

Arbeitspapiere

zum Ausbildungstag

Block 1, AV 5
Sexuelle Bildung

A-GS-SUG-0135



Veranstaltung

15.01.2024

Grundschule am Storchennest, Bad Bramstedt

Inhalte

- Wiederholung Medien
- Stundenhospitation
- Energizer Zipp-Zapp-Zopp
- SU-Didaktik
- Sexuelle Bildung, FA
- Salutogenese
- Kinderbilder
- Fachbegrifflichkeiten
- Unterschied Junge/Mädchen
- Materialvorstellung
- Stationsausbildung

Literatur

verbindlich

- Friedrich Gervé, Markus Peschel: Medien im Sachunterricht
- Thomas Irion, Medienbildung in der Grundschule

weiterführend

- MBWK SH - Ergänzung zu den Fachanforderungen Medienkompetenz – Lernen mit digitalen Medien
- Thomas Irion, Wozu digitale Medien in der Grundschule?

verbindliche Literatur

Gesundheitsbildung im Sachunterricht

Gesundheit ist nicht selbstverständlich und ein hohes Gut, was uns aber oft erst bewusst wird, wenn wir krank werden. Schopenhauer kleidet diesen Sachverhalt in die Worte: Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts. Auch für Kinder ist Gesundheit nicht selbstverständlich vorzusetzen, wie Studien (etwa KiGGS 2006¹⁾, vgl. auch Hurrelmann u. a. 2003) immer wieder zeigen. Daher ist es Aufgabe der Schule, den Heranwachsenden zu helfen, ein angemessenes Verständnis von und einen verantwortungsvollen Umgang mit ihrer Gesundheit zu entwickeln (vgl. auch KMK 1992, 2012). Es finden sich deshalb in nahezu allen einschlägigen Handbüchern Kapitel zur Gesundheitserziehung in der Grundschule (vgl. etwa Hörmann 2002) und im Sachunterricht (vgl. Kiper 2007), wenn auch nicht immer an exponierter Stellung. Dennoch ist eine flächendeckende wirksame Gesundheitserziehung in der Schulpraxis außerordentlich schwer zu finden (Paulus 2013). Daher werden reflexartig stets nach Bekanntwerden neuer Daten zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen Rufe nach der Einführung eines Schulfaches Gesundheit laut (vgl. etwa Focus Schule 2007). Nach ausgiebiger Präsentation der (stets gleichen) Argumente für Pro und Kontra bleibt aber alles beim Alten.

Fächerübergreifende Aufgabengebiete wie Medienerziehung, Berufsorientierung, Globales Lernen, Interkulturelle Erziehung, Sexualerziehung, Sozial- und Rechtserziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung ... und eben auch Gesundheitserziehung liegen quer zu den Fächern und die damit verbundenen Inhalte/Themen können nicht streng disziplinar, sondern müssen, der Logik des Gegenstandes folgend, transdisziplinär angegangen werden. Daher ist dieser Bereich im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) in den perspektivenübergreifenden Themenbereichen verortet worden.

Viel bedeutsamer als die Diskussion für oder gegen ein neues Fach erscheinen mir die Fragen: Muss das Konzept der Gesundheitserziehung nicht durch

1) Die KiGGS-Studie wurde in der Basiserhebung von 2003–2006 durchgeführt, gegenwärtig verläuft als Follow-up Untersuchung die KiGGS Welle 1 und wird gefolgt von der 2. Follow-up Studie (KiGGS Welle 2) ab Mitte 2013–2016 (vgl. Hölling u. a. 2012).

* Der Beitrag entstand unter Mitarbeit von Ksenia Hintze.

eine moderne Gesundheitsbildung ersetzt werden bzw. wie muss diese aussehen bzw. welchen Anteil hat daran im Besonderen der Sachunterricht?

Genau diese Fragen sollen im nachfolgenden Beitrag beantwortet werden. Dazu wird zunächst ein Überblick über die Gesundheitsproblematik im Grundschulalter gegeben, die Bedeutung der Gesundheitsbildung (auch in Bezug und Abgrenzung zur Gesundheitserziehung) thematisiert, um anschließend Anforderungen an sowie einen Ansatz für eine moderne Gesundheitsbildung im Sachunterricht abzuleiten. Abschließend wird anhand eines Beispiels illustriert, wie diese hier konkret gestaltet werden kann, und es werden Literaturhinweise gegeben.

Aktuelle Aufgabenbereiche, Probleme und Anforderungen an die Gesundheitsbildung im Sachunterricht

Aufgabenbereiche

Aktuelle Aufgabenbereiche der Gesundheitserziehung und -bildung im Sachunterricht leiten sich vor allem aus den Gesundheitsproblemen der Kinder ab. Die gesundheitliche Lage der Kinder und Jugendlichen ist in Deutschland nicht unproblematisch. Dennoch darf nicht vergessen werden, dass unsere Kinder im Vergleich zu denen in vielen Teilen der Welt und zu früher relativ gesund sind. Beispielsweise hat die Anzahl der Infektionskrankheiten im Vergleich zur Mitte des vorigen Jahrhunderts und davor wesentlich abgenommen, und generell kann, trotz gewisser immer wieder in der Öffentlichkeit wahrzunehmender Probleme, von einer (relativ) guten medizinischen und Versorgung mit Lebensmitteln und Kleidung für alle, sicher auch für Kinder und Jugendliche, ausgegangen werden. Auch die Belastungen aus der Umwelt (z. B. Industrie- und Autoabgase) sind zurückgegangen (vgl. Settertobulte/Richter 2007). Dennoch wachsen gesundheitliche Beeinträchtigungen bzw. die Betroffenheit von sogenannten Zivilisationskrankheiten (Übergewicht, Adipositas, Diabetes, Herz-Kreislauf-Erkrankungen bzw. Beeinträchtigungen der körperlichen Leistungsfähigkeit, psychische Erkrankungen usw.) deutlich an. Besondere Problembereiche sind Ernährung, Bewegung, deren Folgen für Stoffwechselerkrankungen, körperliche, aber auch geistige Leistungsfähigkeit, atopische und psychische Erkrankungen (vgl. Kiggs 2006 und für einen Überblick Giest 2007, 2010). Das führt Gesundheitssoziologen dazu, Kinder in Deutschland als die einzige Gruppe in der Gesellschaft zu benennen, die vergleichsweise immer kränker wird (vgl. auch HBSC-Studien 2002, 2006, 2009).

Insgesamt machen die Studien darauf aufmerksam, dass die Stärkung der gesundheitsbezogenen personalen und familiären Ressourcen von Kindern und Jugendlichen zu einem Kardinalziel der Prävention und Intervention werden muss, worin der Auftrag von Gesundheitserziehung und -bildung im Wesentlichen besteht.

Probleme

Der Hauptweg der unterrichtlichen Intervention an deutschen Schulen und besonders im Sachunterricht besteht nach wie vor überwiegend in der Vermittlung krankheitsspezifischer Informationen (der sogenannten »Medikopädagogik« – vgl. auch Raithel u. a. 2009). Schwerpunkte sind dabei Aufklärung über Krankheiten und deren Verhinderung (z. B. durch gesunde Ernährung, Bewegung, Hygiene ...) bzw. die Abschreckung vor gesundheitsgefährdendem Verhalten durch mehr oder weniger drastische Hinweise auf deren Folgen (vgl. die aktuelle Diskussion um Abschreckungsbilder auf Zigarettenschachteln). Hinzu kommt das Einüben und Trainieren gesundheitsrelevanten Verhaltens (Gewohnheitsbildung). Ein Problem dieses Konzepts der Gesundheitserziehung besteht darin, dass die realen Lebensfaktoren (z. B. die konkreten Lebensbedingungen in den Elternhäusern und in der häuslichen Umwelt der Kinder) sowie die Gesamtpersönlichkeit des Kindes größtenteils nicht mit eingeschlossen werden. Daher zeigt, trotz gewisser Erfolge (z. B. bei der Zahngesundheit – vgl. Reihlen 2007), dieses Konzept der Aufklärung und Abschreckung noch wenig Wirkung (Hurrelmann u. a. 2003; Kiggs 2006; Giest 2007; Giest/Hintze 2011; Paulus 2013). Ein weiteres Problem besteht darin, dass auf diese Art vermitteltes Wissen träge bleibt. Zwar wissen Kinder und Jugendliche um die Gefahren einer ungesunden Lebensweise (z. B. zu wenig Bewegung und ungesunde Ernährung), dennoch sind viele kaum in der Lage, dies in aktives gesundheitsförderndes Verhalten umzusetzen.

Anforderungen

Gesundheit ist als notwendige Grundbedingung einer lern- und entwicklungsfördernden Gestaltung der Grundschule anzusehen. Gesundheit gilt es zu erhalten und zu fördern, und insofern sie beeinträchtigt ist, soll sie nicht weiter belastet werden. Dies ist die Aufgabe der Gesundheitsförderung (health promotion), als deren wichtiger Bestandteil Gesundheitserziehung angesehen wird. Alle pädagogischen Bemühungen um die Förderung von Gesundheit haben nur Aussicht auf Erfolg, wenn sie in ein System der Gesundheitsförderung eingebunden sind. Damit sind zugleich ihre Möglichkeiten, aber auch Grenzen – nicht nur, aber besonders – im Sachunterricht benannt: Schule ist nur ein Lebensort der Kinder unter anderen, ohne die Einbeziehung des gesamten Lebensumfeldes bzw. ohne Unterstützung durch öffentliche Maßnahmen (z. B. Werbung in den Medien, Verkaufsstrategien im Handel und in der Gastwirtschaft u. a.) und insbesondere die Familie bleiben alle Bemühungen der Schule und insbesondere des Sachunterrichts nur von geringer Wirkung.

Die sich gegenwärtig schnell verändernde gesellschaftliche (und teilweise natürliche) Umwelt (die neue Krankheitsbilder bzw. veränderte Tenden-

zen in der Gesundheitsentwicklung hervorbringt) erfordert mehr Eigenverantwortung und Selbstorganisation. Denn einerseits sind die Freiheitsgrade im Handeln auch bei Kindern prinzipiell erhöht – Freizügigkeit in den Familien, Konsummöglichkeiten, Medien, gewachsene Finanzkraft der Kinder und Jugendlichen – und gleichzeitig verlieren tradierte Werte und Normen (im Zusammenleben der Menschen auch mit Bezug auf Gesundheit) an Bedeutung bzw. sind einer dramatischen Wandlung unterzogen. Einerseits ist Gesundheit in unserer modernen Gesellschaft in hohem Maße möglich (u. a. bedingt durch wissenschaftliche Erkenntnisse, medizinischen Fortschritt, individuell gesundheitsfördernd gestaltbare Lebensbedingungen – vgl. Settertobulte/Richter a. a. O.), aber zugleich andererseits auch gefährdet, wenn z. B. mit der Freiheit bei der Lebensgestaltung nicht verantwortungsvoll umgegangen wird oder diese durch gesundheitsgefährdende Lebens- und Arbeitsbedingungen beschnitten wird (vgl. Zunahme durch beruflichen Stress bedingter psychischer Belastungen und Erkrankungen – übrigens auch bei Kindern und Jugendlichen: hier z. B. Schulstress, Mobbing Erfahrungen). Dies begründet die Notwendigkeit, pädagogisch so im Unterricht zu wirken, dass Eigenregulation und bewusstes Verhalten bzw. die Einheit von Gesundheitsmotivation, Gesundheitswissen und Gesundheitsverhalten hergestellt wird.

Die Kinder müssen Einsichten in die Bedingungen und Möglichkeiten von Gesundheit erlangen sowie methodische Entscheidungshilfen für widersprüchliche und belastende Lebenssituationen angeboten bekommen und anwenden können (Lohaus 2001). Ein bedeutsamer Aspekt dieser Einsichten ist der Begriff, den jeder Mensch und wohl auch jedes Kind von Gesundheit hat (Gläser 2005). Hierbei ist von besonderer Bedeutung, dass Gesundheit nicht als Schicksal, sondern als aktiv durch Handeln beeinflussbar aufgefasst wird. Ein aktiver Gesundheitsbegriff muss sich oft als Gegenspieler zum Gewohnten entwickeln, gegen die hier anzutreffenden Gewohnheiten Alternativen aufzeigen und Orientierungsgrundlage bewussten gesundheitsförderlichen Verhaltens sein, da der gewöhnliche Alltag diese nicht parat hält. Sicher kann dieser Prozess durch Anleitung zum praktischen Gesundheitsverhalten und die Gewohnheitsbildung im Rahmen eines gesundheitsfördernden schulischen Lebens unterstützt werden, dennoch ist eine Orientierung auf Gewohnheiten aus dieser anthropologischen Sicht nicht ausreichend, um das angestrebte und notwendige bewusste Gesundheitsverhalten auszubilden. Deshalb wird seit einiger Zeit in der Literatur darüber debattiert, den Fokus schulischer Bemühungen um die Gesundheitsförderung nicht mehr auf die Gesundheitserziehung, sondern auf die Gesundheitsbildung zu richten (vgl. Hurrelmann 2006; Hurrelmann/Wulfhorst 2009; Raithel u. a. 2009; Sabo 2003; Waller 2006; Wulfhorst 2002).

Gesundheitsbildung als Aufgabe des Sachunterrichts

Erziehung ist – etwas vereinfachend gesagt – darauf gerichtet, dass der Zögling es lernt, sich in bestimmten Situationen richtig zu verhalten. Auf die Gesundheitserziehung gewendet bedeutet das, dass gesundheitlich erzogene SchülerInnen in der Lage sind, sich in bestimmten Situationen (etwa in der Schule, zu Hause in der Familie oder in der Öffentlichkeit) richtig zu ernähren, Hygiene zu praktizieren, d. h. hygienische Verhaltensweisen anzuwenden, sich die Hände zu waschen, das Pausenbrot zu verzehren, keine Drogen zu nehmen usw. Bildung bedeutet indessen, dass der Gebildete in der Lage ist, in bestimmten, vor allem konfliktbeladenen, widersprüchlichen Situationen die der jeweiligen Situation angemessenen Entscheidungen zu treffen. Während im ersten Fall bestimmte, anerzogene Verhaltensweisen richtig angewendet werden müssen, so muss im zweiten Fall die »richtige« Verhaltensweise erst gefunden werden. Dazu bedarf es Verhaltensorientierungen, die es erleichtern bzw. ermöglichen, Verhaltensentscheidungen bewusst und sachgerecht zu treffen. Wenn beispielsweise im Ausland, auf Reisen ein bestimmtes Nahrungsangebot oder bestimmte Hygienestandards (z. B. bezogen auf Trinkwasser) nicht vorhanden sind, können die anerzogenen Verhaltensweisen nicht praktiziert werden. Es muss daher sachkundig das Verhalten an die neuen Bedingungen angepasst werden, d. h. es wird auf bestimmtes Nahrungsverhalten verzichtet und neue hygienische Verhaltensweisen werden generiert. Diese beruhen auf flexibel anwendbarem Orientierungswissen (konzeptuelles Wissen über Bedingungen von Gesundheit und Krankheit) sowie auf einer intrinsischen Gesundheitsmotivation sowie dem Willen, das Wissen auch bei Hindernissen anzuwenden. Was hier über Reisen gesagt wird, ist aber auch Normalsituation in einer sich dynamisch verändernden Gesellschaft mit immer neuen Herausforderungen, sicher aber auch Handlungsmöglichkeiten für gesundheitsförderndes oder -schädigendes Verhalten. (In diesem Zusammenhang sei auch auf sich widersprechende Meldungen hinsichtlich der gesundheitlichen Bewertung z. B. von Präventions- bzw. Gesundheitsmaßnahmen – Diäten, Ernährungsverhalten, Fitnessprogramme u. a. bzw. von Nahrungs- und Genussmitteln – aus den Medien, der Wissenschaft, aber vor allem aus der Werbeindustrie hingewiesen.)

