieses soll nicht explizit thematisiert, Fragen dazu aber altersangemessen beantwortet werden.

In beiden Richtlinien wird nicht auf das gesamte LSBTIQ*-Spektrum Bezug genommen. Für Bayern wird sogar, im Gegensatz zu NRW, auf die Nennung jeglicher geschlechtlicher Identitäten jenseits der Cis-Norm verzichtet. Dennoch sehen beide Richtlinien auch die Thematisierung anderer sexueller Orientierungen als die der heterosexuellen vor. Auffällig ist dabei jedoch, dass für NRW eine viel intensivere Behandlung von Identitäten jenseits der Heteronorm vorgesehen ist. Diesen Identitäten werden in den Richtlinien für NRW, genauso wie den unterschiedlichen Familienkonstellationen und Partnerschaftsverhältnissen, deutlich mehr Raum und eine stärkere Bedeutung zugeschrieben als in den bayrischen Richtlinien. Ferner wird diese Thematik in den nordrheinwestfälischen Richtlinien in einen konkreten gesellschaftlichen Kontext gesetzt. Es ist deutlich zu erkennen, dass für Bayern im Vergleich zu NRW kaum Wert auf die Auseinandersetzung mit Lebensrealitäten fern der Heteronorm gelegt wird. Der Fokus der bayrischen Richtlinien bleibt auf der Ehe, die in ihrer Ausgestaltung für Bayern in besonderer Weise die heterosexuelle Beziehung zwischen Mann und Frau betont (vgl. Kapitel 4.1.2).

Sexuelle Gewalt und Missbrauch

Die Behandlung sexualisierter Gewalt ist in beiden Richtlinien vorgesehen und wird als wichtiges Thema unterstrichen (S. 18ff., Richtlinien für Bayern und S. 16, Richtlinien für NRW). In den bayrischen Richtlinien wird sexualisierte Gewalt besonders detailliert und ausführlich bearbeitet, die Grundausrichtung der Behandlung des Themas ist jedoch in beiden Richtlinien gleich. Neben Fakten zur Thematik wird insbesondere die Prävention sexualisierter Gewalt hervorgehoben. Dabei geht es um grundsätzliche Aufklärung, aber auch um die Stärkung der

Persönlichkeit und des Selbstwertgefühls der Kinder. Sie sollen selbstbestimmte Entscheidungen, insbesondere bezogen auf Körperkontakt, treffen können. Dabei wird besonders die Fähigkeit, eigene Grenzen zu setzen und „nein“ zu sagen betont. Auch externe Ansprechpartner*innen heben beide Richtlinien als Ressource hervor. Ebenso wird Kommunikation mit allen Beteiligten als wichtiges Mittel in der Thematisierung von sexualisierter Gewalt angeführt. In beiden Richtlinien wird außerdem Bezug genommen auf Medien. Die bayrischen Richtlinien widmen der Medienkompetenz sowie der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus bezogen auf den Themenkomplex der sexualisierten Gewalt einen gesonderten Abschnitt.

Insgesamt verfolgen also beide Richtlinien der Länder bezogen auf sexualisierte Gewalt die gleiche Linie, auch wenn die Thematik selbst, sowie der Umgang mit ihr in den bayrischen Richtlinien deutlich ausführlicher dargestellt werden.

4.3 Einordnung und Beurteilung im Kontext sexualpädagogischer Aspekte

In diesem Kapitel werden die zuvor beschriebenen und verglichenen Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern und NRW vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit erläuterten Thematiken und Konzepte betrachtet. Dabei findet zunächst eine Einordnung der Inhalte der Richtlinien bezogen auf die grundlegenden Erkenntnisse dieser Arbeit hinsichtlich von Sexualität und Sexualerziehung statt. Nach dieser Einordnung wird sich konkret der Analyse sexualpädagogischer Aspekte in den Richtlinien gewidmet.

4.3.1 Die Richtlinien im Bezug zu grundlegenden Erkenntnissen dieser Arbeit

Um eine Basis für die Analyse im nächsten Abschnitt zu schaffen, sollen die Inhalte der Richtlinien in diesem Unterkapitel in Bezug zu den Basiskonzepten und Thematiken in dieser Arbeit gebracht werden. So soll untersucht werden, wie die Verständnisse von Sexualität und Sexualerziehung in dieser Arbeit zu denen in den Richtlinien stehen.

Sexualität ist ein Kernthema für alle in dieser Arbeit behandelten Bereiche (vgl. Kapitel 1.1). Daher wird an dieser Stelle das Verständnis von Sexualität in den jeweiligen Richtlinien analysiert und mit dem Verständnis in dieser Arbeit verglichen. Dadurch soll die theoretische Basis der Richtlinien in Bezug auf die inhaltlichen Grundlagen dieser Arbeit dargestellt und aufgeschlüsselt werden.

Die Richtlinien für NRW sehen Sexualerziehung als Teil der Gesamterziehung an, wodurch ein Verständnis von Sexualität als Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung, wie es in dieser Arbeit in Kapitel 1.1 herausgestellt wurde, angedeutet wird. Dies wird weiterhin durch die Betonung der Wichtigkeit von sexueller Sozialisation und sexueller Identitätsfindung für die Persönlichkeitsentwicklung in den nordrheinwestfälischen Richtlinien unterstrichen (vgl. Kapitel 4.2.1). Diese Wichtigkeit wird in den bayrischen Richtlinien zwar nicht gesondert betont, das Verständnis von Sexualität als Teil der Identität, welches in dieser Arbeit in Kapitel 1.1 herausgearbeitet wurde, wird jedoch, ebenso wie für NRW, festgehalten (vgl. Kapitel 4.2.2).

Beide Richtlinien betonen Sexualität als Lebenskraft beziehungsweise Lebensfreude (vgl. ebd.). Dies sind Begriffe, die mit dem von Sielert (2015) verwendeten Begriff der „Lebensenergie“, welcher in dieser Arbeit zusammenfassend für ein Grundverständnis von Sexualität verwendet wurde, verglichen werden können. Dies deutet auf eine gemeinsame Basis hinsichtlich des Verständnisses von Sexualität hin.

Des Weiteren betonen die Länder in den Richtlinien die Vielschichtigkeit von Sexualität, indem sie diese nicht auf körperliche Aspekte beschränken, sondern unterschiedliche Dimensionen von Sexualität hervorheben, die denen von Voß (2019), genannt in Kapitel 1.1, ähneln.

Die Grundverständnisse von Sexualität in den Richtlinien der Bundesländer und in dieser Arbeit stimmen also insgesamt in ihren Grundzügen überein. In dieser Arbeit wird jedoch in Kapitel 1.1 besonders ein differenziertes Verständnis von Sexualität betont, was diverse unterschiedliche sexuelle Lebensweisen und Orientierungen hervorhebt und miteinbezieht. Wie bereits in Kapitel 4.2 herausgestellt, erwähnen beide Bundesländer in ihren Richtlinien auch sexuelle Orientierungen jenseits der Heteronorm, auch wenn für Bayern eine Thematisierung in der Grundschule nicht vorgesehen ist. Dennoch ist aufgefallen, dass sich in beiden Richtlinien auf die einzelnen Orientierungen Homo- und Bisexualität beschränkt wird und das LSBTIQ*-Spektrum somit auch in beiden Richtlinien nicht sehr umfangreich aufgegriffen wird. Dabei soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass die Auseinandersetzung mit Homo- und Bisexualität (sowie auch mit Transidentität) in den nordrheinwestfälischen Richtlinien wesentlich stärker, früher und diskriminierungssensibler erfolgt als in den bayrischen (ebd.).

Wie in Kapitel 1.1 durch Sager (2018) betont wurde, wachsen immer mehr Kinder in queeren Familien auf, was es notwendig macht, Sexualitäten jenseits der Heteronorm auch in der Grundschule zu thematisieren. Das inkludiert auch Orientierungen und Lebensweisen, die über

Homo- und Bisexualität hinausgehen und widerspricht der bayrischen Linie, sexuelle Orientierungen erst in höheren Jahrgangsstufen aufzugreifen. Die bayrischen Richtlinien weisen bezüglich der generellen Thematisierung queerer Lebensweisen insgesamt ein großes Verbesserungspotential auf. Bezogen auf die geschlechtliche Identität, beschränken sie sich zusätzlich und im Gegensatz zu NRW auf Cis-Identitäten. Sie schreiben von „gegebenen“ Geschlechtsidentitäten und klammern so Identitäten jenseits einer Geschlechter-Binärität aus. Für NRW wird Transidentität als Geschlechtsidentität jenseits der Cis-Norm erwähnt (ebd.), was zwar mehr Identitäten inkludiert als die bayrischen Richtlinien, aber immer noch einer unvollständigen Darstellung entspricht.

Insgesamt sind für beide Länder in den Richtlinien zwar Ansätze eines differenzierten Sexualitätsverständnisses (für NRW deutlich ausgeprägt und für Bayern äußerst ausbaufähig) erkennbar. Von einem vollumfänglichen, differenzierten Grundverständnis ist jedoch bei beiden Ländern nicht grundlegend auszugehen.

In Kapitel 1.1 wurden sexualitätsbezogene Kompetenzen nach Hierholzer (2022) aufgeführt, die Kinder im Grundschulalter erlernen sollten. An dieser Stelle soll dargestellt werden, inwieweit dies durch die Richtlinien gesichert ist. Hervorgehend aus den Richtlinien der Länder, die in Kapitel 4.2 vorgestellt und verglichen wurden, werden folgende Kompetenzen durch die Richtlinien gefördert: Das Erkennen und Benennen verschiedener Geschlechter, das Verstehen des Fortpflanzungssystems, das Wahrnehmen und Einordnen körperlicher Veränderungen, das kritische Einordnen von Sex in den Medien (für Bayern besonders verstärkt) sowie das Erfahren von Emotionen, welches für NRW noch um das Reflektieren ergänzt werden kann. Das ist für Bayern nicht explizit vorgesehen (vgl. ebd.), sodass diese Kompetenz auch nicht konkret gefördert wird.

Weitere Kompetenzen nach Hierholzer (2022) sind das Erlangen von Kenntnissen bezüglich verschiedener Lebens- und Liebesmodelle, das Hinterfragen kultureller Bedingtheit von Geschlechtern sowie das Hinterfragen eigener und fremder Geschlechterrollen. Die kulturelle Bedingtheit von Geschlechtern wird in keiner der beiden Richtlinien erwähnt. Die Richtlinien zur Sexualerziehung für NRW beziehen sich jedoch immerhin auf einen gesellschaftlichen Kontext bezüglich Geschlechterrollen sowie auf das Verstehen kultureller Zusammenhänge allgemein (vgl. Kapitel 4.2). Sie sehen ein verschärftes Hinterfragen vor, welches über die reine Beurteilung von geschlechtlichem Rollenverhalten in Medien (worauf sich die bayrischen Richtlinien beschränken) hinausgeht. Ferner wird sich in den Richtlinien für NRW nicht auf Cis-Identitäten

begrenzt und auch von verschiedenen Familienformen werden mehr genannt als in den bayrischen Richtlinien (ebd.). Dennoch sind die zu vermittelnden Kenntnisse bezüglich unterschiedlichen Lebens- und Liebesformen nicht nur für die bayrischen, sondern auch für die nordrheinwestfälischen Richtlinien ausbaufähig (wenn auch in einem geringeren Ausmaß als für Bayern), da sich auch die Richtlinien für NRW auf zwei Sexualitäten jenseits der Heteronorm beschränken, wodurch die Darstellung des LSBTIQ*-Spektrums eingeengt ist.

Im Gesamten erbringen die Richtlinien viele Grundlagen zur Förderung der für das Grundschulalter bedeutsamen sexuellen Kompetenzen nach Hierholzer (2022), auch wenn es, für Bayern stärker als für NRW, noch einige Ansatzmöglichkeiten zur Verbesserung gibt.

