

Elija Horn

Wissensvermittlung ist nicht alles.

Zur Bedeutung von Sensibilisierung bei der Fortbildung von pädagogischen Fachkräften zum Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

In Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte zum Thema „Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an der Schule“ genügt es nicht nur Wissen zu vermitteln. Häufig bedarf es auch der Sensibilisierung, also der Ansprache auf der emotionalen Ebene.

Die Bundesrepublik Deutschland hat im Jahr 1992 die UN-Kinderrechtskonvention ratifiziert. Diese sichert Minderjährigen ein Recht auf Bildung zu. Laut dem Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland soll dieses in Form von „Chancengerechtigkeit durch Bildung“ umgesetzt werden. Dieser politische Wille muss sich zum einen darin niederschlagen, dass entsprechende Strukturen in Bildungs- und sonstigen pädagogischen Einrichtungen geschaffen werden. Zum anderen ergibt sich daraus eine Verpflichtung für pädagogische Fachkräfte, die individuell durch ihr konkretes Handeln die Umsetzung von Chancengleichheit zu befördern aufgerufen sind.

Warum es einer Sensibilisierung bedarf

Kinder und Jugendliche, die heteronormativen¹ Anforderungen nicht nachkommen, können dieses verbrieftete Recht auf Bildung nicht immer vollumfänglich wahrnehmen – und zwar unabhängig davon, ob sie sich selbst als LSBAT*I*Q definieren. Pädagogische Fachkräfte reagieren auf diese durch empirische Studien (Bittner 2011; Klocke 2012; Statham 2012; Krell/Odemeier 2015) belegte Information gelegentlich verständnislos. Sie wenden ein, dass heutzutage LSBAT*I*Q angesichts von schwulen Außenministern, lesbischen Fernsehmoderatorinnen, der „Homo-Ehe“ etc. nichts Besonderes mehr wären und daher „wie alle anderen“ behandelt werden sollten. Allerdings werden LSBAT*I*Q Schüler*innen in Schulen nicht – und auch nicht von besagten Lehrkräften – ‚wie alle anderen‘ behandelt. In Schulen als Teil der Gesellschaft finden

sich – wie überall sonst – gesamtgesellschaftlich bestehende cis- oder heterosexistische² Vorurteile, die letztlich *alle* Kinder in ihrer sexuellen und geschlechtlichen Selbstentfaltung und damit in ihrem Anrecht auf Chancengleichheit in Sachen Bildung einschränken.

Ein erheblicher Anteil von Lehrkräften in Deutschland ist sich nicht in ausreichendem Maß darüber im Klaren, wie sehr die Wirkkraft von Heteronormativität – neben anderen Strukturen wie Rassismus und sozialer Benachteiligung an Schulen – der gesetzlich zugesicherten Chancengleichheit im Wege steht. Es mangelt ihnen häufig an Wissen über die Situation von Kindern und Jugendlichen, die heteronormativen Anforderungen nicht entsprechen. Zudem scheint es vielen Lehrkräften schwerzufallen, heteronormative Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu reflektieren bzw. überhaupt einen distanzierten Zugriff darauf zu erlangen. Das liegt zum einen an ihrer eigenen, auch emotionalen Involviertheit in diese Muster → Haltung der Anerkennung und zum anderen daran, dass Intoleranz gegenüber LSBAT*I*Q gesellschaftlich geächtet und damit tabuisiert ist. Selbst Akteur*innen, die LSBAT*I*Q-Lebensweisen offen ablehnen, fühlen sich stigmatisiert, wenn sie als „homophob“ bezeichnet werden (vgl. u.a. Stängle 2014). Damit drehen sie den Spieß um und inszenieren sich selbst als Opfer, beispielsweise einer Rufschädigung. Mit dieser Haltung geht zudem die Zurückweisung von Verantwortung für die Gleichstellung von jugendlichen LSBAT*I*Q einher. Was ist über den Umgang pädagogischer Fachkräf-

te mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bekannt? Ergebnisse verschiedener Studien (vor allem Klocke 2012, S. 54, S. 75ff.; Krell/Oldemeier 2015, S. 21f.) sind unter anderem, dass Lehrkräfte mehrheitlich nicht intervenieren, wenn es in Schulen zu homofeindlichen Beschimpfungen o.ä. kommt – und das, obwohl sie ihr Verhalten und ihre Einstellung selbst als akzeptierend beschreiben. Klocke (2012, S. 54) zufolge lacht ein Viertel der Lehrkräfte bei heterosexistischen Witzen oder solchen über nicht geschlechterkonformes Verhalten mit. Zudem wird im Unterricht sexuelle und geschlechtliche Vielfalt häufig erst dann thematisiert, wenn es bereits zu cis- oder heterosexistischen, also Vorfällen von Diskriminierung gekommen ist. Schüler*innen behalten so eher jene Aspekte von LSBAT*I*Q-Lebensweisen im Gedächtnis, die sie als problematisch und unattraktiv wahrnehmen (vgl. Klocke 2012, S. 88). Diese kleine Auswahl an Studienergebnisse zeigt, dass ein nicht unerheblicher Anteil von Lehrkräften das eigene Verhalten im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in zu geringem Maß und zu wenig bewusst reflektiert – auch wenn sie von sich annehmen, eine akzeptierende Haltung gegenüber LSBAT*I*Q einzunehmen. Zusammengefasst braucht es daher Pädagog*innen, die nicht nur ausreichend über vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen *informieren*, sondern auch für deren spezifische Bedarfe *sensibilisiert* sind. Dieser Bedarf stellt allerdings eine enorme Herausforderung dar, weil die bestehenden gesellschaftlichen und schulischen Strukturen Chancengleichheit eher zementieren, als sie aufzulösen. Lehrkräfte haben – über den politisch geäußerten Wunsch nach Herstellung von Chancengleichheit hinaus – daher häufig den Eindruck, dass sie mit pädagogischen Mitteln Probleme lösen sollen, bei denen die Gesamtgesellschaft versagt. Auch aus diesem überfordernden Anspruch resultiert die Abwehr, sich aktiv, bewusst und reflektiert für die Chancengleichheit von LSBAT*I*Q-Kindern und Jugendlichen einzusetzen.

Erfahrungen mit Lehramtsreferendar*innen

In Fortbildungsveranstaltungen für Lehramtsreferendar*innen zum Themenbereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, die ich ehrenamtlich für

ABQueer e.V. in Berlin in den Jahren 2012-2015 mit geteamt habe, bin ich vielfach auf emotional geäußerte Widerstände gestoßen. Einige Teilnehmende erkannten die empirisch belegte Diskriminierung nicht an und / oder fühlten sich nicht dafür zuständig, sich damit zu befassen. Manche lehnten die Auseinandersetzung mit dem Thema rundheraus ab, indem sie auf teils aggressive Weise behaupteten, „mit Homosexualität kein Problem zu haben“. In einigen Fällen konnten derlei Vorbehalte mit Wissensvermittlung, also Informationen über die Lebenssituation von LSBAT*I*Q-Kindern und Jugendlichen, abgebaut werden. Auch Klocke (2012, S. 90) hält fest, dass Wissen über und persönliche Bekanntschaft mit LSBAT*I*Q üblicherweise positivere Einstellungen mit sich bringt. Konfrontative Reaktionen seitens der Teamer*innen verstärkten jedoch ebenso oft die Abwehr. Häufig ließ sich mehr erreichen, wenn wir zusätzlich Angebote machten, die zur Sensibilisierung für Bedarfe von LSBAT*I*Q sowie Empathie für deren Lebenssituation anregten. Jutta Hartmann (2013, S. 273) schlägt vor, Lernende – in diesem Fall Lehramtsreferendar*innen – dazu einzuladen, ihr eigenes Sein in der Welt zu reflektieren. Ziel ist, „ein selbstreflexives Moment im Sinne eines Distanznehmens gegenüber gängigen Diskursen und Normen anzubieten und damit Raum zu schaffen, das eigene Verstricktsein zu erkennen und alternative Möglichkeiten des Denkens und Ordners zu entwerfen“.

Eine einfache Art und Weise, diesen Prozess anzuregen, waren Spiele oder Übungen, in denen sich Teilnehmende ihrer kleinen, aber dafür umso grundlegenden Privilegien bewusst werden konnten – z.B. der Freiheit der allermeisten heterosexuellen Paare, sich in der Öffentlichkeit angstfrei küssen zu können.³ Im Rahmen von Fantasiereisen, in denen sich die Teilnehmenden beispielsweise vorstellten, sie wären ein schwuler Teenager und wollten mit ihrem Liebsten Hand in Hand über den Schulhof schlendern, spürten die meisten, wieviel Mut es dafür aufzubringen gilt. Ähnliches Nachempfinden ermöglicht die imaginierte Situation einer jugendlichen trans Frau, die in ihrer Schule keine der vorhandenen Mädchen- oder Jungs-Toiletten problemlos und ohne Angst benutzen kann. Die Einsicht in diese weitgehend unsichtbaren Hindernisse, die jedoch den Alltag von LSBAT*I*Q



erschweren, gestatteten es vielen Teilnehmenden, eine empathische Perspektive einzunehmen. Die Abwehr nahm im Zuge dessen meist ab.