Wie sieht eine moderne Gesundheitsbildung im Sachunterricht aus?

Der Ansatz der Salutogenese

In der Fachwelt herrscht Einigkeit darüber, dass im Zentrum der Gesundheitsbildung der auf den Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1923–1994) zurückgehende Ansatz der Salutogenese stehen sollte (vgl. Antonovsky

1997; vgl. auch Paulus 2013). Dieser ist allerdings außer in Schulen, die eine gesundheitsbetonte Konzeption verfolgen (z. B. Gesunde bzw. Bewegte Schule – Thiel/Teubert 2002; Dordel/Breithecker 2003; Paulus a. a. O.), wenig bekannt und der diesem zugrunde liegende Gesundheitsbegriff ebenso wenig. Dieser, dynamische, aktive, auf das Wesen der Gesundheit orientierte Gesundheitsbegriff stellt neben der Gesundheitsmotivation und dem Gesundheitshandeln allerdings nur einen Aspekt einer modernen Gesundheitsbildung dar, dieser ist jedoch von zentraler Bedeutung (Molde-rings/Eissing 2006).

Antonovsky richtet den Blick auf die Gesundheitsressourcen, auf die Kraftquellen der Gesundheit oder auf die salutogenen, im Unterschied zu den pathogenen Faktoren. Gesundheit ist hier die Möglichkeit, ein Gleichgewicht zwischen den vorhandenen Ressourcen, also den Abwehrmechanismen und Potenzialen des Organismus und der Psyche auf der einen Seite und den »krankmachenden« Einflüssen auf der anderen Seite herzustellen. Gesundheit bezeichnet damit die Fähigkeit eines Menschen, dieses Gleichgewicht zu erhalten bzw. immer wieder herstellen zu können. Dieses aktive Moment bezieht sich vor allem auf die Persönlichkeit des Menschen.

Die grundlegende Position Antonovskys, die auch der Gesundheitsbildung im Sachunterricht zugrunde gelegt werden sollte, ist, dass die Antwort auf die Frage »Wie entsteht Gesundheit?« u. a. in einer Grundhaltung zu suchen ist, die darin besteht, alle zur Verfügung stehenden Ressourcen bewusst zu nutzen, um den Anforderungen, die die Umwelt an uns stellt, zu begegnen, und dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen. Mit Blick auf Grundschule und Sachunterricht ist daher eine Gesundheitsbildung erforderlich, die auf die Stärkung der Persönlichkeit gerichtet ist und Kindern aktives gesundheitsbewusstes und gesundheitsförderliches Handeln ermöglicht. Dieses integriert Gesundheitswissen (als Kernkonzept den oben erläuterten Gesundheitsbegriff), Gesundheitsmotivation und Gesundheitsverhalten im Sinne der bewussten und z. T. auch gewohnheitsmäßigen Anwendung des Wissens im Handeln.

Wesentliche Ziele der Gesundheitsbildung im Sachunterricht bestehen darin, dass Kinder in die Lage versetzt werden,

- im Sinne des oben beschriebenen Gesundheitsbegriffes zentrale (biotische, psychische und soziale) Aspekte von Gesundheit wahrzunehmen, zu erfassen und zu beschreiben, wie Faktoren der Disposition, Exposition und Konstitution sich auf die Gesundheit auswirken und wie diese durch gesundheitsförderliches Handeln und Verhalten gefördert werden kann;
- aus dem Gesundheitswissen Orientierungen für gesundheitsförderndes Verhalten zu gewinnen und entsprechende Einstellungen und Motivlagen (Gesundheitsmotivation) aufzubauen und insbesondere

- Maßnahmen gesundheitsförderlichen Verhaltens (Erste Hilfe, ausgewogene Ernährung, Bewegung und Sport, Hygiene und Infektionsschutz, ausgewogenes Verhältnis von Anspannung und Entspannung, angemessener Umgang mit Emotionen, sozialen Beziehungen, Sexualität, sexueller Selbstbestimmung und Rollenorientierungen u. a.) mit Blick auf das eigene und das Leben der Mitmenschen beschreiben, bewerten und im Sinne des Gesundheitsverhaltens entsprechend anwenden zu können (vgl. GDSU 2013).

Dies soll am Beispiel des Themas Bewegung gezeigt werden (vgl. auch Giest/Hintze 2007).

Beispiel Bewegung

Bewegung ist eigentlich ein uns angeborenes natürliches Bedürfnis. Unser Stütz- und Muskelsystem ist perfekt für das Laufen angepasst. Unsere frühen Vorfahren liefen oder lagen vor allem, erst die Zivilisation zwingt uns zum vermehrten Sitzen und Stehen. In den ersten Jahren der kindlichen Entwicklung ist das Kind, sobald es nicht schläft, laufend in Bewegung. Auch kindliches Spielen ist eng mit Bewegung verbunden. Vor allem im Zusammenhang mit dem Lernen in der Schule, aber auch durch vermehrten Medienkonsum (Fernsehen, Computer, elektronische Spielangebote) wird die Bewegungszeit reduziert. Kinder müssen daher Bewegung als Bedingung der Gesundheit kennen- und verstehen lernen und bewusst Bewegung in den Tagesablauf einplanen. Selbstverständlich müssen Schule und Elternhaus dies durch Schaffen der entsprechenden Rahmenbedingungen unterstützen und begleiten, aber die Impulse sollten auch schon von den Kindern kommen, denn sie sind für das gesamte Leben bedeutsam.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass solches Wissen über unser Stütz- und Muskel- bzw. Herz-Kreislauf-System angeeignet wird, das als Konkretisierung des salutogenen Gesundheitsbegriffes anzusehen, motivierend und handlungsrelevant ist. Dabei ist es weniger wichtig, morphologische Einzelheiten der Organe und deren genaue Bezeichnungen zu kennen (z. B. den detaillierten Aufbau des Herzens), sondern eher die Funktion der Organe, ihre Bedeutung für die Gesundheit und wie man darauf bezogen gesundheitsfördernd handeln kann.

Kinder sind mit der Grundfunktion des Herzens vertraut: Sie kennen Herzklopfen bei Aufregung und Anstrengung, sie wissen, dass der Puls gemessen wird, wenn man krank ist, evtl. haben sie auch von Herz-Kreislauf-Erkrankungen der Großeltern oder anderer Familienangehöriger gehört. Evtl. ist ihnen auch der Begriff »Pumpe« bereits begegnet. Die Funktion des Herzens wird in der Regel eng mit dem Leben verbunden: Wer tot ist, bei dem schlägt das Herz nicht mehr. Im Unterricht kommt es darauf an, dass die Kinder erfahren, dass das Herz Blut durch unseren Körper pumpt und dadurch für die Versor-

gung der Organe mit Nährstoffen und Sauerstoff sorgt, und sie sollen erkennen, dass es sich um einen Muskel handelt, der trainiert werden kann. Um das zu erkennen, können die Kinder den Puls (pro Minute) messen und dies bei unterschiedlicher körperlicher Beanspruchung: Liegen/Sitzen/Stehen/nach 1 Minute Hüpfen/nach 15 Kniebeugen/nach 5 Minuten Laufen. Das Gleiche kann dann für die Atmung erfolgen. In entsprechenden Tabellen (vgl. Abb. 1) werden die Angaben festgehalten. Deutlich wird die Abhängigkeit der Puls- und Atemfrequenz von der Belastung. (Je höher die Belastung, umso mehr Sauerstoff und Nährstoffe müssen zu den Organen transportiert werden.)

Pulsschläge pro Minute	Atemzüge pro Minute
Liegen	Liegen
Sitzen	Sitzen
Stehen	Stehen
nach 1 Minute Hüpfen	nach 1 Minute Hüpfen
nach 15 Kniebeugen	nach 15 Kniebeugen
nach 5 Minuten Laufen	nach 5 Minuten Laufen

Abb. 1: Pulsschläge und Atemzüge pro Minute bei unterschiedlichen Tätigkeiten

Nun können die Daten in der Klasse verglichen werden. Auf diese Weise wird den Kindern sichtbar, dass der Trainingszustand unterschiedlich ist. Hieraus können Hinweise auf die körperliche Leistungsfähigkeit gewonnen und Motive zum Training gestiftet werden. Schließlich kann ausgewertet werden:

- Bei welcher Anstrengung war die Anzahl der Pulsschläge am niedrigsten?
 - Bei welcher Anstrengung war die Anzahl der Pulsschläge am höchsten?
 - Bei welcher Anstrengung war die Anzahl der Atemzüge am niedrigsten?
 - Bei welcher Anstrengung war die Anzahl der Atemzüge am höchsten?
- Daraus können Hinweise für gut geeignetes Training (z. B. Laufen) abgeleitet werden.

Um die persönliche Betroffenheit und damit Sinnhaftigkeit des Themas zu erhöhen, können die Kinder ein Bewegungsprotokoll führen, in dem neben der Uhrzeit die Tätigkeiten eingetragen werden, die im Tagesablauf verrichtet wurden. Anschließend können die Kinder diese hinsichtlich der Merkmale Liegen/Sitzen/Stehen/Gehen/Laufen/Springen/Schwimmen ... bewerten und die Zeitanteile aufsummieren (vgl. Abb. 2 auf S. 112). Die Summenangaben können in der Klasse verglichen werden – Unterschiede werden unter Garantie sichtbar. Anschließend wäre bewusst danach zu suchen, wie der Bewegungsanteil zielgerichtet erhöht werden kann (eine

Bahnstation früher aussteigen, statt Lift die Treppe nehmen, sich zu Sportspielen verabreden, Computer- und Fernsehzeiten reduzieren u. a.). Gemeinsam mit den Kindern kann auch diesbezüglich der Tagesablauf in der Schule analysiert und ggf. können Veränderungsvorschläge unterbreitet werden, die gezielt nach Bewegungsmöglichkeiten (z. B. nach dem Konzept gesunde Schule – www.bag-haltungundbewegung.de) suchen. Bedeutsam ist, dass dem Grundcharakter eines aktiven, salutogenen Gesundheitsbegriffes folgend, aus dem Gelernten praktikable Handlungsanregungen erwachsen.

	Stunden	Minuten
Liegen		
Sitzen		
Stehen		
Gehen		
Laufen		
Springen		
Schwimmen		

Abb. 2: Auswertung des Bewegungsprotokolls nach Tätigkeiten

Fazit

Obwohl in der Literatur inzwischen Einigkeit darüber herrscht, dass Bezugnehmend auf die von Antonovsky (1997; vgl. BZgA 1998) erarbeitete Konzeption der Salutogenese der Hauptansatz der Intervention auf Individual-ebene bei der Persönlichkeitsentwicklung liegt, sind in Schulbüchern und der Unterrichtspraxis (auch in anderen europäischen Ländern, wie eine Reihe von unveröffentlichten studentischen Arbeiten unseres Arbeitsbereiches zeigt) nach wie vor Aufklärung und Abschreckung dominant. In diesen geht es um die Vermeidung von vor allem somatischen Krankheiten, die auf individuelles Fehlverhalten (z. B. Ernährung und Bewegung) zurückgeführt werden. Der Hauptweg einer modernen unterrichtlichen Intervention im Sachunterricht sollte auf Gesundheitsbildung orientiert und dem Ansatz der Salutogenese verpflichtet sein. Gesundheitsbildung rückt damit in das zentrale Anliegen von Schule und findet im Konzept der guten Schule seinen Ausdruck: »Die gute, gesunde Schule ist eine Schule, die sich in ihrer Entwicklung klar den Qualitätsdimensionen der guten Schule verpflichtet hat und die bei der Verwirklichung ihres sich daraus ergebenden Erziehung- und Bildungsauftrages gezielt Gesundheitsinterventionen einsetzt. Ziel ist die nachhaltig wirksame Steigerung der Erziehungs- und Bildungsqualität der Schule« (Paulus 2003, zitiert in 2013, S. 7).

Literatur

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Herausgegeben von A. Franke. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (1998): Was hält Menschen gesund? Köln: BzgA.
- Dordel, S./Breithecker, D. (2003): Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. In: Haltung und Bewegung, 2. Jg., H. 23, S. 5–15.
- FOCUS-SCHULE, Nr. 6 (2007): www.focus.de/schule/heft/aktuell-schulfachgesundheits_aid_220707.html [letzter Zugriff: 22. 01. 2013].
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H./Hintze, K. (2007): Für einen aktiven Gesundheitsbegriff. In: Grundschulunterricht, 54. Jg., H. 6, S. 10–18.
- Giest, H./Hintze, K. (2011): Gesundheit auf den richtigen Gesundheitsbegriff gebracht. In: MNU PRIMAR, 3. Jg., H. 1, S. 31–36.
- Giest, H. (2007): Gesundheitssituation und Gesundheitserziehung im Grundschulalter. In: Grundschulunterricht, 54. Jg., H. 6, S. 2–6.
- Giest, H. (2010): Kindheit und Gesundheit. In: Heinzel, F. (Hg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt: Grundschulverband, S. 67–78.
- Gläser, E. (2005): Bin ich gesund? Bin ich krank? Subjektive Vorstellungen und ihre Bedeutung für die Gesundheitsförderung. In: Sache Wort Zahl, 33. Jg., H. 68, S. 7–11.
- HBSC-Studien (Health Behaviour in School-Aged Children) (2002, 2006, 2009): www.hbsc-germany.de [letzter Zugriff: 18. 02. 2013].
- Hölling, H./Schlack, R./Kamtsiuris, P./Butschalowsky, H./Schlaud, M./Kurth, B. M. (2012): Die KiGGS-Studie. In: Bundesgesundheitsblatt, Berlin: Springer-Verlag. www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Bgbl_2012_55_836-842.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff: 28. 07. 2013].
- Hörmann, G. (2002): Gesundheitserziehung. In: Einsiedler, W. u. a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 616–622.
- Hurrelmann, K. (2006): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 6. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hg.) (2003): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, K./Wulfhorst, B. (2009): Handbuch Gesundheitserziehung. Bern: Huber.
- KiGGS (2006): www.kiggs.de [letzter Zugriff: 12. 01. 2013].
- Kiper, H. (2007): Gesundheitserziehung. In: Kahlert, J. u. a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 196–200.
- KMK (2012): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 11. 2012). www.kmk.org/fileadmin/pdf/oeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf [letzter Zugriff: 15. 06. 2013].
- KMK (Hg.) (1992): Zur Situation der Gesundheitserziehung in der Schule. Bonn.
- Lohaus, A. (2001): Gesundheitsverhalten und Gesundheitserziehung. In: Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 219–224.