An dieser Stelle wird sich den Aspekten von Sexualerziehung aus dieser Arbeit gewidmet, die im Folgenden in Bezug gesetzt werden zu den sexualerzieherischen Grundlagen in den Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern und NRW.

Die Ziele der Sexualerziehung nach Hinz (2021) sind, wie in Kapitel 2.1 erwähnt, Gefahrenabwehr, Informationsvermittlung und Ermutigung. Hinsichtlich sexualisierter Gewalt wird der Komplex der Gefahrenabwehr in beiden Richtlinien bearbeitet (vgl. Kapitel 4.2.3). Hinz (2021) sieht eine mögliche Gefahr jedoch auch in der Diskriminierung, die in den Richtlinien keineswegs ausreichend abgewehrt und bearbeitet wird.⁵ Informationsvermittlung nimmt einen großen Teil in beiden Richtlinien ein. So werden zu lehrende inhaltliche Themen stets aufgeführt. Ermutigung wird zwar nicht explizit als Begriff angeführt, aus beiden Richtlinien wird jedoch ersichtlich, dass Kinder zum Hinterfragen und zum eigenen Denken angeregt werden. Insbesondere die Richtlinien für NRW betonen die Förderung der eigenen Meinungsbildung auf Grundlage des vermittelten Wissens und animieren zum selbstständigen Reflektieren. Als wichtigen Faktor in der Sexualerziehung bezeichnet Hinz (2021) in Kapitel 1.1 weiterhin ihre wissenschaftliche Fundierung. Dazu wird in den Richtlinien für Bayern festgehalten, dass entsprechende fach- und erziehungswissenschaftliche, didaktische und unterrichtsmethodische Kompetenzen die Sexualerziehung betreffend in die Ausbildung angehender Lehrkräfte integriert werden müssen. Außerdem erhält der*die Beauftragte für Familien- und Sexualerziehung gemäß den bayrischen Richtlinien eine besondere Schulung für seine*ihre Funktion als Interventionsbeauftragte.

⁵ Dieser Themenkomplex wird im letzten Abschnitt von Kapitel 4.3.2 genauer thematisiert.

Eine holistische Sexualaufklärung die mit dem Begriff der Sexualerziehung gleichgesetzt werden kann (vgl. Kapitel 2.1), sollte gemäß Winkelmann (2011) entwicklungsbereitend, kultursensibel und geschlechtssensibel sein. Die Wichtigkeit der Entwicklung der Kinder unterstreichen beide Richtlinien und verfolgen daher in der Gestaltung des Lehrens an Grundschulen entwicklungsgemäße Ansätze (vgl. Kapitel 4.2). Der Kulturbegriff wird zwar kaum (für NRW) bis gar nicht (für Bayern) in den Richtlinien erwähnt, eine Toleranz unterschiedlicher Wertvorstellungen (diese Unterschiedlichkeit der Werte kann nach Sielert (2015) auch kulturellen Ursprungs sein), wird jedoch für beide Richtlinien festgelegt (vgl. Kapitel 4.2) und entspricht auch dem Verständnis von Sexualerziehung, welches durch Hinz (2021) in dieser Arbeit dargestellt wurde. Die Geschlechtersensibilität in den Richtlinien zur Sexualaufklärung für NRW und Bayern konzentriert sich schwerpunktmäßig auf Geschlechter-Binärität, ist jedoch in diesem Umfang grundsätzlich vorhanden. Für NRW ist sie deutlich ausgeprägter aber in beiden Richtlinien gibt es Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich Identitäten außerhalb der Cis-Norm, wie bereits in diesem Unterkapitel dargestellt wurde.

Eine holistische Sexualaufklärung basiert außerdem auf Respekt, Verantwortung und der Anerkennung von Vielfalt (vgl. Kapitel 2.1). Respekt und Verantwortung wird von beiden Richtlinien hervorgehoben, ersteres besonders in denen für NRW, letzteres besonders in denen für Bayern. Die Tatsache, dass es Vielfalt gibt, ist aus beiden Richtlinien erkennbar. Ihr Umfang und ihre detaillierte Ausgestaltung und Wertschätzung sind aber sowohl für NRW als auch für Bayern durch Verbesserungspotenzial gekennzeichnet (vergleiche hierzu auch Kapitel 4.3.2).

Insgesamt entspricht die Grundausrichtung der Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern und NRW dem Verständnis von Sexualerziehung in dieser Arbeit. Dabei gilt es zu beachten, dass einige Aspekte von Sexualerziehung in den einzelnen Richtlinien durchaus erweiterbar und ausbaufähig sind.

4.3.2 Sexualpädagogische Konzepte und Perspektiven in der schulischen Sexualerziehung für Bayern und NRW

Dieses Unterkapitel ordnet die Inhalte der Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern und NRW in sexualpädagogische Kontexte ein. So soll die Forschungsfrage nach den sexualpädagogischen Perspektiven in den Richtlinien bearbeitet werden. Zur besseren Übersichtlichkeit ist das Unterkapitel in drei Bereiche strukturiert, die sich den Grundlagen von Sexualpädagogik und sexueller Bildung als Gegenstandsbereich dieser (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2), der

Pluralisierung sexueller Werte, Beziehungs- und Lebensformen sowie den für die Sexualpädagogik relevanten kulturellen und anti-diskriminierenden Aspekten widmen.

Allgemeine Grundlagen von Sexualpädagogik und sexueller Bildung in den Richtlinien

Wie von Tuidter (2015) in Kapitel 3.1 beschrieben, sollte Sexualpädagogik ganzheitlich sein und nicht in einzelne Teilbereiche aufgespalten werden. In beiden Richtlinien wird zwar in einzelne Bereiche unterteilt, aber gleichzeitig verdeutlicht, dass sie *alle* fächerübergreifend und teilweise simultan behandelt werden (vgl. Kapitel 4.2). Schulische Sexualerziehung in beiden Richtlinien widmet sich demnach allen Bereichen (Aufklärung, Moralerziehung und Prävention) und erfüllt so den Anspruch der Ganzheitlichkeit (ebd.). Als thematisch aktuell für die Sexualpädagogik betont Schmauch (2023) (vgl. Kapitel 3.1) unter anderem die sexualpädagogische Arbeit mit behinderten Menschen. Das Thema der Behinderung soll bezogen auf Lernprozesse gemäß den Richtlinien für NRW gegebenenfalls in die schulspezifischen Arbeitspläne aufgenommen werden. Somit wird es, ebenso wie kindliche Sexualität und die Pluralisierung von sexuellen Beziehungs- und Lebensformen als weitere aktuell wichtige Themen (vgl. Schmauch, 2023 in Kapitel 3.1), die auch für Bayern (wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung) in den Richtlinien zu finden sind, in den Richtlinien für NRW bearbeitet. Die Lernprozesse aus den nordrheinwestfälischen Richtlinien stehen dabei als Begriff in einem konkreten Zusammenhang zum Bildungsbegriff, der in der sexuellen Bildung als Gegenstandsbereich von Sexualpädagogik bedeutsam ist (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2). Ferner erwähnen die nordrheinwestfälischen Richtlinien konkret den Einsatz von externen, sexualpädagogischen Angeboten, was ihre Offenheit hinsichtlich sexualpädagogischer Prinzipien und Perspektiven unterstreicht.

In Kapitel 3.1 werden eine Sexualität-bejahende Haltung, Respekt und Reflexion als Grundlagen sexualpädagogischen Handelns angeführt. In den bayrischen Richtlinien wird eine sexualfreundliche Grundeinstellung konkret hervorgehoben (vgl. Kapitel 4.2.2). Für NRW wird diesbezüglich nichts explizit erwähnt, die Analysen aus den Kapiteln 4.1.1 und 4.3.1 zeigen jedoch, dass eine negative Einstellung zu Sexualität in den Richtlinien für NRW und im nordrheinwestfälischen Grundverständnis von Sexualerziehung *nicht* vorliegt. Respekt wird in den grundlegenden Ausführungen der Richtlinien für Bayern nicht explizit erwähnt, jedoch sehen die bayrischen Richtlinien eine gegenseitige Achtung als Form von Respekt (vgl. Wolf, 2023) und Toleranz von unterschiedlichen Wertvorstellungen vor (vgl. Kapitel 4.1.2 und 4.2). Für NRW wird Respekt in den Richtlinien ausdrücklich vorgesehen und Reflexion wird als Methode betont (vgl. Kapitel 4.2.). So soll Wissen kritisch-reflexiv weitergegeben werden (vgl. Kapitel

4.2.1). Das entspricht genau der aktuellen neo-emanzipatorischen Ausrichtung von (vgl. Kapitel 3.1). Auch die Förderung von Reflexivität bei den Kindern wird immer wieder in den Richtlinien für NRW hervorgehoben (vgl. Kapitel 4.2), sodass Reflexion als bedeutende sexualpädagogische Methode für die Sexualerziehung in NRW gesehen werden kann. Für die bayrischen Richtlinien spielt Reflexion kaum eine Rolle. Sie ist nicht in den grundlegenden Festlegungen zur Sexualerziehung verankert und wird für Grundschulkindern lediglich einmal als erwünschte Kompetenz (ohne jegliche Hinführung und Betonung) erwähnt (S. 10, Richtlinien für Bayern).

In den Richtlinien für Bayern ist für den inhaltlichen Teilaspekt der humanbiologischen Aspekte eine Ausrichtung auf Fortpflanzung zu erkennen (vgl. Kapitel 4.2.3). Eine solche Ausrichtung kann ebenfalls in einer "negativen Sexualpädagogik" (18. Jahrhundert) vorgefunden werden (vgl. Kapitel 3.1) und ist nach Steinherr (2019) (siehe Kapitel 3.4) immer auch mit einer Diskriminierung von Identitäten jenseits der Heteronorm verbunden. Dies widerspricht der sexualpädagogischen Einstellung bezüglich Antidiskriminierung⁶ (vgl. Kapitel 3.1 und 3.3), bezieht sich hier allerdings nicht auf die grundsätzliche Ausrichtung der bayrischen Richtlinien, sondern auf einen Teilbereich. Die Richtlinien für NRW zeigen konkret für diesen Teilbereich, dass es auch anders geht, und richten sich hinsichtlich humanbiologischer Aspekte nach einer positiven Beziehung zum eigenen Körper aus.

Der verantwortungsvolle Umgang mit Sexualität sowie die sexuelle Selbstbestimmung stellen, wie in Kapitel 3.1 herausgearbeitet, wichtige Ziele von Sexualpädagogik dar. Beide Ziele sind sowohl in den bayrischen als auch in den nordrheinwestfälischen Richtlinien wiederzufinden (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3). Dabei ist aufgefallen, dass sexuelle Selbstbestimmung besonders in den Richtlinien für NRW betont und hervorgehoben wird (vgl. ebd.). Für Bayern wird Verantwortung hingegen (insbesondere in Bezug auf Gesellschaft und Partnerschaft) sehr oft thematisiert (vgl. ebd.).

Des Weiteren sehen beide Richtlinien die Achtung verschiedener Lebensweisen vor, was der zweiten Prämisse für Sexualpädagogik nach Tuidier (2015) (vgl. Kapitel 3.1) entspricht. Jedoch sieht ebendiese zweite Prämisse im Zuge dieser Achtung als Form von Anerkennung auch Unterstützung vor, um gesellschaftliches Empowerment zu erwirken (vgl. ebd.). Eine solche konkrete Unterstützung wird in keiner der Richtlinien erwähnt, auch wenn für NRW bezogen auf sexuelle, identitäre Findungsprozesse auf Lehrkräfte als „Brücke“ zu externen Hilfs- und

⁶ Diese Thematik wird im letzten Abschnitt dieses Unterkapitels genauer bearbeitet.