Erst im Anschluss an solche (selbst-)reflexiven, Empathie fördernden Phasen und Übungen waren die Teilnehmer*innen bereit, sich mit konkreten Strategien der Intervention gegen cis- sowie heterosexistische Diskriminierung in der Schule zu befassen. Als Ausgangspunkt dafür eignen sich beispielsweise biographische Schilderungen von LSBAT*I*Q Kindern und Jugendlichen, ihrem Erleben von Diskriminierung – aber auch gelingender Selbstbehauptung. Ihre Bedarfe stellen sinnvollerweise die Basis für die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen dar.

Bei alledem geht es keinesfalls darum, Lehrkräften ein schlechtes Gewissen einzureden – im Gegenteil: Im Zentrum steht, dass sie ein Verständnis für die in den gesellschaftlichen Strukturen verankerte und sozialisatorisch verinnerlichte Ablehnung von nicht-heteronormativen Lebensweisen entwickeln können – denn so lässt sich zugleich begreifen, dass niemand persönlich für die „Abschaffung“ von Homo- oder Transfeindlichkeit verantwortlich ist. Sehr wohl möglich ist es aber, persönlich und freiwillig zu deren Abbau beizutragen. Empathie für LSBAT*I*Q Kinder und Jugendliche sowie deren Bedarfe ist eine zentrale Voraussetzung dafür, Änderungen im Kleinen anzustoßen – beispielsweise als Lehrkraft in der eigenen Klasse. In der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zu Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt ist es daher empfehlenswert, mit beiden Elementen zu arbeiten: Wissensvermittlung *und* Sensibilisierung. Dafür braucht es noch etwas drittes Unverzichtbares: genügend Zeit.

¹ Heteronormativität bezeichnet eine gesellschaftlich dominierende Denkweise, der zufolge es ausschließlich zwei „natürliche“ Geschlechter gibt, die sich wechselseitig sexuell begehren. Diese Denkweise bringt mit sich, dass Menschen, die dem nicht entsprechen oder entsprechen zu scheinen, zumindest potentiell Diskriminierung ausgesetzt sind. Ihre gesellschaftliche Position ist also gekennzeichnet durch einen Mangel an Privilegien, die cisgeschlechtlichen und heterosexuellen Menschen meist selbstverständlich zur Verfügung stehen, bspw. ihre Liebesbeziehung öffentlich und ohne Angst zu leben sowie öffentliche Badeanstalten angstfrei benutzen zu können.

² Die Begriffe „Homophobie“ und „Transphobie“ suggerieren eine irrationale und übertriebene Angst einzelner Menschen vor LSBAT*I*Q, deswegen halte ich die Begriffe „Heterosexismus“ und „Cissexismus“ für treffender, um die systematische (persönliche, soziale, kulturelle, institutionalisierte) Diskriminierung und Benachteiligung von LSBAT*I*Q zu benennen.

³ Diese Freiheit haben allerdings auch nicht alle heterosexuellen Paare, u.a. jene, in denen die Partner*innen nicht beide weiß sind oder zwischen denen größere Altersunterschiede bestehen.

Literatur

BITTNER, MELANIE. (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt a.M.: GEW.

HARTMANN, JUTTA. (2013): Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In: Hünersdorf/Hartmann (Hg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: Springer.

KLOCKE, ULRICH. (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Studie in Auftrag gegeben von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin.

KRELL, CLAUDIA / OLDEMEIER, KERSTIN. (2015): Coming Out und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: Barbara Budrich.

STATHAM, HELEN. (2012): The school report. The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012. Cambridge: Stonewall.

STÄNGLE, GABRIEL. (2014): Petition Zukunft, Verantwortung, Lernen. Stuttgart.