- Molderings, M. / Eissing, G. (2006):* Schritt für Schritt mach ich mich fit! Praxisorientierter Leitfaden zur Verbesserung des Ernährungsverhaltens von Kindern in Grundschulen und Kindertageseinrichtungen. Neuried: CARE-LINE Verlag.
- Paulus, P. (2013):* Mit Gesundheit gute Schule entwickeln. In: Pädagogik, H. 6, S. 6–9.
- Raithe, J. / Dollinger, B. / Hörmann, G. (2009):* Lehrbuch Einführung Pädagogik: Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reihlen, E. (2007):* Gesund beginnt im Mund. Zur Förderung der Mundgesundheit in der Schule. In: Grundschulunterricht, 54. Jg., H. 6, S. 19–23.
- Sabo, P. (2003):* Gesundheitsbildung, In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, S. 69–71.
- Settrobulte, W. / Richter, M. (2007):* Gesundheitliche Versorgung für Kinder und Jugendliche. In: Janssen, C. u. a. (Hg.): Medizinsoziologische Versorgungsforschung. Weinheim/München: Juventa, S. 163–176.
- Thiel, A. / Teubert, H. / Kleindienst-Cachay, C. (2002):* Die »Bewegte Schule« auf dem Weg in die Praxis. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Waller, H. (2006):* Gesundheitswissenschaft. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis von Public Health. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wulffhorst, B. (2002):* Theorie der Gesundheitspädagogik. Weinheim/München: Juventa.

Ausgewählte Materialien und weitere Informationen

- Angebot der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA):* www.bzga.de/;
siehe auch www.kindergesundheit-info.de/
- ausgewählte Projekte und Initiativen:* OPUS Netzwerk Bildung und Gesundheit (siehe auf den Bildungsservern der einzelnen Bundesländer);
<http://anschub.de/>; www.klasse2000.de

Aus:

- GLÄSER, E.: GLÄSER, E. / SCHÖNKNECHT, G. [Hrsg. (2013)]: Sachunterricht in der Grundschule: entwickeln – gestalten – reflektieren. In: Der Vorstand des Grundschulverbands e. V. (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 136. Frankfurt am Main, S. 104-114.

Kindliche Sexualität und Gesellschaft

Die Erkenntnis, dass Kinder sexuelle Wesen sind, kindliche Sexualität aber von der der Erwachsenen verschieden ist, hat sich in Familie, Schule und Gesellschaft nur widerstrebend bis zögerlich durchgesetzt. Die ambivalente Haltung Erwachsener gegenüber der sexuellen Entwicklung und den sexuellen Ausdrucksformen von Kindern bestimmt bis heute das intergenerationelle Verhältnis. Gleichzeitig sind Kinder heute immer früher und massiver insbesondere durch die Medien mit der Sexualität der Erwachsenen bis hin zu perversen und gewaltförmigen Formen konfrontiert, von denen sie mittelbar und unmittelbar bedroht sein können.

Im öffentlichen Raum wie in den Medien ist Sexualität und die Zurschaustellung des nackten Körpers für Kinder täglich eine Realität, deren Wirkung auf die psychosoziale Entwicklung weitgehend unerforscht und unbekannt ist (siehe die Beiträge von *Herschelmann* und *Klank*). Welche Empfindungen diese „Erwachsenen-Sexualität“ bei Kindern auslöst, ob und eventuell wie die medialen sexuellen Bilder, Metaphern, Botschaften und Inhalte aufgenommen und in das Selbstkonzept und in die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes integriert werden, darüber können keine gesicherten Angaben gemacht werden.

Unabweisbar ist jedoch, dass die biologische Akzeleration voranschreitet. Parallel dazu wirkt die gesellschaftlich omnipräsent vorhandene Sexualität auf die Kinder ein, sodass auch die Auseinandersetzung von Kindern mit sexuellen Ausdrucks- und Erscheinungsformen auch in ihren irritierenden, heiklen und verstörenden Tendenzen ein Tatbestand sind, auf die man pädagogisch antworten muss.

Unterstützung des psychosexuellen Entwicklungsprozesses

Die Beobachtung, dass eine Vielzahl von Eltern sich aus ihrem Erziehungsauftrag zurückzieht, trifft nach der Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern auch auf den Bereich der sexuellen Aufklärung und Erziehung zu (siehe den Beitrag *Gürtler*). In



CHARLOTTE RÖHNER

Kinder und Sexualität

dieser Situation kommt Schule als Entwicklungsraum und Lebensort des Kindes eine erhöhte Bedeutung zu. Sie muss auf die Fragen zu antworten versuchen, die Kinder an sich und ihre psychosexuelle Entwicklung stellen.

Die Grundschule ist kein sexualitätsfreier Raum, gleichwohl gehört die Sexualerziehung zu jenen pädagogischen Aufgaben, die eher zögerlich als aktiv angenommen werden. Das Vermeidungsverhalten vieler Lehrerinnen und Lehrer entspringt weniger einer kognitiven als einer emotionalen Blockade, da mit dem Anspruch und Anliegen „Sexualerziehung“ immer auch die eigene Sexualität tangiert ist und ins Blickfeld

rückt (siehe den Beitrag *Wanzeck-Sielert*). Das Heikle an der Sexualerziehung ist, dass mit der Thematisierung des Körpers und seiner Geschlechtsmerkmale und -funktionen geschützte und auch tabuisierte, verdrängte Persönlichkeitsbereiche zum Gegenstand einer öffentlichen Auseinandersetzung werden können, die sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer Risiken der Verunsicherung und der Bloßstellung beinhalten.

Sexualwissen von Kindern

Was wir über die psychosexuellen Wünsche und Gefühle von Mädchen und Jungen im Grundschulalter wis-



im Vergleich der Bundesländer, die Kluge 1995 vorlegte. Nach seiner Analyse sind sexualpädagogische Inhalte seit den 1970er Jahre in den Richtlinien der Länder in ihrer Substanz deutlich beschnitten worden; kleinere Neuerungen beziehen sich auf die Thematisierung der pubertären und adoleszenten Veränderungsprozesse am Ende der Grundschulzeit sowie ein neues Bewusstsein für sexuelle Gefährdungen von Kindern angesichts sexueller Übergriffe und sexuellem Missbrauchs. Auch die neuen Gefahren, die von der Viruskrankheit Aids für die Gestaltung sexueller Beziehungen ausgehen, haben ab Mitte der 1980er Jahre zu einem deutlichen Wandel im sexualpädagogischen Diskurs und zum Leitbild einer neuen Verantwortung geführt, der die präventiv schützenden Aspekte einer fürsorglichen Sexualerziehung betont.

Liebesfähigkeit, Prävention, Verantwortung

Das Lernziel „Liebesfähigkeit“ ist um die Lernziele „Prävention vor sexuellem Missbrauch“ wie „Verantwortlicher Umgang mit Sexualität“ zu erweitern. Sie haben angesichts der immer früheren biologischen und sozialen Geschlechtsreife und der gesellschaftlichen Entwicklung im Umgang mit Sexualität, wie ihren destruktiven Tendenzen, bereits im Grundschulalter hohe Bedeutung. Missbrauchte Kinder gibt es potenziell in jedem 1. Schuljahr, das eingeschult wird. Es macht daher wenig Sinn, die Missbrauchsthematik curricular auf höhere Klassenstufen der Grundschule festzulegen, wie dies einige Bundesländer tun. Auch die wieder gestiegene Frühschwangerschaftsrate weist auf ein ungelöstes soziales Problem hin, das auch auf mangelnder Information über die biologischen Zusammenhänge von Sexualität und Zeugung beruht.

Schon im Grundschulalter machen Kinder Erfahrungen mit erotischen Körperkontakten untereinander. Die Reaktionen darauf sind vielfältig ...

sen, ist einer Studie Petra Milhoffers zu verdanken, die rund 500 Kinder im Alter zwischen acht und fünfzehn Jahren zu ihren Einstellungen zur Sexualität und zur schulischen Sexualkunde befragte (siehe den Beitrag *Milhoffer*).

Nach einer Untersuchung von Baisch u. a. kann man davon ausgehen, dass Kinder nicht nur erotische Fantasien und Gefühle, „sondern auch Erfahrungen mit entsprechenden Körperkontakten haben“ (Milhoffer, 1995, S.150). Die Erfahrungen mit dem eigenen Körper und seinen sexuellen Äußerungen und Empfindungen spielen eine wesentliche Rolle für die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen und Jungen. Die Einstellung von Mädchen und Jungen zur Sexualität verweist auf die hohe Bedeutung der Sexualerziehung in der Schule. In ihrer sozialen Dimension stellt die Geschlechterrivalität von Mädchen

und Jungen eine vielfach untersuchte Realität in Grundschulklassen dar (Krappmann/Oswald 1995, Petillon 1993, Beck/Scholz 1995).

Historische Entwicklung der Sexualerziehung

Unbeschadet des Erziehungsrechts der Eltern (Art. 6 GG), deren kulturell ethnische und religiöse Normen zu beachten sind, legitimiert das Recht der Kinder auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit (Art. 3 GG) einen eigenständigen schulischen Sexualunterricht (Milhoffer 1995, S.16)

Kontrovers wird diskutiert, in welchem Umfang und in welcher inhaltlichen Ziel- und Schwerpunktsetzung die öffentliche Schule diesen Erziehungsauftrag wahrnimmt. Dies zeigt sich in den unterschiedlichen Ziel- und Schwerpunktsetzungen der Richtlinien für Sexualerziehung

Prinzipien der Sexualerziehung

Pädagogisch verantwortliche Sexualerziehung ist

- an den Interessen, Bedürfnissen und Rechten der AdressatInnen, dabei besonders an ihrem Recht auf Selbstbestimmung orientiert;
- findet im Rahmen eines pädagogischen Verhältnisses statt, dessen

Leitlinien zum Sexualunterricht

Wesentliche Gestaltungsmerkmale einer Sexualerziehung, die auch bei Eltern ankommt:

- ▶ Wichtig ist eine allgemein positive Atmosphäre im Schulalltag, die Körperlichkeit bejahen, Gefühle akzeptieren, gemeinsames Leben gestalten hilft.
- ▶ Kinder im Grundschulalter brauchen viel Raum und Zeit für informelle Kontakte. Gespräche, Aushandeln von Gefühlen und Beziehungen untereinander müssen zugelassen und gefördert werden.
- ▶ Lehrer und Lehrerinnen müssen Respekt vor anderen als Vorbild vorleben und zugleich Respekt der Kinder untereinander mit ihnen erarbeiten.
- ▶ Kinderbücher über Körper, Beziehungen, Gefühle, Fortpflanzung etc. sollten ständig in der Lesecke verfügbar sein, damit jedes Kind Gelegenheit hat, an die gewünschten Informationen zu gelangen.
- ▶ Ein Klassen-Briefkasten sollte den Kindern, sobald sie schreiben können, die Möglichkeit geben, ihre Fragen schriftlich und – bei Bedarf – auch anonym zu äußern. Nebenbei stellt dies einen Schreib-anlass dar.
- ▶ Themen wie Körper, Sexualität, Beziehungen, Gewalt etc. sollten aus gegebenem Anlass bearbeitet werden, wobei die Sozialform der Bearbeitung (Einzelgespräch, geschlechtsgetrennte/geschlechtsgemischte Gruppenarbeit, Kreisgespräch) dem Anlass selbst und den Bedürfnissen der Kinder entsprechend gewählt werden sollte.

(Milhoffer/Beck 1995, S.17)

wesentliche Merkmale dialogische Struktur („freundliches Begleiten“) und Reversibilität in der Kommunikation sind;

- ist lebens- und erfahrungsbezogen und steht im Kontakt mit der Außenwelt des jeweiligen pädagogischen Handlungsfeldes;
- ist inhaltlich und didaktisch durch Multidimensionalität (den ganzen Menschen und die ganze Sexualität einbeziehend) gekennzeichnet und
- ist methodisch auf Prozess- und Erlebnisorientierung (Kontakt und Interaktion) ausgerichtet (Valti 2000, S. 149).

Zärtlichkeitsbejahend und angstfrei

Voraussetzung eines authentischen Sexualunterrichts ist, dass die Lehrende selbst ein bejahendes Verhältnis zur eigenen Sexualität haben (siehe den Beitrag *Wanzeck-Sielert*) und diese in einem Prozess der Selbstreflexion sich zugänglich machen können.

In der Perspektive ist ein „zärtlichkeitsbejahendes, angstfreies und wissendes Verhältnis zum eigenen Körper ... eine der wichtigsten Voraussetzungen für selbstbewusstes Verhalten und einfühlsame Kon-

taktaufnahme zum anderen Geschlecht“ (Milhoffer, S. 154). Das angstfreie, wissende Verhältnis im Umgang mit sich und dem eigenen Körper schützt, wie man aus der Täter-Opfer-Forschung weiß, tendenziell vor sexuellen Übergriffen und Gewalt und verhindert potenziell auch ungewollte Frühschwangerschaften heranwachsender Mädchen.

Im Sinne einer dialogisch-reflexiven Sexualerziehung ist es von zentraler Bedeutung, den Unterricht kooperativ und kommunikativ zu gestalten. Alle in beeindruckender Weise gelungenen Praxisbeispiele schulischer Sexualerziehung zeichnen sich durch einen hohen Grad an inter- und intragenerationeller Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit aus¹. Von allen Expertinnen und Experten wird zeitweise eine Trennung nach Geschlechtern empfohlen, da sich Fragen nach der geschlechtsspezifischen Entwicklung und Sexualität in getrennten Mädchen- und Jungengruppen im geschützten Raum frei von Angst, Scham und Entblößung besser besprechen lassen. Das Angebot, Sexualerziehung in geschlechterhomogenen Gruppen zu unterrichten, kann auch die hohen Vorbehalte religiös oder ethnisch-kulturell orientierter

Eltern herabsetzen und verschafft die Möglichkeit, besonders Mädchen aus muslimischen oder konservativ christlichem Kontext Zugang zu Fragen ihrer Sexualität zu verschaffen, die in einem koedukativen Konzept am erklärten Widerstand dogmatisch normativer Eltern scheitern.

Sexualerziehung von Anfang an

Es reicht nicht, auf die Anlässe und Fragen der Kinder zu warten und vermeidend statt konstruktiv bejahend mit der Verpflichtung zur Sexualerziehung umzugehen. Sie gehört nach wie vor zu den am meisten vernachlässigten Erziehungszielen. Sexualerziehung von Anfang ernst zu nehmen, kann heißen, an den situativen Anlässen anzusetzen und sexualpädagogische Themen und Inhalte in die curriculare Planung systematisch einzubeziehen. Fragen zu Körperlichkeit, Sexualität und Geschlecht und die damit verbundenen Irritationen, Verunsicherungen und Ambivalenzen in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder gibt es mehr als genug. Wir Erwachsene sind gefordert, uns ihnen mit Respekt und Sensibilität zu stellen.