Beratungsangeboten verwiesen wird (vgl. Kapitel 4.2), welche möglicherweise ein solches Empowerment umsetzen könnten. Gemäß der 2. Prämisse nach Tuiders (2015), soll in der Sexualpädagogik außerdem nicht normierend oder ideologisierend informiert werden. Dieser Teil der Prämisse wird von beiden Richtlinien erfüllt, da die Richtlinien für NRW Lehrkräften untersagen, Schüler*innen Auffassungen eines „gelungenen“ Sexuallebens zu unterbreiten und die Richtlinien für Bayern explizit untersagen, ideologisierend zu vermitteln (vgl. Kapitel 4.2.1).

Tuiders dritte Prämisse für Sexualpädagogik aus 2015 bezieht sich auf Gewaltprävention, die in beiden Richtlinien besonders durch die Thematik der sexualisierten Gewalt und deren Prävention umgesetzt wird. In dieser Prämisse wird zudem besonders die Wahrnehmung der eigenen Gefühle hervorgehoben (vgl. Kapitel 3.1), welche auch die Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern und NRW im Bereich der Missbrauchs-Prävention besonders fördern wollen.

Die Selbstreflexion von Fachkräften ist ein analytisches, sexualpädagogisches Kriterium nach Sielert (2021) (vgl. Kapitel 3.1). Die Richtlinien für NRW sehen ein Bewusstmachen über die eigene Geschlechterrolle seitens der Lehrkräfte vor (vgl. Kapitel 4.2.3), was als ein erster Schritt in Richtung Selbstreflexion gesehen werden könnte, das Kriterium aber nicht vollständig erfüllt. Die Richtlinien für Bayern beziehen sich im Kontext von Fachkräften nicht auf Selbstreflexivität, welche auch bedeutend für die sexuelle Bildung ist (vgl. Kapitel 3.2). Auch sie erfüllen das Kriterium nicht und zeigen diesbezüglich auch keine Ansätze.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beide Richtlinien sexualpädagogisches Handeln nicht grundsätzlich ausschließen. Vielmehr zeigen sie immer wieder Ansätze, welche die Prinzipien der Sexualpädagogik widerspiegeln. Dies wird besonders für den Bereich der sexualpädagogischen Ziele und Grundhaltungen (Selbstbestimmung, Respekt oder positive Einstellung zu Sexualität) deutlich. Als ausbaufähig für beide Richtlinien zeigen sich besonders sexualpädagogische Kriterien des Empowerments und der Selbstreflexivität von Fachkräften. Grundsätzlich wird erneut deutlich, dass sexualpädagogische Werte und Methoden in den Richtlinien für NRW wesentlich stärker verankert sind als in denen für Bayern (beispielsweise in Form von Reflexion oder explizitem Erwähnen sexualpädagogischer Angebote).

Im weiteren Verlauf dieses Abschnittes wird sich nun der sexuellen Bildung im Kontext der Richtlinien gewidmet.

Sexuelle Bildung sieht sich, wie in Kapitel 3.2 einleitend erwähnt, zwischen dem Elternrecht und dem Bildungsauftrag des Staates. Beide Richtlinien betonen, dass sie zwar ebendiesen Bildungsauftrag ausführen, die Wichtigkeit des elterlichen Rechts aber dennoch anerkennen und sich in diesem Kontext bewegen (vgl. Kapitel 4.2). Sie teilen diese Einordnung demnach mit der sexuellen Bildung. Ferner werden in Kapitel 3.2 bezogen auf sexuelle Bildung speziell kommunikative Kompetenzen und Sprache betont, die auch in den nordrheinwestfälischen Richtlinien als besonders wichtig dargestellt werden (vgl. Kapitel 4.2.2). In den Richtlinien für Bayern wird Sprache zwar auch erwähnt, jedoch nicht in gleicher Weise betont (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3.2). Des Weiteren wird in Kapitel 3.2 Aufschluss über die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden im Kontext von sexueller Bildung gegeben. Diese Kommunikation wird als wechselseitig und die Bearbeitung bestimmter Thematiken in Aushandlung sehend beschrieben (ebd.). Eine solche wechselseitige Kommunikation und ein solches Aushandeln, werden auch in den nordrheinwestfälischen Richtlinien dargestellt, indem ein wechselseitiges Zuhören und die Möglichkeit der Mitentscheidung durch Schüler*innen festgelegt werden (vgl. Kapitel 4.2.2). In den Richtlinien für Bayern wird keine vergleichbare kommunikative Lage dargestellt (vgl. Kapitel 4.2).

Wie in Kapitel 3.2 aufgeführt, stellt Valtl (2013) fünf Kennzeichen von sexueller Bildung auf, die im Folgenden mit den Inhalten der Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern und NRW in Verbindung gebracht werden.

Valtts erstes Kennzeichen (vgl. Kapitel 3.1), umfasst das Ziel der Selbstbestimmung (einhergehend mit einer Autonomie-Förderung) und setzt Lernende in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Wie bereits erwähnt, ist Selbstbestimmung ein Ziel, welches beide Richtlinien (für NRW ausgeprägter als für Bayern) aufnehmen (vgl. Kapitel 4.2). Gemäß den nordrheinwestfälischen Richtlinien soll auch die eigene Meinungsbildung sowie das Vertreten der eigenen Identitätsverortung gefördert werden (vgl. Kapitel 4.2.3), was als Autonomie-Förderung angesehen werden kann. Dass Lernende in den Mittelpunkt gestellt werden sollen, wird besonders in den Richtlinien für NRW deutlich, welche festlegen, dass sich an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Kinder als Lernende orientiert und nach ihrer Lebenswelt gerichtet werden soll (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3). Dies verdeutlicht auch eine Bedürfnisorientiertheit, wie sie in der Sexualpädagogik vorgesehen ist (vgl. Kapitel 3.1). Eine solche lebensweltnahe Arbeit ist außerdem auch Teil sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handelns (vgl. Kapitel 1.2). Insgesamt wird für NRW eine Betonung von Lernprozessen als Teil von (sexueller) Bildung

deutlich (vgl. ebd.). Für Bayern wird eine Orientierung an Lernenden nicht konkret hervorgehoben, obwohl andere Orientierungen, wie die an christlichen Werten, mehrfach betont werden (vgl. Kapitel 4.1.2 und 4.2). Dennoch wird in den bayrischen Richtlinien auf Seite fünf vorgeschrieben, dass die Lebenswelt und Bedürfnisse von Schüler*innen beachtet werden sollen. Dies entspricht nicht einer lebensweltlichen und bedürfnisorientierten Ausrichtung, klammert beides aber auch nicht völlig aus.

Als zweites Kennzeichen sexueller Bildung wurden in Kapitel 3.2 eine Sexualität-bejahende Grundausrichtung und das Hinausgehen über Themen der Biologie und Fortpflanzung, angelehnt an die Pluralisierung von Lebensstilen sowie die Darbietung zielgruppenspezifischer Angebote genannt. Eine Sexualität-bejahende Grundausrichtung wird, wie bereits erwähnt, in beiden Richtlinien vertreten (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.3.1). Auch wird in beiden Richtlinien über biologische Themen und Themen der Fortpflanzung hinausgegangen (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Pluralisierung von Lebensstilen wird in unterschiedlichen Ausmaßen (für NRW stärker als für Bayern) behandelt (vgl. Kapitel 4.2.3). Dabei ist zu beachten, dass eine Thematisierung abseits von Heterosexualität in Bayern für die Grundschule nicht vorgesehen ist (vgl. ebd.). Die Beantwortung von Schüler*innen-Fragen bezüglich nicht vorgesehener Themen kann gemäß den bayrischen Richtlinien erfolgen, ist aber keineswegs verpflichtend (S.7, Richtlinien für Bayern), weshalb davon ausgegangen werden muss, dass vielen Grundschulkindern in Bayern Wissen über Identitäten jenseits der Heteronorm vorenthalten wird, was Valtls Merkmal nicht erfüllt. Zielgruppenspezifische Angebote sind in die nordrheinwestfälischen Richtlinien nicht nur aufgenommen, sondern auch als ggf. notwendig dargestellt worden (vgl. Kapitel 4.2.2). Eine solche Betonung kann in den bayrischen Richtlinien erkannt werden (vgl. Kapitel 4.2).

Gemäß dem dritten Kennzeichen nach Valtl 2013, soll sexuelle Bildung weltoffen sein und die Realität darstellen sowie sich mit dem Input anderer Kulturen auseinandersetzen, um eine neue Kultur schaffen zu können. Kultur wird von beiden Richtlinien nicht spezifisch oder ausführlich bearbeitet. Die Weltoffenheit, die mit der Darstellung der Realität einhergeht, wird von beiden Richtlinien eingeschränkt dargestellt (von denen für NRW zwar wesentlich ausführlicher als von denen für Bayern, aber immer noch lückenhaft) (vgl. Kapitel 4.2). Die nordrheinwestfälischen Richtlinien sehen im Kontext von Familie und Partnerschaft die Darstellung der gesamten gesellschaftlichen Lage (also der Realität) vor.

Sexuelle Bildung soll, wie in einem weiteren Kennzeichen nach Valtl 2013 beschrieben, alle Kompetenz-Ebenen des Menschen ansprechen: Die kognitive Ebene wird durch Aufklärung beziehungsweise Informationsvermittlung in beiden Richtlinien angesprochen (vgl. Kapitel 4.2), die emotionale durch die Wahrnehmung von Gefühlen (siehe weiter oben im Text), die Haltungsebene durch gegenseitige Achtung und Respekt (vgl. Kapitel 4.2), die energetische Ebene durch das Verständnis von Sexualität als Lebenskraft (vgl. Kapitel 4.2.2), die praktische beispielsweise durch das Thematisieren von Selbstbefriedigung in den Richtlinien für NRW (für Bayern sind praktische Hinweise zum Beispiel bezogen auf Verhütung in den Richtlinien später vorgesehen, Selbstbefriedigung jedoch gar nicht) und die tiefe körperliche Ebene wird in den Richtlinien der Länder durch die Thematisierung und Förderung des eigenen Körpergefühls angesprochen (vgl. Kapitel 4.2). So inkludieren beide Richtlinien alle Ebenen nach Valtl (2013), auch wenn die praktische Ebene für die Grundschule gemäß den bayrischen Richtlinien nicht miteinbezogen wird und auch im späteren Verlauf weniger Themen behandelt (vgl. Kapitel 4.2).

Das letzte Merkmal nach Valtl 2013 beschreibt, dass sexuelle Bildung politisch ist. Politische Zusammenhänge werden in den Richtlinien zwar nicht erwähnt, es wird jedoch deutlich, dass sie durch gesellschaftliche Gegebenheiten bedingt sind und diese inkludieren (Kapitel 4.2: christliche Ausrichtung für Bayern, Darstellung der gesamten gesellschaftlichen Situation für NRW). Eine Hinterfragung dieser Abhängigkeit im Kontext politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge wird für die bayrischen Richtlinien gar nicht (Bearbeitung von Geschlechterrollen nur in Medien und nicht im Umfeld, kein aktives Vorgehen gegen Diskriminierung) und auch für NRW nur bedingt (durch die Thematisierung der gesamten gesellschaftlichen Situation, die Problematisierung von Geschlechterrollen und das Fördern eines Rückgangs von Diskriminierung gegen transidentitäre, homo- und bisexuelle Menschen) vorgesehen (ebd.).

Bezogen auf sexuelle Bildung zeigt sich, dass in den Richtlinien für NRW viele Grundansätze festgelegt sind. So konzentrieren sich die nordrheinwestfälischen Richtlinien besonders auf Lernprozesse und erfüllen viele inhaltliche Aspekte der Merkmale von sexueller Bildung nach Valtl (2013). Dies steht in einem starken Kontrast zu den bayrischen Richtlinien, welche zwar durchaus auch Aspekte von sexueller Bildung erkennen lassen, jedoch diesbezüglich einen deutlich geringeren Umfang in einer spärlicheren Ausprägung und Betonung aufweisen als die Richtlinien für NRW. Dies ist eine sich wiederholende Tendenz (vgl. Kapitel 4.1 und 4.3.1).