Autor*in

Dr. Elija Horn, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Braunschweig, ausgebildeter Antidiskriminierungstrainer. Kontakt: e.horn@tu-braunschweig.de

Annika Spahn, Carolin Vierneisel

Sexuelle Bildung in der Lehramtsausbildung oder: Querschnittsaufgabe statt Unsichtbarkeit

Sexualpädagogik und die Vielfalt von sexueller Orientierung und Geschlecht sind nur unzureichend Thema in der Ausbildung von Lehrkräften an Hochschulen. Als Konsequenz sind Lehrkräfte oft verunsichert und die sexuelle Bildung der Schüler*innen leidet darunter.

Aussagen über die Qualität von Sexualpädagogik an deutschen Schulen sind schwer zu treffen – es gibt schlicht (noch) keine repräsentativen und aktuellen Studien (vgl. Sielert 2015, S. 169). Ebenso fehlen Zahlen und Daten dazu, inwiefern Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen überhaupt auf ihre sexualpädagogischen Aufgaben vorbereitet werden. Ganz zu schweigen von Daten über die Lehrinhalte zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Lehramtsausbildung. Nur so viel ist klar: Sexuelle Bildung und Bildung über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt finden im Schulunterricht zwangsläufig statt. Immer dann, wenn z.B. über (Liebes-)Beziehungen, Geschlechterverhältnisse, Familienformen, sexualisierte Gewalt, Schwangerschaft, sexuell übertragbare Krankheiten oder Pornographie gesprochen wird – oder eben diese Gespräche aktiv nicht geführt werden, lernen Schüler*innen implizit und explizit etwas über Sexualität. Jörg Nitschke (2018, S. 2) zitiert hier Paul Watzlawick und sagt: „Man kann nicht nicht aufklären“ – es sei also ein Irrglauben, durch Vermeidung das Thema Sexualität umschiffen zu können. Gerade heute sind Kinder und Jugendliche mit Sexualität immer und überall konfrontiert und suchen nach kompetenten Antworten auf ihre Fragen (ebd., S. 4).

Wie werden Lehrkräfte sexualpädagogisch ausgebildet?

Eine nicht-repräsentative Studie (Sielert 2015, S. 172ff) zeigte, dass nur eine kleine Minderheit von (Grundschul-)Lehrkräften Sexualpädagogik gerne unterrichtet – die meisten Befragten fühlten sich mit dem Thema unwohl. Vier Fünftel der befragten Lehrkräfte gaben an, im Studium keine sexualpä-

dagogische Kompetenzen erlernt zu haben; vom Rest bewerteten nur 10% ihre Ausbildung mit ‚gut‘. Diejenigen Pädagog*innen, die Sexualpädagogik als Teil ihres Studiums lernten, fühlten sich deutlich sicherer im schulischen Umgang damit. Im Referendariat zeigt sich durch den Praxiskontakt das Ausbildungsdefizit: einige angehende Lehrer_innen bildeten sich fort – wodurch sich ein Fünftel ‚ganz brauchbar‘, die Mehrheit aber ‚gar nicht‘ auf Sexualpädagogik in der Unterrichtspraxis vorbereitet fühlte. Ein Fünftel der Referendar_innen hatte sich fortbilden lassen – es bleibt aber zu vermuten, dass diese Gruppe zu großen Teilen deckungsgleich mit jener ist, die Sexualpädagogik bereits im Studium behandelt hatte.

Welche Perspektiven auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zeigen sich bei Dozierenden im Lehramt?

Eine zentrale Rolle bei der Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Lehramtsstudium spielen Dozierende. Bei einer Studie des Projektes Vielfalt Lehren! an der Universität Leipzig betrachten es 74,6% der befragten Dozierenden im Lehramt als sehr oder eher wichtig, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Lehrinhalt zu thematisieren. Noch 65,4% sehen bei sich Wissen zur Vermittlung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Lehrinhalt eher oder voll und ganz vorhanden – gleichzeitig sind sich jedoch nur 36,2% sicher, inhaltliche Fragen von Student_innen innerhalb des Themenkomplexes in jedem Fall beantworten zu können. Vielfalt als Lehrinhalt umgesetzt haben der Studie zufolge bereits 61,9% der teilnehmenden Lehramtsdozierenden. Dass rund die Hälfte (48%)



Interesse an hochschuldidaktischen Fortbildungen bekundet, bietet einen wertvollen Ansatzpunkt zur Förderung der Präsenz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Lehramtsstudium (Vielfalt lehren! 2018).