Anmerkung

1) Ich verweise beispielhaft auf den Beitrag von Annette Menzel (1995, S. 105–110) zu „Sexualerziehung von Anfang an – Erfahrungen in einem 1. Schuljahr“. Ein Beispiel pädagogisch überzeugender Sexualerziehung, welche die psychosexuellen Themen und Konfliktlagen der Kinder am Schulanfang pädagogisch sensibel aufarbeitet.

Literatur

- Beck, Getrud/Scholz, Gerold: Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek 1995.
- Kluge, Norbert: Lehrpläne und Lernziele der schulischen Sexualerziehung. In: Milhoffer, Petra (Hrsg.): Sexualerziehung von Anfang an! Gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Grundschule, Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt/M. 1995, S. 20–40.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München 1995.
- Milhoffer, Petra: Sexualerziehung und Geschlechtsrollenübernahme. In: Milhoffer, Petra (Hrsg.): Sexualerziehung von Anfang an! Gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Grundschule, Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt/M. 1995, S. 148–155.
- Milhoffer, Petra (Hrsg.): Sexualerziehung von Anfang an! Gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Grundschule, Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt/M. 1995.
- Milhoffer, Petra (Hrsg.): Sexualerziehung von Anfang an! Gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Grundschule, Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt/M. 1995, S. 105–110.
- Menzel, Anette: Sexualerziehung von Anfang an – Erfahrungen in einem 1. Schuljahr. In: Valti, Karlheinz: Theorie der Sexualerziehung. In: Sielert, Uwe/Valti, Karlheinz (Hrsg.): Sexualpädagogik lehren, Weinheim und Basel 2000, S. 128–188.
- Petilliot, Hans: Das Sozialeben. Weinheim 1993.

weiterführende Literatur

Mit Humor an der Schamgrenze entlang?

Sexualerziehung als Sozialerziehung in Klassen 1 und 2



Sexualerziehung und sexuelle Bildung werden häufig auf „die Sache: Sex“ reduziert gedacht. Dazu werden Körperteile und ihre Funktionen gelehrt, auch die Geschlechtsorgane und ihr Funktionieren erläutert.

Nur ging es für die Lehrer bei diesen Instrumenten nicht darum, uns ihren Gebrauch zu erklären, damit wir sie auch benutzen können, sondern darum, uns den Gebrauch zu erklären, damit wir sie nicht benutzen würden. Es war eine pädagogisch unlösbare Aufgabe [...].“

Dass Kinder in Bezug auf Körper und Sexualität zu einer angemessenen (Fach-)Sprache finden sollten, ist unbestritten. Dies kann und sollte auf einem anderen Weg passieren, der weniger abstrakt und kalt ist. Informationen über Sexualität sollten im Sachunterricht darüber hinaus immer dazu dienen, dass die Kinder sich in ihrer Lebenswirklichkeit zurechtfinden, diese mitgestalten und mitverantworten können. Ein Arbeitsblattunterricht wie im Beispiel oben leistet dies sicher nicht, denn Sexualität ist mehr als ein Abstraktum.

Warum Sozialerziehung?

Christiane Schmerl, Marlene Stein-Hilbers, Stefanie Soine und Birgitta Wrede (2000, S. 9) gehen davon aus, dass die Fähigkeit, sexuell sein zu können, dem Menschen nicht „qua Biologie“ mitgegeben ist, sondern individuell und interaktiv entwickelt werden muss. Diese Prozesse gestaltet jeder Mensch sein Leben lang, d. h. die persönliche Sexualität ändert sich immer wieder und ist somit kein ‚biologischer Fahrplan‘, sondern Teil sozialer Praktiken. Diese unterliegen der Gebundenheit von Geschichte und Kultur, Gesellschaft und Individuum, d. h. die Praktiken sind „Erlebens- und Verhaltensweisen, die ein soziales Konstrukt umschreiben, das wir ‚Sexualität‘ nennen“.

Von Julia Lüpkes und Ines Oldenburg

Carolin Emcke beschreibt ihre eigenen Kindheitserfahrungen so (Emcke 2012, S. 38-39): „Über Sexualität wurde gar nicht gesprochen im Sexualekunde-Unterricht. ‚Sexualekunde‘ verhandelte reine Reproduktionstechnik. Im Schulbuch gab es schematische Abbildungen von längsseits zerschnittenen Leibern, die das Innere der weiblichen und männlichen Gestalten freilegten. Mit schmalen Pfeilen waren die Organe und Geschlechtsteile markiert [...]. Alles war sauber beschriftet und nummeriert, [...]. Es hatte die Ästhetik eines Baukastens und wurde didaktisch aufbereitet wie eine Gebrauchsanleitung.“

Daraus folgt: Sexualerziehung muss als Sozialerziehung gedacht werden, denn Sexualität ist eingebunden in und durchweht von verantwortungsvollen, liebevollen und für die Partner_innen gleichberechtigten Beziehungen, in denen sie sich gestaltet.

Ziele und Aufgaben

Zentrales Ziel einer sozial gedachten Sexualerziehung/sexuellen Bildung ist, Kinder in die Lage zu versetzen, ihre Sexualität persönlich und individuell zu entwickeln, sie ohne moralischen Druck oder Bedenken wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu leben, sich in all ihren Beziehungen emotional und sozial, sowie in späteren Beziehungen darüber hinaus sexuell zu entfalten und zu entwickeln. Dieses Ziel kann nicht über den Weg der Belehrung erreicht werden, sondern durch das Schaffen von Lern-, Nachdenk- und Handlungssituationen, die ein solches Verhalten nicht nur ermöglichen, sondern vielmehr herausfordern.

Daraus leitet sich die zentrale Aufgabe ab, das gegenwärtige Miteinander in der Grundschule zu entspannen, das Wissensbedürfnis in Bezug auf Sexualität und Geschlecht zu befriedigen, Unsicherheiten abzubauen. In diesem Heft denken wir sexuelle Bildung daher als geschlechtsreflektierende Sozialerziehung, in der soziale Erfahrungen möglich werden, die sich stärker auf die sexuelle Selbstsicherheit der Kinder auswirken als biologisches Funktionswissen.

Unter den Lernzielen Zärtlichkeit, Fairness, Liebes- und Beziehungsfähigkeit können und sollten die Kinder:

- positive Sozialerfahrungen sammeln und soziale Situationen positiv gestalten,
- ihre Ich-Stärke ausbauen,
- Sensibilität lernen,
- erfahren, dass ihre Schamgrenzen eingehalten werden;
- spüren, dass sie sich in ihrem eigenen Körper wohlfühlen können;
- darüber nachdenken, was eigentlich „normal“ ist;
- erfahren, dass es kein Machtgefälle zwischen den Geschlechtern gibt;
- verschiedene Männlichkeiten und Weiblichkeiten kennenlernen und sich darin ausprobieren,
- mit Gefühlen umgehen lernen, d. h. Gefühle zeigen, in Worte fassen, zulassen und bewerten;
- Respekt und Einfühlbarkeit für die Bedürfnisse und Empfindungen anderer entwickeln,
- Verbindlichkeit und Ehrlichkeit als Prinzipien von Freundschaft und Liebe bejahen.

Drängende Kinderfragen: „Wie sage oder zeige ich, dass ich verliebt bin?“

Zärtlicher, stützender Körperkontakt fällt (nicht nur) Kindern häufig schwer – schnell geraten Mädchen wie Jungen bei Gleichaltrigen unter den Ver-

dacht, „verliebt – verlobt – verheiratet“ sein zu wollen. „Necken“, d. h. eher aggressiv geprägte Körperkontakte wie das Hochziehen des Rockes, werden untereinander eher zugestanden als zärtliche, liebevolle Körperkontakte (vgl. Breidenstein/Kelle 1998 und Milhoffer 1998). In diesem aggressiven, sexistischen Verhalten zeigen sich unerkannte oder ignorierte Grundbedürfnisse der Mädchen und Jungen, die sich auch in Form von Unterrichtsstörungen, latenten Spannungen und Unruhe im Unterricht äußern können. Dahinter stecken häufig Fragen der Kinder an Sexualität und Geschlecht, die sie nicht verbal ausdrücken können oder möchten. Sie haben im Sachunterricht ein Anrecht darauf, dass mit ihnen auf diese Fragen sachlich korrekte und reflexive Antworten gefunden werden, dass die Lehrkräfte ihnen und ihren Fragen offen und frei begegnen, ohne die Kinder zu überwältigen.

Wir möchten betonen: Die im Heft vorgestellten Unterrichtsbausteine sind nur Teilaspekte von Sexualerziehung und sexueller Bildung. Es bräuchte ein ganzes Buch, um den Kindern gerecht zu werden. Und: Es ist der schönste, spannendste, ernsteste, kraftvollste, humorvollste Unterrichtsinhalt der Welt! ■

Die Autorinnen

Dipl.-Päd. Julia Lüpkes war Grundschulleiterin und leitet ein Projekt der freien Wirtschaft zum Übergang von Hauptschulabsolvent_innen in den Beruf. Derzeit ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und erforscht gemeinsam mit Ines Oldenburg die Sichtweisen der Kinder auf Sexualerziehung.

PD Dr. Ines Oldenburg hat viele Jahre als Grundschullehrerin und Rektorin gearbeitet. Sie hat als Regierungsschuldirektorin Grundschulen extern evaluiert. Jetzt leitet sie als Wissenschaftliche Direktorin die AG Sachunterricht an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Zusammen moderierten sie dieses Heft.

Literatur

- **Breidenstein, G., Kelle, H.**, Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Juventa 1998
- **Emcke, C.**, Wie wir begehren, Fischer 2012
- **Milhoffer, P., Krettmann, U., Gluszczyński, A.**, Sexualerziehung, die ankommt ... Ein Leitfaden für Schule und außerschulische Jugendarbeit zur Sexualerziehung von Mädchen und Jungen der 3.–6. Klasse, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) 1999, online verfügbar unter bit.ly/Bundeszentrale1
- **Schmerl, C., Soine, S., Stein-Hilbers, M., Wrede, B. (Hrsg.)**: Sexuelle Szenen. Inszenierungen von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften, Leske und Budrich 2000



FOTO: PIXELIO/STINA GÖSSL

Kinder und Sexualität

Sexualerziehung – manche Lehrkräfte unterrichten das Thema gern, andere nicht. Vorteilhaft ist es, sich im Vorfeld über die Sexualität der Schülerinnen und Schüler klar zu werden und bei ihren Interessen anzusetzen.

Von Nadia Madany Mamlouk und Hilde Köster

Unsere pluralistische Gesellschaft bringt es mit sich, dass auch in Bezug auf den Umgang mit Sexualität und die Ziele der Sexualerziehung nebeneinander bestehende, teilweise sehr unterschiedliche oder gar widersprüchliche Ansichten diskutiert werden. Verschiedene Weltanschauungen, Wertvorstellungen und Lebenskonzepte ermöglichen auf der einen Seite einen beinahe unbegrenzten Entfaltungsspielraum auf der individuellen Ebene, führen jedoch auch zu Ansichten und Urteilen, die miteinander konkurrieren und somit konfliktbehaftet sein können. Dies zeigte sich zuletzt insbesondere durch den gesellschaftlich sehr breit angelegten und kontrovers geführten Diskurs über die stärkere Verankerung des Themenbereichs „Sexuelle Vielfalt“ in den Lehrplänen einiger Bundesländer (vgl. hierzu Grundschule, Heft 3-2015).

Kinder interessieren sich für sexuelle Themen

Der Mythos vom unschuldigen Kind, das vor frühzeitigem Kontakt mit dem Thema „Sexualität“ geschützt werden muss, ist nach wie vor weit verbreitet (vgl. Freund/Riedel-Breidenstein 2006, S. 18). Ein Grund hierfür könnte darin bestehen, dass Sexualität noch immer verengt und als Erwachsenensexualität gesehen wird, weshalb es schwerfällt, Kinder mit dieser Form von Sexualität in Verbindung zu bringen (vgl. ebd.). Bereits vor der Geburt beginnt die sexuelle Entwicklung von Kindern (vgl. Sielert 2005, S. 101), unterscheidet sich jedoch maßgeblich von der Sexualität Erwachsener. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Wissen über kindliche Sexualität und daraus resultierende Bedürfnisse auch bei pädagogischen Fachkräften nur gering ausgeprägt ist (vgl. Freund 2005; Milhoffer 2008). Petra Milhoffer hat im Jahr 2002 eine empirische Studie vorgelegt, die sich mit den Bedürfnissen von Dritt- bis Sechstklässlern in Bezug auf sexuelle Themen beschäftigt. Ihre Ergebnisse stimmen u. a. überein mit denen einer 2008 von der Zeitschrift Eltern family in Auftrag gegebenen Studie mit Sechs- bis Zwölfjährigen



Zeichnungen aus einer dritten Klasse von Sylvia Rosenkranz-Hirschhäuser

und dem Erfahrungsschatz der Herzfunk-MacherInnen, einer Radiosendung des WDR für Kinder dieses Alters zum Thema „Liebe, Körper und Gefühl“ (vgl. Leitzgen 2009; Milhoffer 2008; Raffauf 2009): „Mädchen und Jungen sollen und wollen Selbstbewusstsein und Ich-Stärke erlangen. Das geht am besten, wenn sie sich in ihrem Körper wohl fühlen, wenn sie nicht mit verstörenden Geheimnissen und Dunkelstellen leben müssen und Verhaltensrichtlinien an die Hand bekommen, die ihnen helfen, in ihrem sozialen Bezugfeld akzeptiert und geschätzt zu werden“ (Milhoffer 2007, S. 186f.).

Die Lebenswelten der Kinder kennen

Das Schamgefühl ist bei Kindern bereits recht früh ausgeprägt. Dies sollte in allen Phasen des Unterrichts respektiert werden (vgl. Freund/Riedel-Breidenstein 2006, S. 51f.). Ein allgemeindidaktischer Anspruch besteht darin, Unterrichtsinhalte so auszuwählen, dass sie in der Lebenswelt der Kinder eine Rolle spielen. Daher sollte die kindliche Sexualität nicht neben der Erwachsenensexualität thematisiert werden, sondern primär, damit Kinder sie als eine positive Lebensenergie

wahrnehmen können und zudem lernen, ihre eigenen Gefühle zu verstehen und einzuordnen (vgl. Milhoffer 2008, S. 548).

Kinder bekommen durch Medien oft ein Bild von Sexualität vermittelt, das sie als ihr zukünftiges Sexualverhalten als Erwachsene einordnen. Sie können sich dadurch überfordert fühlen, trauen sich jedoch nicht immer etwas darüber zu erfragen (vgl. Freund/Riedel-Breidenstein 2006, S. 44). Die Einbeziehung der kindlichen Sexualität in die Sexualerziehung kann den Kindern eine Orientierung und Gewissheit über kindliche sexuelle Bedürfnisse

Abb. 1: Die Fragen der Kinder zeigen, dass Sie sich für verschiedene Aspekte der Sexualität interessieren und nicht nur wissen wollen, wo die Babys herkommen. Sie wurden anonym am Anfang der Unterrichtseinheit in einer Box gesammelt.