Pluralisierung von sexuellen Werten, Beziehungs- und Lebensformen in der Sexualerziehung der Länder

Die Pluralisierung von sexuellen Werten, Beziehungs- und Lebensformen als aktuelles und wichtiges Thema in der Sexualpädagogik nach Schmauch (2023), wurde in den vorherigen Kapiteln im Kontext der Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern und NRW bereits mehrfach angesprochen. Im Folgenden wird die Thematik analytisch bezogen auf die Richtlinien genauer betrachtet. Eine grundsätzliche Behandlung verschiedener Beziehungs- und Lebensformen im Sinne der Vielfalt erfolgt in den Richtlinien für beide Länder (vgl. Kapitel 4.2). Auffällig sind dabei die unterschiedlich starken Ausprägungen in den Länder-Richtlinien: Für NRW wird ein größeres, wenn auch weiterhin ausbaufähiges Spektrum an Vielfaltsaspekten dargestellt und behandelt sowie Akzeptanz, Respekt, Achtung und Toleranz gegenüber anderen Lebensformen als der eigenen mehrfach deutlich betont. Für Bayern wird ein eingeschränkteres Spektrum aufgeführt, welches weniger Betonung erfährt (ebd.). So kann für beide Länder festgehalten werden, dass bezogen auf unterschiedliche Lebensformen (zum Beispiel hinsichtlich von Partnerschaft), sexuelle Orientierungen und insbesondere auf Geschlechteridentitäten ein unterschiedlich stark ausgeprägter Erweiterungsbedarf erkennbar wird (vgl. Kapitel 4.2.3 und 4.3.1).

Wie in Kapitel 3.4 beschrieben, sieht Sielert (2015) die Begleitung der Ausbildung einer selbst-reflexiven sexuellen Identität, die losgelöst von festgelegten Mustern, sexueller Orientierung oder Geschlechterrollen existiert, als Ziel von Sexualpädagogik der Vielfalt an. Für NRW wird eine solche Ausbildung gemäß den Richtlinien zur Sexualerziehung durch das Informieren und Darstellen der gesamten gesellschaftlichen Lage ohne Vorschreibungen begleitet (vgl. Kapitel 4.2.3). Zu beachten ist dabei, dass das LSBTIQ*-Spektrum keine explizite Erwähnung findet, aber auch zur Gesamtlage der Gesellschaft gehört. Außerdem ist Reflexion als wichtige Methode in die Richtlinien für NRW aufgenommen worden, wodurch die Reflexivität bezüglich der sexuellen Identität eine Grundlage findet (vgl. ebd.). Für Bayern werden mehrfach und stark konkrete Werte wie die christlichen und die Ehe (unter besonderer Verdeutlichung einer heterosexuellen Beziehung) betont (vgl. Kapitel 4.1.2). Dadurch entsteht bereits eine parteiische Richtung in der Begleitung der sexuellen Identitätsfindung, auch wenn die Achtung anderer Werte ebenfalls festgelegt ist (vgl. ebd.). Diese parteiische Richtung widerspricht dem von Sielert (2015) angeführten Ziel von Sexualpädagogik der Vielfalt. Zusätzlich ist Reflexion nicht als grundlegende Methode in die bayrischen Richtlinien aufgenommen worden (vgl. Kapitel 4.2), was nicht zur Förderung der Reflexionsfähigkeit von Schüler*innen beiträgt und so das Finden einer selbstreflexiven sexuellen Identität erschwert. Beide Länder beziehen sich zwar

auf Geschlechterrollen, jedoch wird für NRW eine kritische Betrachtung deutlich ausgeprägter vorgesehen als für Bayern (vgl. ebd.), was die Bildung einer identitären Existenz losgelöst von Geschlechterrollen erleichtert.

Wie in Kapitel 3.4 beschrieben, nimmt Sexualpädagogik der Vielfalt sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (verstanden als Pluralisierung von Sexualitäten, Geschlechtern und Lebensformen) als gegeben an und möchte ihre Klientel dazu befähigen, Vielfalt zu thematisieren und zu reflektieren. Dieses Thematisieren und Reflektieren stellt außerdem eine Methode von Diversity-Education (vgl. Kapitel 3.3.3) dar. Dadurch dass Vielfalt in den Richtlinien nicht außerordentlich umfangreich abgebildet wird (vgl. Kapitel 4.2.3), kann sie durch Schüler*innen in dieser Form auch nicht ausführlich reflektiert werden. Hinzu kommt, dass die Richtlinien für Bayern, im Gegensatz zu denen für NRW, Reflexion als Methode nicht grundlegend verankert haben und die Thematisierung von Sexualitäten jenseits der Heteronorm in der Grundschule nicht vorsehen, weshalb das Reflektieren von Vielfalt nicht in den bayrischen Richtlinien vorzufinden ist (vgl. Kapitel 4.2). Thematisiert wird Vielfalt in beiden Richtlinien dennoch ansatzweise, sodass das Wissen der Schüler*innen diesbezüglich im Sinne des Diversity Ansatzes erweitert wird. Zu beachten ist jedoch, dass diese Erweiterung unter Einschränkungen, die für Bayern wesentlich stärker sind als für NRW, erfolgt. Dabei wird sich auf das begrenzte Erwähnen unterschiedlicher Sexualitäten (Beschränkung auf drei Sexualitäten) sowie auf die geringe (NRW) bis nicht vorhandene (Bayern) Erwähnung von geschlechtlichen Identitäten jenseits der Cis-Norm bezogen (vgl. Kapitel 4.2.3).

Ferner soll Sexualpädagogik der Vielfalt zum Schutz von Vielfalt hinsichtlich von Ideologisierung und Politisierungen beitragen (vgl. Kapitel 3.4). Für beide Richtlinien ist zwar vorgesehen, Wissen vorurteilsfrei und nicht ideologisierend zu vermitteln (vgl. Kapitel 4.2), der gesellschaftliche Faktor der Diskriminierung bezüglich Vielfalt und seiner Verhinderung ist jedoch nur in die Richtlinien für NRW aufgenommen worden, nicht aber in die für Bayern. So ist für NRW ein Schutzgedanke besonders erkennbar.

Sexualpädagogik der Vielfalt soll außerdem ihre Klientel darin unterstützen, selbstbestimmt mit Diversität umzugehen und ihr eigenes Selbst darin zu verorten (Kapitel 3.4). Dazu soll die Möglichkeit der Auseinandersetzung geschaffen werden (ebd.). Dies entspricht dem Ziel der nordrheinwestfälischen Richtlinien, Schüler*innen dazu zu befähigen, sich eine eigene Meinung zu bilden und ihre eigene Identität durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen

Orientierungen und Identitäten im Spektrum der Vielfalt zu verorten. Eine solche Auseinandersetzung steht in den Richtlinien für Bayern, wie in Kapitel 4.2.3 herausgestellt, nicht im Fokus.

Das Auseinandersetzen mit Vielfalt, das Reflektieren der eigenen Sexualität und das Verorten der eigenen Identität als Ziele für Schüler*innen, welche die Richtlinien zur Sexualerziehung für NRW in Verbindung mit der Darstellung der gesamten gesellschaftlichen Lage vorsehen (vgl. Kapitel 4.2.3), lassen auf ein dynamisches Identitätsverständnis schließen, da Identitätskonzepte auf diese Weise nicht starr oder verfestigt im Bildungsprozess präsentiert und vorgeschlagen werden. Ein solches dynamisches und auf Individualität basierendes Identitätsverständnis ist nach Lücke (2015) eine Grundlage von Sexualpädagogik der Vielfalt (vgl. Kapitel 3.4).

Wie in diesem Kapitel bereits aufgeführt, sind eine solche Auseinandersetzung, Reflexion und Thematisierung der gesamten gesellschaftlichen Lage in den bayrischen Richtlinien kaum aufgeführt und in keiner Weise betont, weshalb ein dynamisches Grundverständnis von Identität in den Richtlinien für Bayern nicht vorausgesetzt werden kann.

Des Weiteren wird in den Richtlinien für NRW ein Klima, welches die Vielfalt sexueller Möglichkeiten achtet, gefordert (vgl. Kapitel 4.2.3). Dies lässt auf eine institutionelle Akzeptanz von sexueller Vielfalt schließen, was eine Grundvoraussetzung für die Anwendung von Regenbogenkompetenz darstellt (vgl. Kapitel 3.3.2). In den bayrischen Richtlinien wird ein solches Klima nicht gefordert, vielmehr werden christliche Werte betont (vgl. Kapitel 4.1.2 und 4.2). Dementsprechend ist auch nicht von einem solchen Klima auszugehen, nicht zuletzt, da die Kirche andere Sexualitäten als die Heterosexualität (wie beispielsweise die Homosexualität) explizit verurteilt (Rothe, 2022; Vosman, 2001). Dieser Fokus der bayrischen Richtlinien und der bayrischen Sexualerziehung im Allgemeinen, erschweren demnach die Anwendung von Sexualpädagogik der Vielfalt in der Sexualerziehung in Bayern und wirken gegensätzlich zu den Werten, die beispielsweise in der Diversity-Education vermittelt werden sollen (vgl. Kapitel 3.3.3).

Insgesamt wird deutlich, dass die Richtlinien für NRW viele Werte sexualpädagogischer Perspektiven hinsichtlich von Vielfalt aufweisen. So finden sich in ihnen Ansätze für die Anwendung von Sexualpädagogik der Vielfalt und Diversity-Education sowie eine Grundlage zur Anwendung von Regenbogenkompetenz. Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, dass besonders hinsichtlich der Darstellung von Vielfalt ein Verbesserungspotential erkennbar wird, welches

durch die Darstellung von mehr sexuellen Orientierungen und Identitäten jenseits der Cis-Norm ausgefüllt werden könnte. Die Richtlinien für Bayern weisen diesbezüglich einen wesentlich größeren Nachholbedarf auf. Das Thema der sexuellen Vielfalt wird in den bayrischen Richtlinien aus sexualpädagogischer Perspektive unzureichend behandelt: Vielfalt wird sehr eingeschränkt dargestellt, eine Auseinandersetzung mit ihr, ebenso wie ihre Reflexion, nicht betont oder umfangreich betrachtet und für ein dynamisches, individuelles Identitätsverständnis gibt es keine deutlichen Ansätze. Zusätzlich dazu scheint der häufig erwähnte Fokus auf christliche Werte andere, diversitätsbezogene Werte zu überschatten.

Bezug zu Anti-Diskriminierungsarbeit und kulturellen Perspektiven in den Richtlinien der Bundesländer

Die Abwertung und Tabuisierung bestimmter Identitäten und Lebensweisen als direkte Form der Diskriminierung (vgl. Debius, 2017 in Kapitel 3.3.1) ist in den Richtlinien nicht vorhanden, da beide Richtlinien vorurteilsfreies Bearbeiten (Bayern) und gegenseitige Akzeptanz (NRW) sowie Achtung (beide) gegenüber unterschiedlichen Werten und Orientierungen (homo-, bi- und heterosexuell) vorsehen (vgl. Kapitel 4.2). Zwar betonen beide ein binäres Geschlechtersystem, eine Thematisierung von Identitäten jenseits dieser Binärität wird jedoch nicht explizit ausgeschlossen und demnach auch nicht tabuisiert oder abgewertet (vgl. ebd.).