Pädagog_innen fühlen sich oft unsicher

Lehrer_innen fühlen sich oft nicht wohl dabei, mit ihren Schüler_innen über Sexualität zu sprechen. Sie wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, wo die Grenze für die richtige pädagogische Distanz liegt, in welchem Rahmen Sexualpädagogik stattfinden soll und wann überhaupt Zeit für sexualpädagogische Inhalte bleiben soll (vgl. Nitschke 2018). Weiter verkompliziert wird das durch rechte Stimmungsmache gegen Sexualpädagogik insgesamt und die Aufklärung über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an Schulen im Speziellen → *Argumentationshilfen*.

Die Unsicherheit der Lehrer_innen lässt sich in weiten Teilen darauf zurückführen, dass Lehramtsstudierende nicht auf diese Aufgaben vorbereitet werden. Zwar gibt es in allen Bundesländern Vorschriften für die Durchführung von Sexualpädagogik in Schulen und darüber, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht aufgegriffen werden soll. Diese findet jedoch keinen Eingang in die entsprechende Qualifizierung der Lehrer_innen – weder auf Landes- noch auf Bundesebene. An keiner einzigen deutschen Hochschule werden Lehramtsstudierende ausreichend auf ihre wichtige sexualpädagogische Aufgabe vorbereitet (Lapper 2017). Jörg Nitschke (2018, S. 1) vom Institut für Sexualpädagogik spricht von einem Glücksfall, wenn Studierende im Lehramtsstudium Sexualpädagogik angeboten bekommen. Ebenso im Themenbereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Die meisten Hochschulen bieten dazu nur vereinzelt Seminare als Wahlmodule an, was bedeutet, dass immer nur eine kleine Anzahl an Lehramtsstudierenden überhaupt zum Thema informiert wird. Von universitärer Seite aus wird dieses insofern nicht als Querschnittsaufgabe wahrgenommen (Lapper 2017). Helene Götschel (2015, S. 495f.) berichtet aus ihren Erfahrungen in der Hochschullehre, dass Studierende sich in Geschlechterfragen vor allem auf unhinterfragte und vor allem allzu oft wissenschaftlich nicht haltbare

Alltagstheorien der Zweigeschlechtlichkeit stützen, also Theorien, nach denen Jungen besser räumlich denken können und Mädchen sprachbegabter seien. Insbesondere Lehramtsstudierende, die eines Tages MINT-Fächer an Schulen unterrichten, weisen laut Götschel eine große Affinität zu biologischen und biologistischen Geschlechtertheorien auf.

Wie sieht es in der pädagogischen Forschung aus?

Dabei ist die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Forschung vielfach weiter als die Hochschullehre. Sie bezieht Geschlechtervielfalt mit ein und hinterfragt ein normatives Zweigeschlechtersystem. Trotzdem herrschen auch hier nach wie vor Ansätze vor, die Geschlecht differenzfeministisch konzeptualisieren, d.h. von einer inhärenten Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen ausgehen (Götschel 2015). Die Vorteile einer Hochschullehre, die Geschlechtervielfalt in der Lehramtsausbildung aufnimmt, liegen auf der Hand: „Für angehende Lehrer_innen [...] ist es daher eine Bereicherung, sich in Auseinandersetzung mit der Gender-Forschung Gedanken darüber zu machen, welchen nicht mehr zeitgemäßen Vorstellungen von Geschlechtern und Geschlechterrollen sie unreflektiert anhängen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung kann dazu beitragen, dass Lehrkräfte gesellschaftlichen Vorstellungen von unnatürlichen Sexualitäten oder technikfernen Mädchen nicht länger unbewusst an die nächste Generation überliefern. Eine Reflexion der gesellschaftlichen Geschlechterordnung trägt darüber hinaus auch dazu bei, eine größere Vielfalt von Geschlechtern und Geschlechtsidentitäten im Lehrer_innen- oder Klassenzimmer wahrzunehmen und zu respektieren, neue Familien- und Lebensformen im Alltag ebenso wie im Unterrichtsmaterial aufzuzeigen [...]“ (Götschel 2015, S. 491).

Was ist das Resultat?