Gesammelte Fragen einer dritten und vierten Klasse zu Sexualität

- Warum haben Jungen und Mädchen verschiedene Körperteile?
- Wofür sind die verschiedenen Körperteile wie Penis und Scheide gut?
- Was ist Liebe?
- Warum ist man in der Pubertät?
- Wieso bekommt man Pickel, wenn man Teenie ist?
- Warum haben Frauen Brüste?
- Was ist in den Hoden?
- Was ist ein Kitzler?
- Warum wird der Penis manchmal steif? (geht nach oben?)
- Wieso hat man Sex?
- Wie funktioniert Sex?
- Warum ist Sex so laut?
- Warum stöhnt man beim Sex?
- Ist es nicht privat, wenn man Geschlechtsverkehr hat?
- Können Kinder Sex haben?
- Warum dürfen Kinder keinen Sex haben?
- Können Kinder Kinder bekommen?
- Warum sind manche Männer schwul? Warum sind manche Frauen lesbisch?
- Wie haben Schwule oder Lesben Sex?
- Was ist ein Kondom?
- Wie benutzt man ein Kondom?
- Wo setzt man ein Kondom an?
- Wie wird eine Frau schwanger? Wie kommt ein Baby in den Bauch?
- Wo war das Baby, bevor es in den Bauch kam?
- Was ist beim Mann das Mittel, das die Kinder zeugt?
- Wie funktioniert die Schwangerschaft?
- Wie lange muss das Baby im Bauch bleiben?
- Wie kommt das Baby auf die Welt?
- Können Männer Babys machen?
- Wieso kriegen die Männer keine Babys?
- Kann eine Frau, die keinen Mann hat, schwanger werden?
- Können auch zwei Frauen Kinder kriegen?
- Wieso kriegen Tiere Babys?
- Wie erziehen Tiere ihre Babys?
- Warum gibt es so viele Sexfilme?
- Guckt man vor dem Sex Pornos?
- Wollen die Frauen, die sich nackt für die Zeitung fotografieren lassen, Sex?
- Warum strippt man?
- Wie viele sexuelle Wörter gibt es?
- Wieso ist „Fick dich“ ein Schimpfwort?



geben und sie auf diese Art und Weise in ihrer sexuellen Entwicklung unterstützen und stärken (vgl. Freund 2005, S. 7). Schulische Sexualerziehung kann so dazu beitragen, mediale Einflüsse besser einordnen zu können.

Die Fragen der Kinder ernst nehmen und Grundlagen schaffen

Nicht weniger bedeutsam ist die sexualerzieherische Aufklärung, die Informationen über Fakten und Zusammenhänge aus allen Bereichen menschlicher Sexualität umfasst (vgl. Sielert

2005, S. 15). Die Fragen der Schülerinnen und Schüler zu diesem Bereich sind vielfältig (siehe Abb. 1).

Diese Beispiele machen deutlich, dass es zwar Fragen gibt, die hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte der Sexualität betrachtet werden können, da man zum Beispiel bei der Frage, warum man Sex hat, eine Antwort sowohl unter dem Aspekt der Fortpflanzung (z. B. „... um ein Kind zu zeugen“) als auch dem Aspekt der Lust (z. B. „... weil Erwachsene es schön finden, sich sehr nah zu sein“) (vgl. Hopf 2002, S. 12f.) geben kann. Eine wesentliche Grundlage, sowohl zum Verstehen und zum Umgang mit sexuellen Gefühlen als auch zur Erweiterung der Kenntnisse über sexuelle Vorgänge (vgl. Hopf 2002, S. 13), stellt dennoch die Thematisierung klassischer Themen der Sexualität dar, wie beispielsweise „Schwangerschaft und Geburt“, „Mein Körper“ und „Pubertät“.

Sprache – Hindernis oder Chance?

Eng verbunden mit der Einordnung von äußeren Einflüssen und eigenen Gefühlen ist die Sprache aller Beteiligten. Neben der Erweiterung des Fachwortschatzes hat die Art, wie über sexuelle Themen gesprochen wird, eine wesentliche Bedeutung, da durch sie auch nicht-verbalisierte Botschaften transportiert werden können und Scham und Tabuisierung sehr stark bewusst gemacht werden können (siehe auch den Beitrag auf S. 10–14).

Sprache kann sich hinderlich auswirken, wenn sie verletzend wirkt oder wenn fehlende Sprache zu „Sprachlosigkeit“ führt, aber auch eine Chance im Sinne präventiver Arbeit darstellen, wenn „sprachlich gestärkte“ Kinder sich in Bezug auf Gefühle, den eigenen Körper und die eigene Sexualität, aber auch im Hinblick auf fremde Erwartungen, Ansprüche oder Übergriffe Ausdruck verleihen können (Prävention sexuellen Missbrauchs).

Literatur

Freund, Ulli: Kinder sexen nicht. Zur Bedeutung der kindlichen Sexualität für die Sexualerziehung. In: Prävention. Zeitschrift des

Bundesvereins zur Prävention von sexuellem Missbrauch, Nr. 2/2005, S. 7

Freund, Ulli/ Riedel-Breidenstein, Dagmar: Sexuelle Übergriffe unter Kindern. Handbuch zur Prävention & Intervention. Köln 2006²

Hopf, Arnulf: Sexualerziehung. Unterrichtsprinzipien in allen Fächern. Neuwied, Kriftel 2002, S. 19–23

Leitzgen, Anke: Aufklärung aus Kindersicht. Eine Befragung 6- bis 12-jähriger Kinder zu Sexualwissen und Körpergefühl. In: Grundschule. Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, Nr. 3/2009, S. 42–46

Milhoffer, Petra: Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Jungen und Mädchen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim/München 2002

Milhoffer, Petra: Sexualpädagogik als Gegenstandsbereich des Sachunterrichts. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn 2007, S. 185–190

Milhoffer, Petra: Körper und Sexualität. Was Mädchen und Jungen in der Grundschule beschäftigt. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.): Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Basiswissen Sachunterricht 4. Baltmannsweiler 2008, S. 76–83

Wanzeck-Sielert, Christa: Sexuelle Bildung und Sexualerziehung in der Grundschule. In: Grundschule. Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, Nr. 3/2009, S. 22–25

Sielert, Uwe: Kindersexualität und Sexualpädagogik. In: Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim/Basel 2005, S. 101–116

Raffauf, Elisabeth: Herzfunk – Liebe, Körper und Gefühl. Eine Aufklärungsreihe im WDR Hörfunk. In: Grundschule. Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, Nr. 3/2009, S. 38–40

Die Autorinnen



Nadia Madany Mamlouk

ist Lehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Sachunterricht der Freien Universität Berlin.



Dr. Hilde Köster

ist Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der

Freien Universität Berlin.

Beide moderierten zusammen dieses Heft.



Lesen Sie weiter



Streit um die Liebe: Sexuelle Bildung
Themenheft Grundschule 3-2015



Aspekte der Sexualerziehung
Themenheft Praxis Grundschule 3-2000



Sexualerziehung: situativ und kooperativ, Themenschwerpunkt Grundschule 5-2000

Bestellen Sie Ihre Hefte telefonisch (0531/708-8631), per E-Mail (abo-bestellung@westermann.de) oder online unter www.die-grundschule.de oder www.praxis-grundschule.de

Sexuelle Diversität

Wissen stärkt Akzeptanz

Ausgehend von den Fragen der Schülerinnen und Schüler wurde das Thema „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ als ein eigener Teil im Rahmen der Sexualerziehung herausgegriffen und mit aktuellen Anlässen verknüpft.

Von Sabine Herrmann und Tobias Mehrrens



Sexuelle Diversität im Unterricht – noch dazu in der Grundschule?! Muss das sein? Das, was aktuell in einigen Bundesländern sehr kontrovers diskutiert wird, ist im gemeinsamen

Rahmenlehrplan von Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern schon seit 2004/2005 festgeschrieben. Zusätzlich wurde 2009 die Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung

und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ vom Abgeordnetenhaus in Berlin beschlossen und verabschiedet. Ob und inwieweit dem Thema jedoch eine Bedeutung beigemessen und es dann im Un-

Auf einen Blick



Klasse: 4-6

Fach: Sachunterricht

Zeit: 7 Schulstunden

Kompetenzen:

Erkennen der Verschiedenheit der Menschen und der Vielfalt der Formen des Zusammenlebens; Sensibilität für Vorurteile entwickeln und Stereotype hinterfragen; Einsatz für einen vorurteilsfreien Umgang miteinander; sich und andere als Persönlichkeiten mit Stärken und Schwächen wahrnehmen

Inhalte:

Erarbeitung von Sachinformationen zum Abbau von Unsicherheiten sowie Förderung von Respekt und Akzeptanz

Voraussetzungen:

vertrauensvolles Klassenklima, Gesprächs- und Diskussionsregeln, vorherige Information der Eltern

Zusätzliches Material:

Internetanschluss für Recherche

Differenzierung:

durch offene Aufgaben und Arbeit in Gruppen

Materialien:

Alle Materialien auf beiliegender CD (Seite 51) – editier- und differenzierbar

M1: Christopher Street Day (CSD)

M2: Wer ist Conchita Wurst?

M3: Ich bin froh, dass ich bin wie ich bin (differenziert)

M4: Ich bin froh, dass ich bin wie ich bin (komplett)

M5: Interview

M6: LGBTI-Rechte sind Menschenrechte

S. 30

S. 31

S. 32

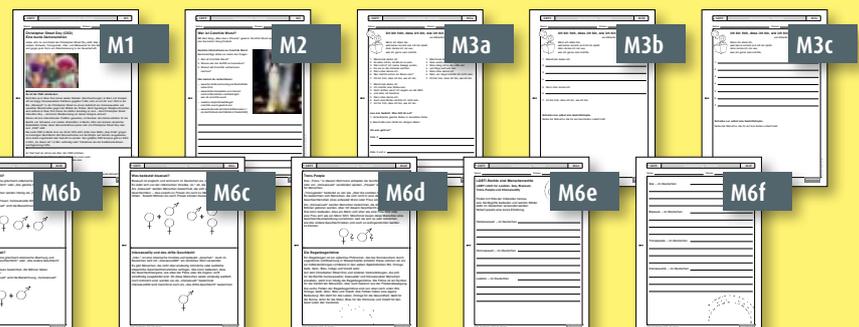




Foto: Shutterstock, New York

Abb. 1: Die Parade am Christopher Street Day ist der aktuelle Start der Unterrichtseinheit.

für Vorurteile und Diskriminierungen zu sensibilisieren und nicht darum, Bewertungen vorzunehmen oder Sexualpraktiken zu vermitteln. Ziel eines solchen Unterrichts ist nicht, die Kinder in ihrer Identitätsentwicklung zu beeinflussen oder zu verunsichern, sondern vielmehr zu erreichen, dass sie über die Vielfalt der sexuellen Identität informiert und in der Lage sind, diese zu respektieren.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Auch im grundsätzlich koedukativen Unterricht kann es sinnvoll sein, zeitweilig geschlechtshomogene Gruppen zu bilden, um der unterschiedlichen psychosexuellen Entwicklung von Mädchen und Jungen gerecht werden zu können. Dabei sollte für beide Gruppen eine vertraute Ansprechperson des eigenen Geschlechts zur Verfügung stehen. In unserem Fall haben wir zu Beginn der Einheit zwei Stunden zu Teilungsstunden erklärt, bis schon nach kurzer Zeit der Wunsch von den Kindern kam, diese aufzuheben. Die Jungen hatten zuvor einen männlichen Ansprechpartner abgelehnt und darauf bestanden, ebenfalls mit der Klassenlehrerin zu arbeiten.

Kontaktstellen

Das Einbeziehen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen kann hilfreich sein. Deutschlandweit gibt es unzählige Institutionen, Verbände und Organisationen, die sowohl Unterrichtsmaterialien bereitstellen als auch Vertreterinnen und Vertreter anbieten, die in die Schulen gehen und offen mit den Kindern diskutieren und Fragen beantworten. Entsprechende Kontaktadressen finden sich meist auf den Bildungsservern der jeweiligen Bundesländer. Dem Besuch in der Klasse vorangehen sollte jedoch ein ausführliches Vorgespräch, in dem die Lehrkraft auf besondere Rücksichten oder kulturelle und familiäre Hintergründe in der Klasse hinweist. Vor allem sollten über das Hinzuziehen schulfremder Personen immer die Eltern informiert werden.

Der „geschützte Raum“ als Voraussetzung

Prinzipiell setzt das Thema „Sexuelle Diversität“ im Unterricht eine vertrauensvolle Atmosphäre voraus. Es ist also vermutlich eher ungeeignet, wenn sich die Klasse noch wenig kennt oder die Unterrichtseinheit allein von einer Lehrkraft durchgeführt wird, die nur wenige Stunden in der Klasse tätig ist. In unserer Klasse ergab sich eine solche vertrauensvolle Atmosphäre nach einer von einer Studentin begleiteten Klassenfahrt, so dass es die Kinder nicht einmal störte, dass auch einzelne Stunden zur Diversität von Studierenden hospitiert und dokumentiert wurden. Trotzdem sollten eingangs immer Regeln abgesprochen werden, die jedem Einzelnen den geschützten Raum, Vertraulichkeit, Respekt und Freiwilligkeit zusichern, festlegen, dass man nur über und von sich selbst spricht und dass durchaus gemeinsam gelacht, aber niemand ausgelacht werden darf.

Der Einstieg

Mehr noch als bei anderen Unterrichtsvorhaben, fanden wir es wichtig, den richtigen „Aufhänger“ zu finden, denn nur, wenn das Thema für die Kinder bedeutsam ist, sind sie auch bereit, sich offen und interessiert damit zu beschäftigen.

In unserem Fall war der Ausgangspunkt eine vorangegangene Unterrichtseinheit zur Sexualerziehung, die mit einer anonymen Fragensammlung in einem verschlossenen Karton nach den Herbstferien begonnen wurde. Neben den erwarteten Fragen zu den Bereichen Geschlechtsorgane und Fortpflanzung/Körperliche Entwicklung/Pubertät, die den ersten Teil der Einheit darstellten, kamen auch Fragen wie z. B.:

- Woran merkt man, dass man schwul ist?
- Warum wollen viele, dass es keine lesbischen oder schwulen Leute gibt?
- Können Homosexuelle Kinder bekommen?
- Was ist eine Transe?
- Gibt es auch männliche Stripper?

terricht auch aufgegriffen wird, bleibt der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft überlassen. So kann es sein, dass manche Kinder mehrmals und andere gar nicht während ihrer Schulzeit damit in Berührung kommen. Letzteres wäre ausgesprochen schade, denn die Fragen, das Interesse und vor allem auch die Offenheit für dieses Thema sind bei den Schülerinnen und Schülern auf jeden Fall vorhanden.

Die Vorbereitung

Im Vorfeld der Unterrichtseinheit lohnt es sich, ein paar grundlegende Fragen zu überdenken und zu entscheiden.