Auch von Othering-Praxen als Form von Diskriminierung (vgl. Debius, 2017 in Kapitel 3.3.1) wird weitestgehend abgesehen (vgl. Kapitel 4.2). Eine Ausnahme bilden die Richtlinien für NRW, welche sich auf „abweichendes Sexualverhalten“ (S. 13, Richtlinien für NRW) beziehen. Damit sind Sex-Praktiken wie Sadomasochismus oder Fetischismus gemeint, die so explizit als andersartige Neigung (= Othering-Praxis nach Debius (2017)) dargestellt werden.

Grundsätzlich bleibt das gesamte „Kaleidoskop“ der Sexualität (vgl. Lautmann, 2015 in Kapitel 1.1) –unter anderem in Form des vollen LSBTIQ*-Spektrums– in den Richtlinien unbearbeitet, wodurch es Schüler*innen wahrscheinlich häufig im Unterricht vorenthalten wird. In diesem Fall entsteht eine indirekte Diskriminierung nach Debius (2017) (vgl. Kapitel 3.3.3), die, wie alle Diskriminierungsformen, ganz klar dem Dasein von Sexualpädagogik als Anti-Diskriminierungsarbeit widerspricht und die Entwicklung und Verortung der eigenen sexuellen Identität von Schüler*innen als Ziel der nordrheinwestfälischen Richtlinien (vgl. Kapitel 4.2.3) erschwert. Besonders ausgeprägt ist diese indirekte Diskriminierung in den Richtlinien für Bayern, welche das Thematisieren von Sexualitäten jenseits der Heteronorm in der Grundschule nicht vorsehen und die Beantwortung von Schüler*innen-Fragen bezogen auf nicht

vorgesehene Thematiken zwar nicht ausschließen, aber auch nicht als verpflichtend, sondern lediglich als Option darstellen.

Des Weiteren sehen die Richtlinien für NRW, wie in Kapitel 4.2.3 erläutert, vor, durch Aufklärung einen Rückgang von Diskriminierungen gegen transidentitäre, homo- und bisexuelle Menschen zu fördern. Das Bewusstsein über diese Diskriminierung von Minderheiten zeigt eine Sachkompetenz bezogen auf Regenbogenkompetenz (vgl. Kapitel 3.3.2). Ferner entspricht dieses Ziel zwar den sexualpädagogischen Ansichten aus den Kapiteln 3.1 und 3.3.1, zeigt sich jedoch erneut durch eine Reduzierung auf drei Lebensweisen jenseits der Heteronorm als unvollständig. Trotzdem soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass die Richtlinien für NRW bezogen auf Anti-Diskriminierung deutlich aktiver sind als die für Bayern, welche zwar, gleichsam wie die nordrheinwestfälischen Richtlinien aber nicht in einem vergleichbaren Ausmaß, die Gleichberechtigung von Mann und Frau erwähnen und einen diskriminierenden Sprachgebrauch generell ablehnen, Antidiskriminierung jedoch nicht explizit aufgreifen oder konkret fördern wollen (vgl. Kapitel 4.2).

Um sexualpädagogische Aspekte im Sinne der Antidiskriminierung in die Sexualerziehung in NRW einfließen zu lassen, ist, wie eben dargestellt, durch die Richtlinien für NRW bereits eine Basis geschaffen worden, auf deren Grundlage sozialarbeiterische und sexualpädagogische Angebote aufbauen können. Für die bayrische Sexualerziehung an Grundschulen zeigt es sich anders, da Antidiskriminierung erst gar nicht konkret in die Richtlinien aufgenommen wurde und Identitäten jenseits der Cis-Norm ebenfalls völlig unerwähnt bleiben (vgl. Kapitel 4.2). Die Etablierung einer sexualpädagogischen Anti-Diskriminierungsarbeit findet nach den bayrischen Richtlinien keine konkrete, bestehende Basis. Sie ist zwar durch die Richtlinien nicht ausgeschlossen, wird aber auch nicht als förderungswürdig oder als klares Ziel festgelegt (vgl. ebd.).

Insgesamt finden sich also in beiden Richtlinien diskriminierende Aspekte, welche die Notwendigkeit einer sexualpädagogischen Anti-Diskriminierungsarbeit in der Sexualerziehung deutlich machen. Eine solche Arbeit findet in den Richtlinien für NRW bereits eine Grundlage, da diese den Rückgang von Diskriminierung als Ziel vorsehen und Anti-Diskriminierungsarbeit wie sie in Kapitel 3.3.1 für die Sexualpädagogik beschrieben wurde so beispielsweise durch externe Angebote oder Fortbildungen für Lehrkräfte ansetzen kann. Dies könnte zum Beispiel durch ein Anti-Bias-Training (vgl. Abrams, 2021) für Lehrkräfte im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes (vgl. Kapitel 3.3.1) erfolgen. Die Bedeutung externer Angebote als Unterstützung für

Schüler*innen, wie auch als Unterstützung für Lehrkräfte, wird in den Richtlinien für NRW betont (vgl. Kapitel 4.2). Für Bayern gibt es gemäß den Richtlinien zwar keine explizite Grundlage für Anti-Diskriminierungsarbeit, explizit ausgeschlossen wird sie aber auch nicht, sodass eine Implementierung zwar nicht unmöglich aber mit größerem Aufwand verbunden ist.

Debius (2017) erwähnt im Kontext von Anti-Diskriminierungsarbeit einen Gleichbehandlungsanspruch, der seine Grenze in der Selbstbestimmung anderer hat (vgl. Kapitel 3.3.1). Auch in den bayrischen und nordrheinwestfälischen Richtlinien wird diesbezüglich eine Grenze gesetzt, die in den (Menschen-)Rechten der Anderen liegt (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3). Auf diese Grenze wird im Konzept der interkulturellen Sexualpädagogik ebenfalls Bezug genommen, indem eine Parteilichkeit für Menschen, deren (sexuelle) Selbstbestimmung eingeschränkt wird, gefordert wird (vgl. Kapitel 3.5).

In den Richtlinien für Sexualerziehung in NRW sind viele Aspekte und Grundlagen der interkulturellen Sexualpädagogik wiederzufinden: So wird zum Beispiel nicht nur Reflexion, sondern auch die Thematisierung kultureller Zusammenhänge von Sexualität vorgesehen (vgl. Kapitel 3.5 und 4.2). Zusätzlich sind Lehrkräfte in NRW gemäß den Richtlinien dazu verpflichtet, gegenüber unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie verschiedenen Wertvorstellungen tolerant und rücksichtsvoll zu sein (vgl. ebd.).

Ferner nehmen die nordrheinwestfälischen Richtlinien Bezug auf die Dialogfähigkeit von Schüler*innen, welche sie, wie in Kapitel 4.2.2 beschrieben, als Ziel in der Sexualerziehung in NRW sehen. Der Dialog stellt eine zentrale Methode in der interkulturellen Sexualpädagogik dar (vgl. Kapitel 3.5), weshalb die Fähigkeit ebendiesen Dialog respektvoll führen zu können eine wichtige Grundkompetenz ist, die der Durchführung von Angeboten in Zusammenhang mit interkultureller Sexualpädagogik dient. Gleichzeitig macht Dialogfähigkeit eine solche Durchführung nicht nur möglich, sondern kann auch durch ihre Anwendung in der interkulturellen Sexualpädagogik trainiert werden. So kann interkulturelle Sexualpädagogik einen Beitrag dazu leisten, das Ziel der Dialogfähigkeit, welches in den Richtlinien zur Sexualerziehung für NRW festgelegt ist, zu fördern. Dadurch wird deutlich, dass sich die methodische Nutzung des Konzeptes der interkulturellen Sexualpädagogik für die Sexualerziehung in NRW deutlich anbietet.

Im Zusammenhang mit der Dialogfähigkeit wird in den nordrheinwestfälischen Richtlinien besonders Sprache im Bereich kommunikativer Kompetenzen betont (vgl. Kapitel 4.2.2). Kommunikative Fähigkeiten sind außerdem wichtig bezogen auf Regenbogenkompetenz, in dessen Kontext sie der Sozialkompetenz zugeordnet werden (vgl. Kapitel 3.3.2). Die Bedeutung von Sprache wird nicht nur für die Diversity-Education (Kapitel 3.3.3), sondern auch für die interkulturelle Sexualpädagogik (Kapitel 3.5) hervorgehoben und, ebenso wie in den nordrheinwestfälischen Richtlinien, zeitgleich mit Respekt und Reflexion verbunden. Sowohl interkulturelle Sexualpädagogik als auch die Richtlinien für Sexualerziehung in NRW sehen also vor, kulturelle und religiöse Werte nicht nur zu thematisieren und zu erklären, sondern auch zu respektieren und zu reflektieren (vgl. Kapitel 3.5 und 4.2).

Die Richtlinien für NRW teilen viele Werte, Methoden und Kompetenzen mit dem Konzept der interkulturellen Sexualpädagogik. Auch wenn die nordrheinwestfälischen Richtlinien keinen direkten Bezug auf interkulturelle Kompetenzen nehmen, wird ersichtlich, dass interkulturelles sexualpädagogisches Handeln Teil der Sexualerziehung in NRW sein kann. Die Richtlinien für NRW schaffen gut ausgestaltete Grundlagen, die eine Umsetzung vieler Aspekte der interkulturellen Sexualpädagogik (vgl. Kapitel 3.5) bereits vorsehen (Dialoge, Erklärungen, Respekt und Reflexion). Dies steht in einem starken Kontrast zu den bayrischen Richtlinien, welche zwar, wie in Kapitel 4.1.2 bezogen auf Sexualerziehung in Bayern beschrieben, eine Toleranz gegenüber unterschiedlichen Wertvorstellungen vorsehen, sich aber auch weiterhin auf christliche Werte konzentrieren. Auf kulturelle Gegebenheiten und den Umgang mit diesen sowie auf Dialogfähigkeit oder Reflexion wird sich nicht bezogen (vgl. Kapitel 4.2). Erneut wird eine Anwendung interkultureller Sexualpädagogik nicht explizit verboten, aber sie bietet sich auf Grundlage der Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern auch nicht an. Diese Tendenz zieht sich auffällig weitreichend durch die analytischen Erkenntnisse dieses Kapitels.

5 Bedeutung für die (Schul-)Sozialarbeit und Sozialpädagogik

In diesem Kapitel der Arbeit, sollen gewonnene Erkenntnisse aus der Literatur und den Richtlinien zur Sexualerziehung für Bayern und NRW konkret mit ihrer Bedeutung für die (Schul-)Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Verbindung gebracht werden. Es geht somit über das Darstellen eines bloßen Zusammenhangs, wie es in einigen vorherigen Kapiteln als Grundlage für dieses fünfte Kapitel der Fall war, hinaus. So soll der ausgearbeitete Bezug von

sexualitätsbezogener Arbeit und Sozialer Arbeit hinsichtlich der dargestellten Konzepte und Richtlinien weiterentwickelt und abgeschlossen werden.

Aus der Literatur

Sielert (2021) erklärt, dass das Ziel der sexuellen Selbstbestimmung vor gegenläufiger Einflussnahme durch gesellschaftliche Interessen geschützt werden muss. Zeitgleich schreibt Pötter (2014), dass Schulsozialarbeit Gefahr läuft, ihre Angebote nur an dem, was gerade politisch vertreten ist und daher finanziert wird, auszurichten. Dass ein*e Schulsozialarbeiter*in politische Interessen nicht nach Belieben formen und festlegen kann, ist offensichtlich und bedarf keinem Literaturbeleg. So bleibt aus Sicht der Autorin und in Bezug auf Pötters Aussage von 2014 folgende Möglichkeit, wenn sozialarbeiterische, sexualpädagogische Angebote in der Schule, die das WHO-Regionalbüro für Europa und die BzGA (2011) vorschlagen und die durch die Studie von Meyer et al. (2007) als notwendig erachtet werden können, durchgeführt werden sollen: Die Grundlage für solche Angebote muss bindend festgehalten werden. Interessen können sich bekanntlich schnell wandeln, aber um eine gesetzliche Verankerung zu lösen, bedarf es an Zeit und Mehrheiten. Wenn bedacht wird, dass die Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur des Landesinstituts für Schule in NRW (2020) in ihrem Beispiel für einen Biologie-Lehrplan in der Sekundarstufe I schon einmal einen Projekttag zu menschlicher Sexualität verankert hat, ist die Vorstellung, solche Maßnahmen bindend und in Lehrkraft-externer, fachlicher Durchführung festzuhalten (auch in Grundschulen) nicht mehr gänzlich utopisch. So könnte durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit und Sexualpädagogik ein Beitrag dazu geleistet werden, dass das Bildungsziel der sexuellen Selbstbestimmung (vgl. Sielert, 2021) auch wirklich in der Sexualerziehung umgesetzt wird.