Die Folgen der schlechten Ausbildung von Lehrkräften sind eine qualitativ schlechte Sexualpädagogik. Schüler_innen bekommen zu wenig und wenn, dann nicht selten auch falsches Wissen über ihre eigenen Körper, Identitäten, Beziehungen und die dazugehörigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vermittelt → *Schulbuchanalysen*. Außerdem kann ohne eine fundierte Kompetenz sexualisierter

Gewalt in Schulen nicht ausreichend oder gut genug entgegen getreten werden. In Schulen werden also oft nur Präventionsthemen besprochen, also die Verhinderung von ungewollten Schwangerschaften, sexuell übertragbaren Krankheiten und manchmal sexualisierter Gewalt; im Biologieunterricht wird Geschlecht häufig unter einem biologisch-technischen Aspekt wie der Benennung von Körperteilen und ihrer Funktion thematisiert (Nitschke 2018, S. 1). Nicht selten wird das Thema Referendar_innen zugeschoben, weil Lehrer_innen es selbst nicht unterrichten wollen, oder es werden externe Expert_innen wie Pro Familia hinzugezogen (ebd.). Problematisch ist daran, dass Schüler_innen so keine dauerhaften Ansprechpartner_innen für ihre Fragen, Sorgen und Probleme an der Schule bekommen.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt muss Querschnittsthema werden!

Ebenso wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ein Querschnittsthema in Schulunterricht und Lehramtsausbildung sein muss, muss die Sexualpädagogik dies auch in beiden Bereichen werden. Sie darf nicht nur Aufgabe des Sachkunde- und Biologieunterrichts sein. Lehrkräfte müssen sich bewusst werden, dass Lernen über Sexualität in allen Fächern stattfindet, auch wenn dies nicht intendiert ist, z.B. beim Analysieren von Romanen und Gedichten im Sprachenunterricht. Um dieses zu ermöglichen, müssen Universitäten Sexualpädagogik in die Lehramtsausbildung integrieren. Für die Entwicklung einer kompetenten pädagogischen Haltung in diesem Themenfeld gehört auch eine Selbstreflexion über die eigene sexuelle Bildung und deren Einflüsse auf das eigene pädagogische Handeln (vgl. Winheller 2015). Die Erfahrungen, z.B. auch aus dem Braunschweiger Zentrum für Gender Studies, zeigen dabei: Wenn Lehramtsstudierende sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen in ihrem Studium behandeln, fällt es ihnen leichter, diese kompetent in ihren eigenen späteren Unterricht einzubauen (vgl. auch Götschel 2015, S. 506).

Literatur

GÖTSCHEL, HELENE (2015): Geschlechtervielfalt in der Lehramtsausbildung. In: Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: Transcript, S. 489-515.

LAPPER, JANA (2017): Sexuelle Vielfalt in der Pädagogik: Mehr Regenbogen an der Uni? In: Leipziger Volkszeitung. [<http://www.lvz.de/Thema/Specials/Campus-Online/Lehre-Forschung/Sexuelle-Vielfalt-in-der-Paedagogik-Mehr-Regenbogen-an-der-Uni>], eingesehen am: 06.12.2018].

NITSCHKE, JÖRG (2018): Zum Umgang mit dem Thema „Sexualität“ in Schule und Elternhaus. Interview mit Jörg Nitschke. In: Online-Debattenportal zu Politik und Zeitgeschehen der Friedrich-Ebert-Stiftung. [<https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Nitschke%20-%20Interview%20Friedrich-Ebert-Stiftung.pdf>], eingesehen am 06.12.2018].

SIELERT, UWE (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. Zweite erweiterte und aktualisierte Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

VIelfALT LEHREN! (2018): Perspektiven und Erfahrungen von Dozierenden zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Lehre des Lehramtsstudiums. Bericht zur Datenerhebung in Leipzig. Göttingen: Edition Waldschlösschen.

WINHELLER, SANDRA (2015): Biographische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz. In: Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: Transcript, S. 461-488.

Weiterführende Literatur

YOUNG-POWELL, ABBY (2016): ‚It’s not all anal sex‘: the German schools exploring love, equality and LGBT issues. In: The Guardian [<https://www.theguardian.com/education/2016/nov/23/its-not-all-anal-sex-the-german-schools-exploring-love-equality-and-lgbt-issues>], eingesehen am: 06.12.2018]

Autor*innen

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von „Hochschule lehrt Vielfalt!“ und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net). Kontakt: a.spahn@tu-braunschweig.de, annika.spahn@outlook.com

Dr. Carolin Viernisel lehrt und forscht an der Universität Leipzig am Arbeitsbereich Schulpädagogik / Schulentwicklungsforschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext Schule. Sie ist Projektkoordinatorin von „Vielfalt lehren!“ im Modellprojekt „Akzeptanz für Vielfalt“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ. Kontakt: carolin.viernisel@uni-leipzig.de