Information der Eltern

In Berlin steht es im Schulgesetz (§ 12), aber auch ohne diese Vorgabe sollte es selbstverständlich sein: Bevor das Thema „Sexuelle Diversität“ im Unterricht aufgegriffen wird, müssen die Eltern informiert werden. Die Lehrkraft sollte auf diesen Tagesordnungspunkt bei der Elternversammlung gut vorbereitet sein, um möglichen Ängsten und Abwehrreaktionen souverän und argumentativ begegnen zu können. Insbesondere vor dem Hintergrund zunehmend multikultureller Klassen und vielfältiger Familienformen muss hierbei deutlich werden, dass es darum geht, die Kinder auf das Leben in einer komplexen und vielfältigen Gesellschaft vorzubereiten sowie



Foto: ANP/Sander Koning, Picture-Alliance, Frankfurt/M.

Abb. 2: Künstler wie Conchita Wurst zeigen, dass Kinder mit dem Thema im Alltag in Berührung kommen.

Der Entscheidung, die Beschäftigung mit diesen Fragen auf einen späteren Zeitpunkt zu vertagen, lagen zwei Überlegungen zugrunde: Einerseits war es uns wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler über sachlich fundiertes Wissen verfügten, um sich mit Fragen geschlechtlicher Identität, gesellschaftlichen Wertevorstellungen sowie Vorurteilen auseinanderzusetzen und sich ein eigenes Urteil bilden zu können. Andererseits bot es sich an, die Einheit mit der Thematisierung der Parade zum Christopher Street-Day (CSD) in Berlin zu beginnen. Dass inzwischen Österreich mit Conchita Wurst den Eurovision Song Contest gewinnen würde, war nicht absehbar, bot aber einen weiteren Einstieg in das Thema an. Sicher wäre es aber auch denkbar, dass der Gebrauch von Schimpfwörtern, Mobbing- oder Diskriminierungsvorwürfe zu einem Nachdenken in der Klasse über das Anderssein und die Vielfalt unserer Gesellschaft führen können.

Aufbau der Unterrichtseinheit

1. Stunde: Eine bunte Demonstration

Mit dem Hinweis auf die bevorstehende Parade zum CSD am Wochenende hatten die Kinder den vorbereitenden Auftrag, in den Medien auf Berichte und Bilder zum CSD zu achten. Einige Schülerinnen und Schüler waren mit ihren Eltern sogar bei oder in der Nähe der Parade, so dass sie davon berichten konnten. Im Unterrichtsgespräch wurden die Beobachtungen und Eindrücke zusammengetragen und Ver-

mutungen zum Hintergrund der Parade angestellt. Gemeinsam wurde hierzu im Internet recherchiert und die Ergebnisse zu den eigenen Beobachtungen ergänzt. Zusammenfassend erhielten die Kinder ein Informationsblatt zum CSD (siehe **M1**), auf dem sich auch der Hinweis auf einen kurzen – aber unserer Ansicht nach sehr guten – Youtube-Erklärfilm des Vereins CSD Deutschland e. V. zum Christopher Street Day befindet. Der Film kann einzeln oder (z. B. am Whiteboard) mit der Klasse gemeinsam angesehen werden.

2. Stunde: Conchita Wurst

Anknüpfend an die umfangreichen Medienberichte zum Eurovision Song Contest war es im Frühsommer 2014 sehr leicht, den Einstieg in ein Gespräch über Conchita Wurst zu finden. Aber auch mit zeitlichem Abstand kann man sich dieser Person nähern. Angeregt durch Bilder aus Tageszeitungen und Zeitschriften äußerten sich die Schülerinnen und Schüler zunächst frei dazu. Der Lehrkraft kam dabei die wichtige Aufgabe zu, das Gespräch so zu moderieren, dass einerseits möglichst viele Meinungen und Eindrücke geäußert werden, polemische, abwertende und verletzend kommentare sofort hinterfragt und gegebenenfalls unterbunden, bei Bedarf aber auch provozierende Fragen gestellt wurden.

Den technischen Gegebenheiten in der Schule sowie den Vorkenntnissen der Lerngruppe entsprechend, kann sich hieran eine Recherchephase im Internet oder anhand vorbereiteter Sach- und Informationstexte anschließen, für die wir in unserer Klasse zuvor gemeinsam Leitfragen entwickelt hatten:

- Wer ist Conchita Wurst?
- Was will er/sie?
- Worauf soll aufmerksam gemacht und wofür sensibilisiert werden?
- Ist das nötig? Warum?

Das Arbeitsblatt **M2**, auf dem die Kinder aufgefordert werden, die Informationen über Conchita Wurst zu sammeln, setzt voraus, dass die Kinder in Kleingruppen eigenständig recherchieren können. Leistungsstärkere Grup-

pen können aus den Informationen auch einen Zeitungsartikel zu Conchita Wurst zu verfassen.

3. und 4. Stunde: Was mich besonders macht

In der dritten Stunde sollte sich die Klasse mit dem Gedicht „Ich bin froh, dass ich bin, wie ich bin“ befassen. Den Schülerinnen und Schülern wurde zunächst nur die erste Strophe präsentiert (siehe **M3a bis c**). Die Kinder wurden aufgefordert, über ihre persönlichen Wünsche nachzudenken und diese auf Kärtchen zu schreiben. In Gruppen erarbeiten die Kinder anschließend mit Hilfe von **M3a** (auf dem die letzte Strophe des Gedichts bewusst fehlt) die Wiederholungen in den Zeilen 1, 5 und 7 und Stichworte für die verbleibenden Zeilen:

- Zeile 2 : „Was möchtest du sein?“
- Zeilen 3+4: „Was wäre dann?“
- Zeile 6: „Nein!“

Im nächsten Schritt schreiben die Kinder selbst eine Gedichtstrophe (siehe **M3c**) nach dem erarbeiteten Schema und unter Verwendung der zuvor notierten Wünsche. Schwächeren Kindern kann hierfür ein Arbeitsblatt mit der Struktur der Strophen angeboten werden (siehe **M3b**).

Die sehr persönlichen Ergebnisse sollten nur öffentlich präsentiert werden, wenn die Schülerinnen und Schüler dies möchten.

In der nächsten Stunde wurde das Gedicht mit der Ergänzung der letzten Strophe (siehe **M4**) wieder aufgegriffen. Es war die Grundlage, auf der jedes Kind über seine Stärken und Vorlieben nachdenken und einen besonderen Steckbrief von sich anfertigen sollte. Mit Hilfe einer Schattenprojektion wurden in Partnerarbeit die Profile jedes Kindes auf ein farbiges DIN-A3-Blatt übertragen und zu folgenden Leitfragen gestaltet:

- Was mag ich? Was mag ich nicht?
- Was kann ich gut? Was kann ich weniger gut?
- Was macht mich besonders?
- Worauf bin ich stolz?

Die daraus entstehende bunte Wand mit den verschiedenen Profilen leitete

über zur Frage, was die Menschen unterscheidet.

5. Stunde: Was ist Vielfalt?

Über einen Zeitraum von einer Woche hatten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, Verwandte, Freunde und Bekannte zur Frage „Wie gleichen und unterscheiden sich die Menschen?“ zu interviewen (siehe M5). Im Unterricht wurden die Merkmale zunächst in Kleingruppen zusammengetragen. Hierfür erhielten die Kinder Karteikarten, auf denen sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede notieren und anschließend versuchen sollten, übergeordnete Begriffe zu finden.

Die abschließende Sammlung in der Klasse führte bei uns zu folgenden Zuordnungen: Aussehen, Körpergröße, Geschlecht, Figur, Alter, Hautfarbe, Kleidung, Religion, Bildung, Herkunft/Nationalität, Fitness/Beeinträchtigung, Charaktereigenschaften. Darunter konnten alle in der Klasse gesammelten Merkmale eingeordnet und an einer Pinnwand visualisiert werden.

6. Stunde: Typisch Mädchen – Typisch Junge

Auf zwei Plakaten – alternativ an der Tafel oder am Whiteboard – mit den Aufschriften „Typisch Mädchen“ und „Typisch Junge“ sollten die Schülerinnen und Schüler alles aufschreiben, was ihnen dazu einfiel. Aufkommenden Diskussionen und Widersprüchen begegnete die Lehrkraft meist mit der Aufforderung, dass jede/r das aufschreiben dürfe, was sie/er wolle – auch, wenn diese Sicht nicht von allen geteilt würde. Die Diskussion darüber sollte erst nach Abschluss der Sammlung stattfinden und dann genau mit den Aspekten beginnen, die sich auf beiden Plakaten befanden. Bei uns standen viele Berufe auf den Plakaten, die Anlass zu Diskussionen gaben und allein die Frage, welche der genannten Punkte möglicherweise auch noch auf das andere Geschlecht zutreffen, führte bis weit in die Pause hinein zu einem ausgesprochen vielseitigen und hitzigen Austausch, aber auch der Erkenntnis, dass selbst bei 10- bis 12-jährigen Kindern sowohl sehr kon-

servative als auch beeindruckend liberale Sichtweisen vertreten sind.

7. Stunde: Was meint „Sexuelle Identität“?

In Fortführung der Typisch Mädchen/Typisch Junge-Diskussion wurde diese Stunde mit dem wortlosen Tafelanschrieb „Sexuelle Identität“ eröffnet. Bereits in den ersten Vermutungen der Kinder kristallisierte sich das Gegensatzpaar Geschlecht ≠ Sexuelle Identität und Letztere als nur eines von vielen uns Menschen einenden und voneinander unterscheidenden Merkmalen heraus. Hier schloss sich der Kreis zum eingangs betrachteten CSD, indem wir der Frage nachgingen, welche sexuellen Identitäten es wohl gäbe. Da die Kinder nur über sehr vage und unterschiedliche Kenntnisse verfügten, erhielten sie gruppenweise den Auftrag, aus den Infokarten (siehe M6a-c) eine Kurzbeschreibung zu den verschiedenen Begriffen herauszuarbeiten und diese im Plenum vorzutragen. Jede Gruppe erhielt zwei Infokarten. Die Ergebnisse der im Plenum vorgestellten Informationen hielten alle auf einem entsprechenden Arbeitsblatt (siehe M6d) fest.

Fazit

Das Ausgehen von den persönlichen Fragen der Kinder hat sich für das sensible und komplexe Thema bewährt. Auffallend war, dass den Schülerinnen und Schülern viele Vorurteile und Ängste gegenüber der Vielfalt der Menschen bekannt waren, sie diese auch verwendet und benannt haben, aber gar nicht immer nachvollziehen und argumentativ belegen konnten. So war es vergleichsweise leicht, eine Reflexion über den respektvollen Umgang mit dieser Diversität anzuregen und zu vertiefen.

Im Anschluss an die beschriebene Einheit können auf der erarbeiteten Grundlage weitere Fragen der Kinder aufgegriffen oder auch ähnliche Themen, wie beispielsweise Kinderrechte, Mobbing oder das gesellschaftliche Zusammenleben mit Minderheiten besprochen werden.

Literatur

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/kontakte.html>

Die Autoren



Sabine Herrmann ist Konrektorin an einer Grundschule in Berlin und Lehrbeauftragte am Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/Lernbereich Sachunterricht der Freien Universität Berlin.



Tobias Mehrtens ist Student der Grundschulpädagogik und der Integrierten Naturwissenschaften sowie studentische Hilfskraft am Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/Lernbereich Sachunterricht der Freien Universität Berlin.

Lesen Sie weiter



Typisch Mädchen? Typisch Junge?
Themenheft Deutsch differenziert 1/2011



Mädchen. Jungen. Typisch?
Gender: immer noch ein Thema?
Themenheft Grundschule 9/2009

Bestellen Sie sich die Hefte unter 0531/708-8631 oder per E-Mail (abobestellung@westermann.de) oder laden Sie die Beiträge herunter: www.die-grundschule.de und www.deutsch-differenziert.de

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Christopher Street Day (CSD) Eine bunte Demonstration

Jedes Jahr im Juni findet der Christopher Street Day statt. Hier demonstrieren Lesben, Schwule, Transgender, Inter- und Bisexuelle für ihre Gleichberechtigung und gegen jede Form von Diskriminierung in der Gesellschaft.



So ist der CSD entstanden:

Nachdem es in New York immer wieder Razzien (Durchsuchungen) in Bars und Kneipen mit vorrangig homosexuellem Publikum gegeben hatte, kam es am 28. Juni 1969 in der Bar „Stonewall“ in der Christopher Street zu einem Aufstand von Homosexuellen und sexuellen Minderheiten gegen die Willkür der Polizei. Nach tagelangen Straßenschlachten wird seitdem in New York immer am letzten Samstag im Juni – dem Christopher Street Liberation Day – mit einem Straßenumzug an dieses Ereignis erinnert.

Daraus ist eine internationale Tradition geworden, im Sommer eine Demonstration für die Rechte von Schwulen und Lesben abzuhalten. In Berlin, Köln und anderen deutschen Großstädten finden diese Demonstrationen jedes Jahr als Christopher Street Day oder kurz „CSD“ statt.

Der erste CSD in Berlin fand am 30.06.1979 statt. Unter dem Motto „Gay Pride“ gingen im damaligen West-Berlin 450 Demonstranten auf die Straße und feierten ausgelassen, ohne dabei angefeindet oder bedroht zu werden. Den größten CSD Europas gab es 2002 in Köln, als dieser mit 1,2 Mio. erstmalig mehr Teilnehmer als der traditionelle Rosenmontagsumzug hatte.

Im Text hast du schon viel über den CSD erfahren.

Schau dir auch den Film an. Dort erfährst du noch mehr:

„Was ist eigentlich CSD?“ auf www.youtube.com

Erkläre:

Was ist am 28.6.1969 passiert?

Warum?

Haben Homosexuelle und sexuelle Minderheiten heute mehr Rechte als damals?

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Wer ist Conchita Wurst?

Mit dem Song „Rise Like a Phoenix“ gewann Conchita Wurst aus Österreich 2014 den Eurovision Song Contest.

Sammele Informationen zu Conchita Wurst.