Inwieweit eine solche Möglichkeit umsetzbar ist, vermag die Autorin nicht zu beurteilen. Vielmehr dient diese Passage der Untermalung der Bedeutsamkeit sexualpädagogischer Angebote und ihrem Zusammenhang mit (Schul-)Sozialarbeit, sowie der Darstellung der Wichtigkeit des Konzipierens von Lösungsansätzen, ohne die jegliche Probleme weiter fortbestehen würden.

Hinz (2021) sieht in einem Halb- oder Unwissen von Fachkräften die Gefahr, durch Sexualerziehung Leid zu verursachen. Auch in Kapitel 1.2 wird betont, dass es notwendig und wichtig ist, dass (sozial-)pädagogische und sozialarbeiterische Fachkräfte über Wissen und Handlungskompetenzen bezogen auf sexuelle Themen verfügen. Gleichzeitig wird in diesem Kapitel auch festgestellt, dass Sexualpädagogik keine feste Verankerung in sozialen Studiengängen findet,

obwohl Sexualität in der menschnahen Arbeit (wie sie Soziale Arbeit leistet) immer wieder unaufhaltsam Thema wird (vgl. Kapitel 1.2). Daraus ergibt sich einerseits die Notwendigkeit für sozialarbeiterische und (sozial-)pädagogische Fachkräfte (darunter auch Schulsozialarbeiter*innen), die das Erzeugen des von Hinz (2021) beschriebenen Leids verhindern wollen, eigenverantwortlich und selbstmotiviert die eigene (Weiter-)Bildung unter sexualpädagogischen, qualitätssichernden Aspekten anzustreben, durchzuführen und zu gewährleisten. Andererseits sind sie gefragt, sich für eine Verankerung dieser Themen im Studium einzusetzen.

An dieser Stelle soll durch die Autorin betont sein, dass dieses freiwillige Engagement auf Grundlage des in der Arbeit dargestellten engen Zusammenhangs sexualitätsbezogener Themen beziehungsweise Handlungskompetenzen und Sozialer Arbeit (Kapitel 1.2), eigentlich nicht notwendig sein sollte– auch wenn dieser Appell (sich freiwillig zu bilden und zu engagieren) dadurch nicht an Bedeutung verlieren soll. Die Autorin schließt sich der Auffassung den diesbezüglich in Kapitel 1.2 genannten Autor*innen an, dass Grundkompetenzen der Sexualpädagogik Teil der Ausbildung von sozialarbeiterischen und (sozial-)pädagogischen Fachkräften sein sollten.

Aus den Richtlinien für Sexualerziehung in Bayern und NRW

In den bayrischen Richtlinien ist ein*e Beauftragte*r für Familien und Sexualerziehung an Schulen vorgesehen (vgl. Kapitel 4.2.1). Es ist nicht festgelegt, dass dies eine Lehrkraft sein muss. An dieser Stelle könnte Schulsozialarbeit ansetzen und so eine bedeutendere Rolle in der schulischen Sexualerziehung für Bayern einnehmen. Schulsozialarbeiter*innen könnten in dieser Position die Verantwortung für Interventionen und für die Evaluierung externer Angebote übernehmen, sowie als neutrale Ansprechperson für alle Beteiligten fungieren (vgl. Kapitel 4.2.1). Dennoch ist zu beachten, dass Schulsozialarbeiter*innen in dieser Funktion den bayrischen Richtlinien zur Sexualerziehung unterliegen und demnach Vielfalt (für Bayern eingekürzt in Form der Behandlung von Hetero-, Homo- und Bisexualität) in der Grundschule nicht thematisieren dürften, obwohl dies nach Sager (2018) durchaus von Bedeutung wäre.

Für NRW ist eine solche Beauftragung zwar nicht vorgesehen, externe Angebote werden jedoch immer wieder deutlich als Ressource hervorgehoben (vgl. Kapitel 4.2). Dabei wird sich im Gegensatz zu Bayern nicht nur auf Angebote für Schüler*innen, sondern auch auf Angebote für Lehrkräfte bezogen (vgl. Kapitel 4.2.3). Das untermauert erneut, dass externe Angebote für die Sexualerziehung in NRW als wichtige Ressource gesehen werden. Durch ebendiese Angebote und ihre Wertschätzung eröffnet sich die Möglichkeit, Schulsozialarbeit, aber auch

sozialarbeiterische und sozialpädagogische Angebote generell, in die Sexualerziehung an Grundschulen zu integrieren. In den Standards für Sexualaufklärung in Europa (WHO-Regionalbüro für Europa und BzgA, 2011) werden solche Angebote, wie in Kapitel 1.2 bereits erwähnt, explizit genannt. Außerdem wird in ebendiesem Kapitel der hier vorliegenden Arbeit Bezug genommen auf externe (sozialarbeiterische/sozialpädagogische) Beratungsangebote, die auch in den Richtlinien für NRW explizit erwähnt werden (vgl. Kapitel 4.2.3). So können Schulsozialarbeit und Soziale Arbeit allgemein eine wichtige Funktion in der nordrheinwestfälischen Sexualerziehung in der Grundschule einnehmen, wenn sie sich der Ausgestaltung externer Angebote und Beratungsstellen annehmen.

Für Bayern sind externe Angebote gemäß den Richtlinien zur Sexualerziehung ebenfalls nicht ausgeschlossen, auch wenn sie deutlich weniger oft und auffordernd angeführt werden als für NRW (vgl. Kapitel 4.2). Anbieter externer Angebote werden für Bayern von dem*der Beauftragten für Familien und Sexualerziehung überprüft und die Verantwortung für Inhalt, Qualität und Durchführung des jeweiligen Angebotes liegt bei der Lehrkraft (S. 16f. Richtlinien für Bayern). Dadurch könnte ein Konflikt bezüglich der Verantwortlichkeit entstehen, da beispielsweise sozialarbeiterische und sexualpädagogische Angebote von pro familia nach Kempf (2022) grundsätzlich in Abwesenheit von Lehrkräften durchgeführt werden. Dies dient sowohl der Atmosphäre als auch der Wahrung der Schweigepflicht, der pro familia Mitarbeitende, nicht aber Lehrkräfte unterliegen (ebd.). Angebote von pro familia wären demnach beispielhaft für Bayern schwer durchzuführen, da eine Lehrkraft der von den Richtlinien vorgeschriebenen Verantwortung nicht angemessen nachkommen kann, wenn sie nicht anwesend ist. Für NRW sind diesbezüglich keine Barrieren in den Richtlinien festgelegt (vgl. Kapitel 4.2). Das unterstreicht nicht nur die stärkere Bedeutung, die externen Angeboten für NRW in den Richtlinien zugeschrieben wird, sondern auch die Möglichkeit, Soziale Arbeit in die Praxis der schulischen Sexualerziehung in NRW miteinzubeziehen.

Fazit

Zu Beginn dieser Arbeit wurden in der Einleitung zwei Forschungsfragen vorgestellt: „Inwieweit beinhalten die Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern und NRW sexualpädagogische Perspektiven?“ und „Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden diesbezüglich zwischen den beiden Ländern deutlich?“. Das hier vorliegende Fazit der Arbeit nimmt konkret Bezug auf die Beantwortung dieser Fragen.

Insbesondere in Kapitel 4.3 konnte herausgestellt werden, dass die Richtlinien zur Sexualerziehung in Bayern und NRW in unterschiedlichen Ausmaßen sexualpädagogische Perspektiven enthalten. So sind in beiden Richtlinien Ansätze hinsichtlich sexualpädagogischer Ziele und Grundhaltungen in Form von Selbstbestimmung, Respekt und einer positiven, Sexualität-bejahenden Haltung zu erkennen. Dennoch zeigen sich bereits bezogen auf Grundlagen in der Sexualpädagogik erste Unterschiede und Abweichungen zwischen den Richtlinien: Für NRW ist Sexualpädagogik mit ihren Werten und Methoden (insbesondere Reflexion) auffällig stark verankert. Sexualpädagogische Angebote werden sogar explizit als externe Ergänzung zur schulischen Sexualerziehung hervorgehoben. Für die bayrischen Richtlinien ist eine solche Verankerung nicht vorgesehen (vgl. ebd.).

Dieser Trend zieht sich durch alle in der Arbeit vorgestellten Themenbereiche. Die Richtlinien für NRW beinhalten demnach vermehrt sexualpädagogische Perspektiven, während in den Richtlinien für Bayern zwar oft Ansätze vorhanden sind, ein Erweiterungspotential hinsichtlich sexualpädagogischer Aspekte jedoch immer auffälliger wird.

Dieses auffällige Potential wird besonders bezogen auf sexuelle Bildung als Gegenstandsreich von Sexualpädagogik (vgl. Sielert, 2021) und die Pluralisierung von sexuellen Werten-Beziehungs- und Lebensformen als wichtiges sexualpädagogisches Thema (vgl. Schmauch, 2023) deutlich. Die nordrheinwestfälischen Richtlinien konzentrieren sich in diesem Zusammenhang auf Lernprozesse und erfüllen viele Merkmale von sexueller Bildung nach Valtl (2013), was den Richtlinien für Bayern nicht gelingt (vgl. Kapitel 4.3.2). Außerdem wird Vielfalt in den bayrischen Richtlinien nur eingeschränkt und ohne einen Fokus auf tiefere, reflexive Auseinandersetzungen thematisiert. Statt Vielfaltsaspekte zu betonen, wird sich in den bayrischen Richtlinien auf christliche Werte fokussiert, obwohl die Kirche nach Rothe (2022) und Vosman (2001) Identitäten jenseits der Heteronorm verurteilt. Auch wenn in den Richtlinien

für NRW bezogen auf Vielfalt mehr Lebensformen abgebildet werden als für Bayern und Akzeptanz, Respekt und Toleranz sowie die Förderung des Rückgangs von Diskriminierung diesbezüglich stark betont werden und die nordrheinwestfälischen Richtlinien, im Gegensatz zu den bayrischen, auch transidentitäre Menschen als Identität jenseits der Cis-Norm erwähnen, beschränken sie sich dennoch auf lediglich drei Lebensformen jenseits der Heteronorm (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich auch für NRW ein Erweiterungspotential hinsichtlich der Darstellung der Pluralisierung von sexuellen Werten-, Beziehungs- und Lebensformen. Dieses Erweiterungspotential ist jedoch deutlich geringer als das der bayrischen Richtlinien.

Bezogen auf Sexualpädagogik als Antidiskriminierungsarbeit (vgl. Tuidier, 2015), zeigen ebenfalls beide Richtlinien Erweiterungspotential, da sich sowohl in den Richtlinien für Bayern als auch in denen für NRW diskriminierende Aspekte finden (vgl. Kapitel 4.3.2). Eine wirkliche Grundlage für sexualpädagogische Antidiskriminierungsarbeit bieten dabei jedoch nur die Richtlinien für NRW, auch wenn die bayrischen Richtlinien eine solche Arbeit nicht explizit ausschließen. Zusätzlich dazu bieten die nordrheinwestfälischen Richtlinien ebenfalls eine Grundlage zur Anwendung interkultureller Sexualpädagogik. Ohne den Kultur-Begriff genauer zu bearbeiten, teilen sie im Gegensatz zu den Richtlinien für Bayern viele Grundlagen mit dem Konzept, sodass die Möglichkeit interkulturelle Sexualpädagogik in die Sexualerziehung in NRW zu implementieren offen ist (vgl. ebd.).