Berücksichtige dabei vor allem drei Fragen:

1. Wer ist Conchita Wurst?
2. Warum war der Auftritt so besonders?
3. Worauf will Conchita aufmerksam machen?

Hier kannst du recherchieren:

- www tivi.de/fernsehen/logo/artikel/42966/index.html
- www.kiraka.de/spielen-und-hoeren/nachrichten/erklaer-mal/beitrag/b/wer-ist-conchita-wurst
- sowieso.de/portal/weltkugel/conchita-wurst-gewinnt-esc
- www.kindernetz.de/infonetz/thema/esc/-/id=242738/nid=242738/did=315426/fr8hfj

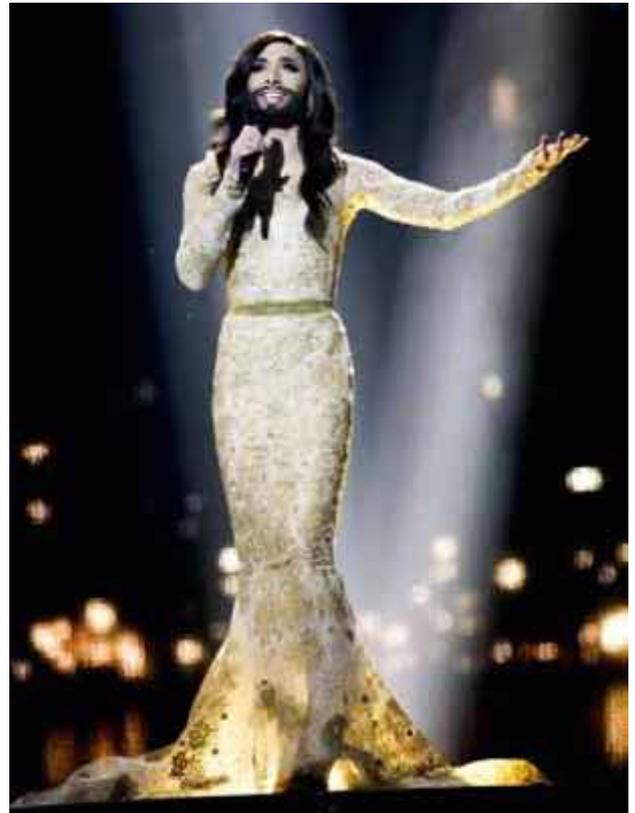


Foto: ANP/Sander Koning, Picture-Alliance, Frankfurt M.

Linya Coers

Geschlecht ist vielfältig!

Die Vielfalt von Geschlechtsidentität(en) im Sachunterricht thematisieren

Die eigene Geschlechtsidentität festigt sich im Grundschulalter. Gleichzeitig lernen Kinder in diesem Alter, unter anderem durch Medien, dass sich nicht alle Menschen geschlechts„typischen“ Merkmalen und Ausdrucksformen zuordnen, dass Geschlechtszuschreibungen nicht gelten müssen – auch nicht für sie selbst. Entsprechend sollte dies auch ein Aspekt Sexueller Bildung im Sachunterricht sein.



1 | Wie wichtig ist es, das Geschlecht eines Menschen auf den ersten Blick zu erkennen?

„Mädchen sind oft nicht so gut in Mathe“, „Es sind immer die Jungs, die raufen“, „Die Mädchen interessieren sich so für Tiere“, „Jungen arbeiten halt nicht so sauber“ – Aussagen wie

WORTSPEICHER

- die Identität
- die Geschlechtsidentität
- die Zuschreibung
- die Geschlechterrolle
- die Vielfalt
- divers

diese zeigen nicht nur die Allgegenwärtigkeit der Zweigeschlechtlichkeit im sozialen Miteinander, sondern auch geschlechtsbezogene Erwartungen, mit denen Kinder konfrontiert werden. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität sowie das Einüben der Prozesse von Geschlechtsdarstellung und -zuordnung sind Teil der Sozialisationsprozesse, in denen Kinder lernen, der Zuordnung zu (nur) einem Geschlecht zu entsprechen. Von Geburt an sind Kinder geschlechtsbezogenen Sozialisationsinflüssen ausgesetzt, durch die sie ein Geschlecht darzustellen erlernen („doing gender“, s. Wissen kompakt S. 14) und erkennen, was ein „geschlechtsangemessenes Verhalten“ in unserer Gesellschaft bedeutet (vgl. Faulstich-Wieland 2008). Geschlecht und Geschlechtlichkeit, vor allem aber die Idee der Zweigeschlechtlichkeit und die Annahme der lebenslangen Konstanz von Geschlecht, werden dabei von und in unserer Gesellschaft konstruiert.

Inzwischen werden Geschlechtsidentitäten nicht mehr nur als binär, sondern vielmehr auch als vielfältig, dynamisch und wandelbar sichtbar und verstanden (s. Wissen kom-

pakt) – es gilt, diese entsprechend anzuerkennen und wahrzunehmen.

Die Festigung der eigenen Geschlechtsidentität (s. Wissen kompakt S. 14) ist eine der Entwicklungsaufgaben für Kinder im Grundschulalter. In den ersten sechs Lebensjahren sind andere Aspekte der sexuellen Entwicklung vordergründig (s. Wissen kompakt S. 12), wobei die Sicherheit über die eigene Geschlechtszugehörigkeit bei den meisten Kindern bereits vor dem Schuleintritt stabil und eine basale Geschlechtsidentität ausgebildet ist. In der Grundschulzeit werden die Kinder mit neuen geistigen und sozialen Herausforderungen konfrontiert. Gleichzeitig intensiviert sich die Identitätsfestigung im eigenen Geschlecht, wobei Beziehungsprozesse (wie das Verliebtsein), vorrangig gleichgeschlechtliche Freundschaften und das Erproben von Geschlechtsrollen in sozialen Beziehungen relevant sind (vgl. Wanzeck-Sielert 2013). Kinder im Grundschulalter werden flexibel: Sie lernen, dass geschlechtsbezogene Zuordnungen und Zuschreibungen nicht für alle Menschen „und schon gar nicht für einen selbst“ (Rohrman & Wanzeck-Sielert 2018, S. 41) gelten (müssen) – ein idealer Zeitpunkt also,

KLASSENSTUFE

3–4

INHALTLICHE SCHWERPUNKTE

- Vielfalt von Geschlechtsidentitäten
- Diversgeschlechtlichkeit
- Geschlechtsbezogene Erwartungen und Zuschreibungen

LERNCHANCEN

- ein erstes Verständnis dafür entwickeln, dass Geschlechtsidentität nicht über den Lebensverlauf hinweg konstant sein muss, sondern dynamisch/veränderbar sein kann
- Offenheit/Sensibilität für vielfältige Lebensstile und Lebensentwürfe entwickeln
- geschlechtsbezogene Erwartungen/Zuschreibungen hinterfragen
- darüber diskutieren, dass geschlechtsbezogene Erwartungen/Zuschreibungen nicht mit der geschlechtsbezogenen Selbstidentifikation übereinstimmen müssen
- eine „Achtung vor der Einzelpersonlichkeit“ jedes Menschen entwickeln

UMGANGSWEISEN

- Erfahrungen mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen, Erwartungen und Ordnungsstrukturen austauschen
- geschlechtsbezogene Zuschreibungen und Erwartungen diskutieren und kritisch hinterfragen
- -vielfältige Ausdrucksformen von Geschlechtlichkeit erkennen und beschreiben
- Situationen, in denen Geschlechtsbinarität relevant gemacht wird, erkennen und beschreiben
- -die gesellschaftliche Norm der Zweigeschlechtlichkeit diskutieren zunehmend kritisch hinterfragen

M MATERIALPAKET

- 4 Bildkarten (DIN A5): Fotos von Menschen mit unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten

↓ Material zum Download

- 4 ABs

Vielfalt anzuerkennen (vgl. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichgeschlecht->



2 | Lange Haare – Mädchen, spielt Fußball – Junge:
Solche Zuordnungen gelten heute nicht mehr

um mit Kindern über die Vielfalt von Geschlechtsidentitäten in den Austausch zu kommen und Rollenbeziehungsweise Geschlechtszuschreibungen zu hinterfragen.

Relevanz für den Sachunterricht: Aktualität und Lebensweltbezug

Die Geschlechtsidentität prägt neben zahlreichen anderen Vielfaltsfacetten das Leben von Kindern und ihren Familien in unserer Gesellschaft. Identitätsfacetten wie Trans* oder Diversgeschlechtlichkeit (s. Wissen kompakt S. 14), aber auch die Wandelbarkeit von geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Darstellungsformen werden zunehmend gesellschaftlich/medial präsenter und somit (sicherlich in unterschiedlicher Ausprägung) Teil der kindlichen Lebenswelten und Erfahrungsräume. Beispiele hierfür sind:

- die Zunahme von All-gender-Toiletten (Toiletten für alle Geschlechter) im öffentlichen Raum – auch an Schulen. Die Einrichtung solcher Toiletten wird zum Beispiel von der Landesschüler:innenvertretung NRW gefordert und bereits an einigen Schulen (nicht nur in NRW) umgesetzt. Die Stadt Köln rechnet mit einem zunehmenden Bedarf von All-gender-Toiletten/geschlechtsneutralen

Toiletten auch an Grundschulen (vgl. Fokus online (29. 11. 2022), Ringendahl 2023). In Zürich werden All-gender-Toiletten an Schulen Pflicht, dies sieht die neue städtische Raumvorgabe für den Bau von Volksschulanlagen seit Juli 2022 vor (vgl. Manz 2022).

- das Bekanntwerden von Transidentitäten und Non-binary-Identifikationen bei prominenten Menschen (z. B. die Schauspieler:innen Elliot Page, Billy Porter und Ruby Rose, Musiker:innen wie Sam Smith und Miley Cyrus oder der:die Moderator:in Riccardo Simonetti).
- Apps (z. B. FaceApp, Face-Swap-App), die es mittels KI ermöglichen, ein Foto von sich älter oder jünger zu machen und auch das Geschlecht zu „verändern“ (Wie sehe ich älter, jünger oder als Mann/Frau aus?).
- Männlich gelesene Personen, die zum Beispiel Nagellack tragen, sich schminken oder Kleider/Röcke tragen, werden in der Öffentlichkeit und in den Medien präsenter (prominente Beispiele sind die Musiker:innen Harry Styles und Bill Kaulitz).
- die Debatte um die Reform des Transsexuellengesetzes zum sogenannten Selbstbestimmungsgesetz, um das Leben für trans- und intergeschlechtliche Menschen zu verbessern und geschlechtliche

UNTERRICHTSIDEEN

liche-lebensweisen-geschlechtsidentitaet/fragen-und-antworten-zum-selbstbestimmungs-gesetz-199332).

- die Möglichkeit des Geschlechtseintrags „divers“ im Personenstandsregister seit Ende 2018.

Aber nicht nur in der gesellschaftlich-politischen Realität nimmt die Präsenz der Facetten von geschlechtlicher Vielfalt zu. Auch werden vermehrt Kinder sichtbar, die als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen werden, die sich nicht mit den an sie herangetragenen geschlechtsbezogenen Rol-

lenerwartungen wohlfühlen oder die sich als inter* oder transident empfinden (s. Wissen kompakt S. 14). So berichtet zum Beispiel Georg Romer, Direktor der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychosomatik und -psychotherapie an der Universitäts-Klinik Münster, 2020 in einem Interview mit dem Deutschlandfunk, dass sich die Anfragen für Beratungen transidenter Kinder und Jugendlicher und ihrer Familien in den vergangenen zehn Jahren verzehnfacht oder verzwanzigfach habe (<https://www.deutschlandfunkkultur.de/geschlechtsangleichung-bei-kindern-und-jugendlichen-100.html>).

Die Geschlechtsidentität als Persönlichkeitsmerkmal und zentrales Moment der Identitätsentwicklung, als Gegenstand des öffentlichen Lebens und gesellschaftspolitischen Diskurses ist in unserem Zusammenleben präsent und präsenter als noch vor einigen Jahren. Gleiches gilt für die zunehmende Vielfalt und Offenheit gegenüber Darstellungsformen von Geschlechtlichkeit. Kinder beim Erschließen und Verstehen ihrer Lebenswelten zu unterstützen bedeutet auch, die Vielfalt von Geschlechtsidentitäten, -rollen und -darstellungsformen in den Blick zu nehmen. Nicht zuletzt sind Kinder herausgefordert, mit geschlechtsbezogenen Sozialisationseinflüssen und Rollenerwartungen umzugehen – nicht immer gelingt dies im Einklang mit dem bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht.

Kinder werden bereits im frühen Alter mit geschlechtsbezogenen Erwartungen und ihren Auswirkungen konfrontiert. Dass dies keinesfalls Wahrheiten, sondern vielmehr Stereotype, Vorurteile und Klischees sind, kann mit den Kindern hinterfragt werden. Gleiches gilt für die Konstanz von Geschlecht – die Geschlechtsidentität kann wandelbar, fluide, dynamisch sein und es steht die Frage im Raum, ob sie frei wählbar sein kann. Durch die Thematisierung solcher Aspekte leistet der Sachunterricht auch

einen Beitrag zur Identitätsfindung, „weil hier die Kinder herausgefordert werden, das Wechselspiel zwischen Selbst- und Fremdbewertung, zwischen Real- und Idealbild, zwischen dem Leben der Anderen und den eigenen Lebensentwürfen zu reflektieren“ (Hempel 2011, S. 156).

Die Bausteine

Alle Bausteine sollten sorgfältig und sensibel mit Blick auf die Kinder der Lerngruppe eingesetzt und gegebenenfalls angepasst und/oder entsprechend begleitet werden, da durchaus Kinder in den Lerngruppen sein können, die transgender, nicht-binär oder diversgeschlechtlich sind. Das Arbeiten innerhalb der Bausteine wird von Gesprächen dominiert. Es bieten sich deshalb diskussionsförderliche Handlungs- und Sozialformen wie Gesprächskreise, Gruppenarbeiten oder Think-Pair-Share-Settings an. Auch Pro-Contra-Gespräche oder Positionslinien sind denkbar, um Meinungen und Haltungen auszutauschen.

Baustein 1: Geschlechtsbezogene Zuschreibungen und Erwartungen

Ziel dieses Bausteins ist es, mit den Kindern auf das Geschlecht bezogene Erwartungen zu hinterfragen und zu reflektieren. Dabei soll besonders die Frage im Mittelpunkt stehen, ob entsprechende Erwartungen und damit verbundene Zuordnungen eigentlich einen Zweck erfüllen und ob sie überhaupt stimmen (müssen) (AB1, AB2). Dazu arbeiten die Kinder zunächst mit fiktiven Tagebuchauszügen eines Kindes, das von Erlebnissen berichtet, in denen aufgrund des Geschlechts Zuordnungen/Entscheidungen verlangt beziehungsweise erwartet werden (AB1). Durch diesen Zugang kann den Lernenden ein Perspektivwech-

WISSEN KOMPAKT

Ausgewählte Aspekte in der sexuellen/geschlechtsbezogenen Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren

- Taktile Erfahrungen/Liebevolle Berührungen, Getragen- und Gehaltenwerden sind sinnliche Wahrnehmungen des eigenen Körpers.
- Die Fähigkeit, körperliche und seelische Nähe genießen zu können, entwickelt sich durch Bezugspersonen.
- Durch Anfassen und Anschauen entdecken die Kinder ihre eigenen Genitalien, dabei können sie sich selbst lustvolle Gefühle verschaffen (bis hin zu Erektion und/oder Orgasmus).
- Erprobung der Abgrenzung von Erwachsenen/„Nein“-sagen-Können muss gelernt werden.
- Geschlechterrollen/Rollenmuster und Geschlechterdifferenzen werden erlernt, erprobt und immer wichtiger („Doing Gender“).
- Grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden und Prozessen der Geschlechtsunterscheidung sowie Geschlechtskonstanz wird erworben.
- Körperscham wird erlernt.
- „Liebesbeziehungen“ zu einem Elternteil werden zur Aufgabe.
- Das Interesse an der Körperlichkeit anderer wächst, z. B. wird der eigene Genitalbereich mit dem anderer verglichen, Kinder spielen „Doktorspiele“.