Insgesamt sind also besonders in den nordrheinwestfälischen Richtlinien zur Sexualerziehung sexualpädagogische Perspektiven zu erkennen. Dabei werden einerseits oft sexualpädagogische Grundlagen direkt geteilt (beispielsweise im Hinblick auf sexuelle Bildung), andererseits wird häufig eine gute Grundlage für die Anwendung sexualpädagogischer Konzepte und Ansätze geschaffen (zum Beispiel bezogen auf Antidiskriminierungsarbeit). Eine solche gute Grundlage fehlt wiederholt in den bayrischen Richtlinien, obwohl auch sie in Ansätzen immer wieder sexualpädagogische Perspektiven aufweisen oder sexualpädagogisches Handeln zumindest nicht ständig konkret ausschließen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass beide Richtlinien (also nicht nur die bayrischen) hinsichtlich der Implementierung sexualpädagogischer Perspektiven, insbesondere bezogen auf Vielfalt, Erweiterungspotential aufweisen.

Abschließend ist festzuhalten, dass beide Richtlinien sexualpädagogische Perspektiven enthalten, die Richtlinien zur Sexualerziehung für NRW jedoch ein größeres Ausmaß dieser Perspektiven aufweisen.

Literaturverzeichnis

- Abrams, A. (2021). What anti-bias training can - and can't - accomplish in the workplace. *Journal of Accountancy*, 231(1), 26.
- Bayerisches Staatsministerium der Justiz. (2022). *Eingetragene Lebenspartnerschaft; Informationen*. Verfügbar unter: <https://freistaat.bayern/dokumente/leistung/37330272660>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern. *Lehrerdienstordnung - LDO*. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV288393>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen. Verfügbar unter: [file:///C:/Users/Anwender/Downloads/Richtlinien-für-die-Familien-und-Sexualerziehung-in-den-bayerischen-Schulen_veroeffentlicht%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Anwender/Downloads/Richtlinien-für-die-Familien-und-Sexualerziehung-in-den-bayerischen-Schulen_veroeffentlicht%20(1).pdf)
- Bell, M. P. & Kravitz, D. A. (2008). From the Guest Co-Editors. What Do We Know and Need to Learn About Diversity Education and Training? *Academy of Management Learning & Education*, 7(3), 301–308.
- Böhm, M. (2022). Sexualerziehung vs. Sexuelle Bildung. Eine Debatte aktueller sexualpädagogischer Begriffe und Konzepte. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 35(1), 33–34.
- Bourdieu, P. (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (Suhrkamp-Taschenbuch-Wissenschaft, Bd. 1051, 1. Aufl., S. 365–374). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brückner, M. (2017). Brüche und Kontinuitäten. Verhältnisse zwischen Liebe/Sexualität und Sozialer Arbeit. In A. Klein & E. Tuider (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (Grundlagen der sozialen Arbeit, Band 40, S. 37–56). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.). (2023). *Bevölkerung nach Bundesländern*. Bund-Länder Demografieportal. Verfügbar unter: <https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/bevoelkerung-laender.html?nn=676784>
- Bundesministerium der Justiz. (2018). *Gesetz zur Umsetzung des Gesetzes zur Einführung des Rechts auf Eheschließung für Personen gleichen Geschlechts*. Verfügbar unter: https://www.bmj.de/SharedDocs/Gesetzgebungsverfahren/DE/Eheoeffnung_BegleitG.html#:~:text=Das%20Gesetz%20zur%20Einführung%20des,auch%20für%20gleichgeschlechtliche%20Paare%20geöffnet.

- Christmann, B. (2022). Ethische Grundlagen für eine sexualpädagogische Professionalität. In A. Henningsen & U. Sielert (Hrsg.), *Praxishandbuch Sexuelle Bildung, Prävention sexualisierter Gewalt und Antidiskriminierungsarbeit. Wertvoll – divers – inklusiv* (1. Auflage, S. 113–122). Weinheim: Juventa Verlag.
- Dauber, H. (2008). *Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft* (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie, 2., völlig überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Debius, K. (2017). Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In A. Scherr, A. e. Mafaalani & E. G. Yüksel (eds.), *Handbuch Diskriminierung* (Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 811–834). Wiesbaden: Springer VS.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (2014). *Leading Anti-Bias Early Childhood Programs* (Early Childhood Education Series). New York: Teachers College Press.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016). *Berliner Erklärung zu Berufsethik und berufsbezogenen Prinzipien des DBSH*. Verfügbar unter: https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/Berliner_Erklaerung.pdf
- Deutscher Bundestag. Gesetz über die Eingetragene Lebenspartnerschaft. Lebenspartnerschaftsgesetz (LPartG). Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/lpartg/LPartG.pdf>
- Deutscher Bundestag. (2023). Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit. FamFG. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/famfg/FamFG.pdf>
- Dörr, M. & Kutscher, N. (2022). Zwischen Tabu und Offenheit. Einleitung in den Schwerpunkt "Sexualität in der Sozialen Arbeit". *Sozial extra*, 42(1), 4–8.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktualisierte Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Eberlei, W. & Neuhoff, K. (2019). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, let's walk the talk! *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 166(2), 47–50.
- Etschenberg, K. (2019). *Sexualerziehung. Kritisch hinterfragt*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Fischer, V. (2016). Der Diversity-Diskurs und schulisch orientierte Soziale Arbeit. In V. Fischer, M. Genenger-Stricker & A. Schmidt-Koddenberg (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung* (Politik und Bildung, 1. überarbeitete Auflage, S. 65–134). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

- Fixemer, T. & Schmitz, A. M. (2020). Sexuelle Bildung, Diversität und partizipative Schutzprozesse. Konzeptionelle Fluchtlinien und handlungspraktische Empfehlungen für die Jugendarbeit. *Unsere Jugend*, 72(7-8), 321–327.
- Freistaat Bayern. Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf>
- Freistaat Bayern. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. BayEUG. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>
- Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2018). Sexualpädagogik der Vielfalt. Ein Überblick über empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(3), 379–393.
- Gramelt, K. (2016). Vorurteilsbewusste Pädagogik nach dem Anti-Bias-Ansatz. Relevanz für die Schulsozialarbeit. In V. Fischer, M. Genenger-Stricker & A. Schmidt-Koddenberg (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung* (Politik und Bildung, 1. überarbeitete Auflage, S. 302–316). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Gudat, R. (2020). Sozialpädagogik als Sexualpädagogik. Beiträge zu einer notwendigen Neuorientierung des Faches als Lehrbuch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 766–769.
- Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein. Die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 275–287.
- Herrath, F. (2015, 13. September). *Herausforderung Sexuelle Vielfalt. Welche Begleitung brauchen Heranwachsende?* Vortrag bei der Wuppertaler Fachtagung „Sexuelle Vielfalt – Schutzauftrag? Wege in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, Wuppertal. Verfügbar unter: <https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Herausforderung%20Sexuelle%20Vielfalt.pdf>
- Heyn, M. (2023). *Sexualpädagogik im Kreuzfeuer. Der Sexualekunde-Atlas 1969 und die Kritik an schulischer Aufklärung*. Psychosozial-Verlag.
- Hierholzer, S. (2022). Sexuelle Bildung als Prozess lebenslangen Lernens. Standortbestimmung, neue Herausforderungen und Ansprüche für die Zukunft. *Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung*, 12(2), 3–6.
- Hilgers, A. (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualeaufklärung in den sechzehn Ländern der*

- Bundesrepublik Deutschland* (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung Expertise, Bd. 4, Stand: August 2003). eine Expertise im Auftrag der BZgA. Köln.
- Hinz, A. (2021). *Psychologie der Sexualität. Eine Einführung für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz.
- Hopmann, B., Marr, E., Molnar, D., Richter, M., Thieme, N. & Wittfeld, M. (2023). Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Einleitung. In N. Thieme, D. Molnar, B. Hopmann, E. Marr, M. Richter & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (Edition Soziale Arbeit, S. 7–22). Weinheim: Beltz Juventa.
- International Planned Parenthood Federation. (2009). *Sexuelle Rechte. Eine IPPF-Erklärung*. Eine Welt voll Möglichkeiten durch Entscheidungsfreiheit. Verfügbar unter: https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_german.pdf
- Kempf, S. (2022). Anspruch und Wirklichkeit bei der Sexuellen Bildung von pro familia. *pro familia Magazin*, 50(4), 19–22.
- Klein, A. & Ritter, B. (2021). Kindheit, Jugend und Sexualität. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. erweiterte und grundlegend aktualisierte Auflage, S. 1147–1170). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Klein, A. & Tuidier, E. (2017). Sexualität und Soziale Arbeit. In A. Klein & E. Tuidier (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (Grundlagen der sozialen Arbeit, Band 40, S. 3–17). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Kluge, N. (2013). Sexuelle Bildung. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 116–124). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kretschmer, V. (2022). Sexualaufklärung an Schulen im 21. Jahrhundert. In D. Reifegerste & C. Sammer (Hrsg.), *Gesundheitskommunikation und Geschichte. interdisziplinäre Perspektiven* (S. 240–249). Stuttgart.
- Kunz, D. & Wronska, L. (2001). Sexualpädagogik im Spannungsfeld der Kulturen. Zum Umgang mit Sexualität und Partnerschaft in multikulturellen Gruppen. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Rahmencurriculum sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen* (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, 2. Aufl., S. 221–252). Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.

- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (Interkulturelle Studien, 4., durchg. Aufl. 2013, S. 231–261). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lautmann, R. (2015). Sexuelle Vielfalt oder Ein Ende der Klassifikationen? In S. Lewandowski & C. Koppetsch (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt und die Unordnung der Geschlechter. Beiträge zur Soziologie der Sexualität* (KörperKulturen, S. 29–66). Bielefeld: transcript.
- Leenen, W. R., Groß, A. & Grosch, H. (2013). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (Interkulturelle Studien, 4., durchg. Aufl. 2013, S. 105–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lesben- und Schwulenverband (LSVD) e.V. (Hrsg.). (2018). *Akzeptanz für LSBTI*. Ergebnisse des ersten Regenbogen Parlaments in Berlin am 17.02.2018*. Verfügbar unter: www.miteinander-staerken.de/rechtspopulismus-entgegenwirken/materialien/
- Lesben- und Schwulenverband (LSVD) e.V. (2020, 4. September). *Was bedeutet LSBTI? Glossar der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt*. Was ist queer? Verfügbar unter: <https://www.lsvd.de/de/ct/3385-Was-bedeutet-LSBTI-Glossar-der-sexuellen-und-geschlechtlichen-Vielfalt#:~:text=Streichung%20des%20Paragrafen-,Was%20ist%20queer%3F,%2F%20,,schwul“%20zu%20bezeichnen.>
- Lewandowski, S. & Koppetsch, C. (Hrsg.). (2015). *Sexuelle Vielfalt und die Unordnung der Geschlechter. Beiträge zur Soziologie der Sexualität* (KörperKulturen). Bielefeld: transcript.
- Löw, M. (2008). Sexualität. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (1. Aufl., S. 431–443). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lücke, M. (2015). Vom ›Normalkinde‹ zu einer Sexualpädagogik der Vielfalt. Homosexualitäten in den Bildungswissenschaften. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (Pädagogik, 1. Aufl., S. 13–26). Bielefeld: transcript.
- Mantey, D. (2022). Sexuelle Bildung als neues Paradigma der Sexualpädagogik? Ein kritischer Entwurf. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 35(1), 35–38.
- Matthiesen, S., Wiessner, C., Brunner, F., Klein, V., Martyniuk, U., Schmidt, D. et al. (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg.). (2018). *Sexuelles Verhalten, Einstellungen und sexuelle Gesundheit in Deutschland. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zur*

- Erwachsenen Sexualität*. Verfügbar unter: <https://gesid.eu/wp-content/uploads/2018/09/Endbericht-Pilotstudie-2017.pdf>
- Matthiesen, S., Wiessner, C., Brunner, F., Klein, V., Martyniuk, U., Schmidt, D. et al. (2022). Schule oder Elternhaus – wo kann, darf und sollte Sexualaufklärung stattfinden? Ausgewählte Ergebnisse der GeSiD-Studie zu „Gesundheit und Sexualität in Deutschland“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation*, 42(3), 294–311.
- Mennemann, H. & Dummann, J. (2020). *Einführung in die Soziale Arbeit* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Merry, S. E. (2005). *Human Rights and Gender Violence. Translating International Law into Local Justice* (Chicago Series in Law and Society). Chicago: University of Chicago Press.
- Mertol, B. (2019). Bist Du so, wie ich Dich seh? Der Anti-Bias-Ansatz und die Verknüpfung mit dem Praxisangebot "MIKA-Koffer". *AJS-Forum*, 43(4), 4–5.
- Meyer, K., Kujadt, S., Setjeilers, S., Lange, J. & Büscher, M. (2007). Wie aufgeklärt sind unsere Grundschüler? Befragung von 111 Kindern der 4. Jahrgangsstufe zum Thema Sexualität. *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*, 11(16), 57–73.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Schulgesetz NRW - SchulG. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (1999). *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen* (Schriftenreihe Schule in NRW Übergreifende Richtlinien, Nr. 5001, 1. Aufl. 1999 unveränderter Nachdruck 2011). Frechen: Ritterbach.
- Neubauer, G. (2022). Lieber gut gebildet als nur gut erzogen. Zu Dominik Mantey's "Sexuelle Bildung als neues Paradigma der Sexualpädagogik? Ein kritischer Entwurf". *Zeitschrift für Sexualforschung*, 35(1), 45–47.
- Pfündel, K., Stichs, A. & Tanis, K. (2021). *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz* (Forschungsbericht, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Bd. 38, Stand: 04/2021). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb38-muslimisches-leben.pdf?__blob=publicationFile&v=15
- Pötter, N. (2014). Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit? Geschichte, rechtliche Grundlagen und fachliche Profilbildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 45(1), 4–15.

- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule in NRW. (2020). *Beispiel für einen schulinternen Lehrplan Gymnasium – Sekundarstufe I. Biologie*. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GY19/bi/g9_bi_silp_2020_01_31.docx
- Robak, S., Sievers, I. & Hauenschild, K. (2013). Einleitung. Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge; Perspektiven; Beispiele* (wissen & praxis - Bildung in der Weltgesellschaft, v.6, 1. Auflage, S. 15–37). Frankfurt a. M.: Brandes Apsel.
- Rothe, W. F. (2022). Einleitung des Herausgebers. In W. F. Rothe (Hrsg.), *Gewollt. Geliebt. Gesegnet. Queer-Sein in der katholischen Kirche* (S. 11–18). Freiburg: Herder.
- Sager, C. (2018). Zur Pädagogisierung kindlicher Sexualität. Diskursivierungen über die "kindliche Unschuld", die "Befreiung der kindlichen Sexualität" und die "Frühsexualisierung der Kinder". *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 38(148), 11–28.
- Schieder, R. (2001). *Wieviel Religion verträgt Deutschland?* (Orig.-Ausg., 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmauch, U. (2016). Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In A. Henningsen, E. Tuider & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (1. Aufl., S. 32–45). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmauch, U. (2023). *Liebe, Sex und Regenbogen. Sexuelle Vielfalt in Gesellschaft und Sozialer Arbeit* (1. Auflage 2023). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, R.-B., Sielert, U. & Henningsen, A. (2017). *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scott, K. A. & Sandell, E. J. (2023). Increasing intercultural competency in study abroad marketing classes. Implementing the intercultural development inventory. *Marketing Education Review*, 33(1), 86–96.
- Sielert, U. (2007). Sexualerziehung und Sexualpädagogik in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 10(1), 68–77.
- Sielert, U. (2011). Sexualaufklärung in Deutschland. *BZgA FORUM Sexualaufklärung*, 17(2), 28-32.
- Sielert, U. (2013). Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 41–54). Weinheim: Beltz Juventa.

- Sielert, U. (2014). Sexualerziehung, sexuelle Bildung und Entwicklung von Sexualkultur als sozialpädagogische Herausforderung. *Sozialmagazin: die Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 39(1/2), 38–45.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (Beltz Pädagogik, 2., erw. und aktualisierte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Sielert, U. (2016). Vom Repressions- zum Befreiungsdiskurs. *pro familia Magazin*, 44(4), 22–26.
- Sielert, U. (2021). *Sexualpädagogik*. socialnet Lexikon. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Sexualpaedagogik>
- Siemoneit, J. K. M. & Windheuser, J. (2021). Sexuelle Bildung. Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (forschung klinkhardt, S. 244–257). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Smith, P. (2010, 2. September). Vom Onanierverbot zur Sex-Aufklärung. *Ärzte Zeitung*, 156, S. 12.
- Steinherr, E. (2019). *Sexualpädagogik in der Schule. Selbstbestimmung und Verantwortung lernen* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Stobbe, M. (2021). Critical Cisness. Eine hegemoniale Selbstreflexion für Lehrer und Lehrerinnen. In A. Vanagas (Hrsg.), *Sexualpädagogische (Re)Visionen. Sexualpädagogik als Diskriminierungsschutz für Schule und außerschulische Bildungsarbeit* (17-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit* (Studienmodule Soziale Arbeit). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Thuswald, M. (2022). *Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung* (Pädagogik). Bielefeld: transcript.
- Timmermanns, S. (2016). Vielfalt erwächst aus Freiheit. Zur theoretischen Verortung einer Sexualpädagogik der Vielfalt. In A. Henningsen, E. Tuiden & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (1. Aufl., S. 17–31). Weinheim: Beltz Juventa.
- Timmermanns, S. & Böhm, M. (2020). Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. eine Einleitung. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 9–19). Weinheim: Beltz.

- Tuider, E. (2013). Diversität von Begehren, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 245–254). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tuider, E. (2015). Wider die Moralpaniken. eine Positionsbestimmung zu Sexualität und Sexualpädagogik. *Forum Erziehungshilfen*, 21(2), 68–73.
- Tuider, E. (2016). Diskursive Gemengelage. Das Bild vom ‚unschuldigen, reinen Kind‘ in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In A. Henningsen, E. Tuider & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (1. Aufl., S. 176–193). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tuider, E. (2017). Unmögliche Subjekte. Queere Kanakness und deutsche Modernität. In A. Klein & E. Tuider (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (Grundlagen der sozialen Arbeit, Band 40, S. 114–129). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Tuider, E., Müller, M., Timmermanns, S., Bruns-Bachmann, P. & Koppermann, C. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit* (Edition Sozial, 2., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tuider, E. & Timmermanns, S. (2015). Aufruhr um die sexuelle Vielfalt. Von den jeweiligen Themen der Jugendlichen ausgehen. *Sozialmagazin*, 40(1-2), 38–47.
- Valtl, K. (2005, 11. November). *Sexuelle Bildung als life long learning und die Aufgabe der Pädagogik*. Hauptvortrag auf der Tagung „Sinnventur. Situationsanalysen und Perspektiven sexualpädagogischen Handelns“, Freiburg/Br. Verfügbar unter: https://www.isp-sexualpaedagogik.org/Dokumentation_SINNVENTUR.pdf (dort S. 6-23)
- Valtl, K. (2006, 3. November). *Sexuelle Bildung als neues Paradigma einer lernerzentrierten Sexualpädagogik für alle Lebensalter*. Vortrag auf der Tagung "Sexuelle Bildung entsteht", Zürich. Verfügbar unter: https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Vortrag_Karlheinz_Valtl.pdf
- Valtl, K. (2013). Sexuelle Bildung. Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 125–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vierhaus, M. (2009). Sexualität. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 200–211). Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Vosman, F. (2001). Kirche und Homosexualität. Eine Lacksmusprobe für den Glauben. *internationale kirchliche Zeitschrift: neue Folge der Revue internationale de théologie*, 91(4), 289–304.

- Voß, H.-J. (2019). Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In D. Rumpf (Hrsg.), *Kinderperspektiven Im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 79–90). Wiesbaden: Vieweg.
- Voß, H.-J. (2023). *Einführung in Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung* (Urban-Taschenbücher, 1. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Wagner, P. (2015). Equity Literacy - Eine Anregung für Soziale Arbeit. Überlegungen auf der Grundlage des Konzeptes "Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung" in Kitas und Schulen. *Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, 64(5/6), 193–198.
- Weller, K. (Staatsinstitut für Frühpädagogik, Hrsg.). (2013). *Schulische und außerschulische Sexualerziehung/sexuelle Bildung*. Online-Familienhandbuch. Verfügbar unter: <https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/sexualitaet/Schulische-und-ausserschulische-Sexualerziehung.php>
- Weller, K. (2020). Von Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik. In H.-J. Voß (Hrsg.), *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick* (Angewandte Sexualwissenschaft, Band 28, Originalausgabe, S. 449–472). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Weuffen, S., Burke, J., Goriss-Hunter, A., Plunkett, M. & Emmett, S. (2023). Working Towards a Sustainable, Responsive, Inclusive, and Diverse Global Education Future. In S. Weuffen, J. Burke, M. Plunkett, A. Goriss-Hunter & S. Emmett (Eds.), *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education. A Critical Exploration of the Sustainable Development Goals* (Sustainable Development Goals Series, 1st ed., S. 277–286). Singapore: Springer Nature Singapore; Imprint Springer.
- WHO-Regionalbüro für Europa und BzGA. (2011). *Standards für Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA.
- Winkelmann, C. (2011). Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Ein neuer Ansatz zur Sexualaufklärung für die europäische Region. *BZgA FORUM Sexualaufklärung*, 17(2), 37–41.
- Wolf, D. (PAL Verlagsgesellschaft mbH, Hrsg.). (2023, 6. März). *Achtung - Respekt*. Verfügbar unter: <https://www.palverlag.de/lebenshilfe-abc/achtung-respekt.html>
- Wollmer, K. (2022). Sprache in der Sexuellen Bildung. *pro familia Magazin*, 50(4), 26.

- World Health Organization. (1946). *I. Constitution of the World Health Organization*. Verfügbar unter: https://treaties.un.org/doc/Treaties/1948/04/19480407%2010-51%20PM/Ch_IX_01p.pdf
- Wronska, L. (2011). Jugendliche mit Migrationshintergründen und ihre sexuelle Selbstbestimmung. *Interkulturelle Sexualpädagogik. Forum sozial*, 17(3), 23–25.
- Wronska, L. & Kunz, D. (2013). Interkulturelle Sexualpädagogik. Menschenrechte als Motor der Integration. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 275–287). Weinheim: Beltz Juventa.
- Yiligin, F. (2018). Migration und Sozialarbeit im Kontext von Jugendhilfe. Ein interdisziplinärer Einblick in die Situation von Geflüchteten. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung - Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention*, 21(2), 114–121.
- Zufferey, A. & Cuendet, J. L. (2022). Die Vielfalt wird in der Sexualkunde nicht abgebildet. *Sozial Aktuell*, 54(5), 7–8.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema: „Analyse der Richtlinien zur Sexualerziehung an Grundschulen in den Bundesländern Bayern und Nordrheinwestfalen anhand von sexualpädagogischen Perspektiven“ selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autor*innen wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Ort, Datum

(Jessica Weber)

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DUSSELDORF