(vgl. Wanzeck-Sielert 2013, Ortland 2008, Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2018)



sel ermöglicht und anhand von real erscheinenden Situationen eine empathische Identifikation mit dem Tagebuch schreibenden Kind angeregt werden. Indem die Kinder im ersten Schritt nicht von eigenen Erfahrungen ausgehen, wird Distanz geschaffen, um der Sache zu begegnen – so können mögliche Hemmschwellen vermieden werden. Durch die Aufgaben werden die Kinder unterstützt, Situationen nachzuvollziehen, in denen die Entscheidung für eines der beiden Geschlechter relevant wird. Gleichzeitig wird hinterfragt, warum diese Entscheidung und die damit verbundene Zuordnung wichtig sein könnte. Dabei kann auch über Situationen gesprochen werden, in denen das Geschlecht der Kinder selbst zu einem Entscheidungskriterium wurde (Aufgabe 2d). Produkte für Kinder, die aus Marketing-Gründen explizit für Mädchen und für Jungen gestaltet werden (AB2), sind ein lebensweltlicher Anknüpfungspunkt, um in einem weiteren Schritt einen Austausch dazu anzuregen, ob geschlechtsbezogene Zuschreibungen eigentlich immer stimmen (müssen) (Aufgabe 1a). Mit der Frage, warum Menschen denken könnten, dass geschlechtsbezogene Zuschreibungen stimmen, wird ein Grundstein gelegt, um geschlechtsbezogene Sozialisationsprozesse zu hinterfragen (Aufgabe 1b). Vertiefend kann mit den Kindern

diskutiert werden, dass zum Beispiel Medien und Werbung einen starken Einfluss darauf haben, welches Bild wir von Männern und Frauen/Männlichkeit und Weiblichkeit entwickeln. Abschließend werden die Kinder dazu angeregt, eigene Erfahrungen mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen zu reflektieren (Aufgabe 1c).

Baustein 2: Geschlecht ist vielfältig!

Idee dieses Bausteins ist es, den Kindern aufzuzeigen, wie vielfältig Ausdrucksformen und Darstellungen von Geschlecht sind und dass dabei die Grenzen zwischen („typisch“) männlich und weiblich verschwimmen können. Dazu wird mit Bildern gearbeitet (AB3), die verschiedene Menschen mit dynamischen, vielfältigen, fluiden Geschlechtsidentitäten zeigen und die sich zum Teil als nicht-binär identifizieren. Ergänzend und die Vielfalt erweiternd können hier die Bildkarten aus dem Materialpaket genutzt werden, die weitere Personen zeigen.

Die ersten Aufgaben zielen darauf ab, die Empfindungen und Gedanken der Kinder beim Betrachten der Bilder zu verbalisieren. Es kann interessant sein, bei den Bildbeschreibungen der Kinder darauf zu achten, ob und wie/wann sie Geschlechtsbezeichnungen nutzen (z. B.

„Das ist ein Mann in einem Kleid.“). Das kann den Kindern gespiegelt und vertiefend darüber gesprochen werden, warum sie die Bezeichnungen genutzt haben und ob sie die Bilder auch ohne Begriffe wie „Mann/Frau“, „männlich/weiblich“ beschreiben könnten. Durch die beschreibende Auseinandersetzung mit den Bildern wird den Kindern aufgezeigt, wie unterschiedlich sich Menschen darstellen und wie flexibel dabei vermeintlich „geschlechtstypische“ Attribute (z. B. Nagellack, ein Anzug oder ein Kleid) genutzt werden. In einem zweiten Schritt werden nach dem Lesen eines ergänzenden Textes zur Vielfalt von Geschlechtsidentitäten Erwartungen an Geschlechtsdarstellungen und Normalität diskutiert. Ausblicksartig ließe sich anschließend sammeln, worin sich Menschen darüber hinaus noch unterscheiden, um darüber zu erkennen, dass „Geschlecht“ (sowohl das Aussehen als auch das, wie sich ein Mensch fühlt) nur eine von vielen Kategorien ist, die uns unterscheiden und einzigartig machen.

Baustein 3: Eine Toilette für alle?!

Dieser Baustein legt einen Schwerpunkt auf die Diversgeschlechtlichkeit als eine exemplarische Facette von geschlechtsbezogener Vielfalt.

3 | Auch Kinder im Grundschulalter empfinden sich zum Teil mit geschlechtsbezogenen Rollenerwartungen nicht wohl oder als inter* oder transident

WISSEN KOMPAKT

Begriffsklärungen**Doing Gender & Zweigeschlechtlichkeit**

Kernaussage des „doing gender“-Konzepts ist, „dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird [...]“ (Gildemeister 2010, S. 137). Die Grundannahme von Doing Gender ist also nicht, „dass eine Person etwas tut, weil sie ein Mann oder eine Frau ist, sondern dass sie als Frau oder Mann anerkannt wird, weil sie Dinge auf bestimmte Art und Weise tut“ (Buschmeyer 2018, S. 395). Dabei hat sich in unserer Gesellschaft das Verständnis durchgesetzt, dass Menschen als Männer oder Frauen bezeichnet werden und dies bei der Geburt für den Rest des Lebens festgelegt wird (vgl. ebd.). Und das, obwohl es die biologisch eindeutige Zweigeschlechtlichkeit nicht gibt und sich die Annahme, dass die Unterscheidung zwischen genau zwei Geschlechtern natürlich gegeben und naturwissenschaftlich überprüfbar sei, wissenschaftlich nicht bestätigen, sondern sogar widerlegen lässt (vgl. z. B. Hericks 2019, Voß 2010).

Geschlechtsidentität

Gemeint ist das innere Wissen und Empfinden über die eigene Geschlechtszugehörigkeit, das Erleben der Geschlechtszugehörigkeit, der Teil der Identität, der auf das Geschlecht bezogen ist. Nicht gemeint ist damit die sexuelle Orientierung (Homo-, Bi- oder Heterosexualität).

Transgeschlechtlichkeit/Transsexualität/Trans*

„beschreibt eine Vielzahl geschlechtlicher Identitäten und Ausdrucksweisen jenseits der Zwei-Geschlechter-Norm“ (Sauer, Arn (2018): LSBTIQ-Lexikon). Bei vielen Menschen stimmt die Geschlechtsidentität mit dem Geschlecht überein, dass ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde – sie sind cisgeschlechtlich, kurz cis. „Aber nicht alle Menschen können oder wollen in dem Geschlecht leben, dem sie bei ihrer Geburt aufgrund körperlicher Merkmale zugeordnet wurden. Viele dieser Menschen verstehen sich als transgeschlechtlich oder trans*. Trans* ist ein Oberbegriff für sehr viele, sehr unterschiedliche Menschen – es gibt nicht die typische trans* Person, so wie es auch nicht die typische cis Person gibt.“ (<https://genderdings.de/gender/geschlechtsidentitaet/>)

Transidentität/Trans*

„verzichtet auf den im Deutschen irritierenden Sexualitätsbegriff in „transsexuell“ und betont stattdessen den geschlechtlichen

Identitätsaspekt. So definieren sich manche Trans*-Menschen als transident.“ (Sauer, Arn (2018): LSBTIQ-Lexikon)

Gender-fluid

„Mit dem englischen „gender-fluid“-Konzept werden „flüssige“, „liquide“ Geschlechtsidentitäten beschrieben, die sich in Bewegung befinden und sich manchmal, oft oder sehr oft ändern können.“ (Sauer, Arn (2018): LSBTIQ-Lexikon)

Nicht-binär/non-binär

„Nicht-binäre (Englisch „non-binary“) Menschen haben eine Geschlechtsidentität, die weder-noch, also weder ganz/immer weiblich noch ganz/immer männlich ist. Viele Nichtbinäre verstehen sich als trans* Menschen, manche aber auch nicht. Manche nicht-binäre Personen können den Wunsch nach Körperveränderungen hin zu einem nicht-binären, „uneindeutigen“, androgynen Geschlechtsausdruck haben, andere nicht.“ (Sauer, Arn (2018): LSBTIQ-Lexikon)

Inter*

„fungiert [...] vermehrt als deutscher Sammelbegriff für [...] Menschen, die mit einem Körper geboren sind, der den typischen geschlechtlichen körperlichen Merkmalen und Normen von Mann und Frau nicht entspricht.“ (Sauer, Arn (2018): LSBTIQ-Lexikon)

Divers – die „dritte Option“

„Seit Ende 2018 haben inter* Menschen in Deutschland die Möglichkeit, beim Eintrag ins Personenstandsregister außer den Geschlechtern ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ auch die Option ‚divers‘ zu wählen, die sogenannte ‚Dritte Option‘ [...]. Deutschland gehört nun zu den wenigen Staaten weltweit, die die Existenz von mehr als zwei Geschlechtern rechtlich anerkennen. (<https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/geschlecht-und-geschlechtsidentitaet/dritte-option/dritte-option-node.html>)

Links

- LSBTIQ-Lexikon: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lsbtiq-lexikon/>.
- Informationspool der Bundesregierung zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen und geschlechtlicher Vielfalt: <https://www.regenbogenportal.de>.

Ausgehend von einer Toiletten-Beschilderung für eine sogenannte „Allgender-Toilette“ (AB4) diskutieren die Kinder, was die Piktogramme und

die Beschriftung „Toilette für alle“ bedeuten könnten. Daran anschließend sammeln sie eigene Erfahrungen mit Situationen, in denen sie sich in die

Kategorien „männlich“ und „weiblich“ einsortieren müssen (z. B. Umkleidekabinen, Sicherheitskontrollen am Flughafen oder bei Veranstaltun-

gen, Gruppeneinteilungen im Sportunterricht). Das kann den Kindern aufzeigen, wie allgegenwärtig diese beiden Kategorien in unserem Alltag sind. Durch eine Bewertung dieser Situationen werden sie angeregt, den Stellenwert solcher Zuordnungen zu reflektieren. Nach einem Informationstext zur Geschlechtsoption „divers“ folgt ein Austausch zu der Frage, wie sich Situationen, die eine eindeutige Geschlechtszuordnung zu „männlich“ und „weiblich“ erfordern, für Menschen mit dem Geschlecht „divers“ anfühlen könnten. Dies kann die Kinder dabei unterstützen, Offenheit und Sensibilität für Geschlechtsidentitäten jenseits der Binarität von männlich und weiblich zu entwickeln.

Abschluss/Vertiefung

Auf den Seiten www.transfabel.de und www.queerformat.de (s. Kasten) lassen sich Kinderbücher recherchieren, die ganz unterschiedliche Facetten von Geschlecht und Identität in den Blick nehmen und von denen viele gut geeignet sind, um die hier angeregten Auseinandersetzungen zu vertiefen, zu ergänzen oder aus anderen Perspektiven zu betrachten.

So thematisieren beispielsweise viele Kinderbücher das Thema Transidentität. Mit solchen Büchern (s. Kasten) kann Baustein 2 mit Blick darauf vertieft werden, dass es auch Menschen gibt, die ihr Geschlecht dauerhaft und vollständig wechseln möchten, weil sie sich mit dem zugeschriebenen Geschlecht nicht identifizieren. Zwei der drei genannten Bücher wurden basierend auf den Kindheitserinnerungen und -geschichten vieler trans*Personen verfasst – und eins sogar von einem transidenten Kind selbst („Julana – endlich ich“). Sie ermöglichen den Kindern durch Empathie und Perspektivwechsel die Entwicklung eines ersten Verständnisses davon, was

AUSGEWÄHLTE KINDERBÜCHER ZUM THEMA TRANSIDENTITÄTEN

- Julana Victoria Gleisenberg: *Julana – endlich ich. Mein Weg vom Jungen zum Mädchen*
- Holger Edmaier & Kai D. Janik: *Das schönste Kleid der Welt* (s. Rezensionen zum Download)
- JR Ford & Vanessa Ford: *Florian* (s. Rezensionen zum Download)

Unter <https://www.transfabel.de> ist eine große Auswahl an Büchern für Erwachsene und Kinder zu finden, die verschiedene Aspekte von Geschlecht jenseits des Systems der Zweigeschlechtlichkeit thematisieren.

Eine Bücherliste mit Kinderbüchern für eine vorurteilsbewusste und inklusive Bildung für Kinder von 6 bis 9 Jahren ist hier zu finden:

<https://queerformat.de/wp-content/uploads/2023/09/Bildungsbox-6-9-Lesefassung.pdf>.

Transidentität bedeuten kann. Durch die zugängliche Begegnung mit und das Nachempfinden von Perspektiven und Erlebnissen transidenter Kinder kann bei den Lernenden Offenheit und Achtung gegenüber Personen und Identitäten jenseits der Normen von Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechtskonstanz angebahnt werden. Die Bücher können gemeinsam gelesen werden, oder Kinder wählen in kleinen Gruppen ein Buch und stellen es der Klasse vor.

Literatur

Buschmeyer, A. (2018): *Sexualität und Gender im Kinder- und Jugendalter*. In: Lange, A.; Reiter, H.; Schutter, S. & Steiner, C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 393–406.

Faulstich-Wiefand, H. (2008): *Sozialisation und Geschlecht*. In: Hurrelmann, K. et al. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz, S. 240–253.

Fokus online (29.11.2022): *Immer mehr Schulen planen mit „Gender-Toiletten“ im Gebäude*. https://www.fokus.de/regional/niedersachsen/gender-toiletten-sollen-an-deutschen-schulen-zum-standard-werden_id_180408123.html.

Gildemeister, R. (2010): *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–145.

Hempel, M. (2011): *Sachunterricht – Qualitätsanforderungen an ein Kernfach der Grundschule*. In: Bauer, K.-O. & Logemann, N. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen*. Münster/New York/Berlin: Waxmann, S. 149–158.

Hericks, K. (2019): *Geschlechtsdifferenzierung: Klassifikation und Kategorisierungen*. In: Kortendiek, B.; Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 191–199.

Manz, E. (16.07.2022): *Zürich führt geschlechtsneutrale WCs ein*. <https://www.tagesanzeiger.ch/zuerich-fuehrt-geschlechtsneutrale-wcs-ein-883136619460>.

Ortland, B. (2008): *Behinderung und Sexualität. Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ringendahl, A. (27.03.2023): *Kölner Schulen sollen genderneutrale Toiletten bekommen*. <https://www.ksta.de/koeln/koelner-innenstadt/modellprojekt-koelner-schulen-sollen-genderneutrale-toiletten-bekommen-454332>.

Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018): *Mädchen und Jungen in der KiTa: Körper – Gender – Sexualität 2., erweiterte und überarbeitete Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer.

Sauer, A. (2018): *LSBTIQ-Lexikon*. <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lsbtqi-lexikon/>.

Wanzeck-Sielert, C. (2013): *Sexualität im Kindesalter*. In: Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung 2., erweiterte und überarbeitete Auflage*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 355–363.



Grund schule

Ihre verlässliche Partnerin

April 2015

Sexuelle Bildung

**So binden Sie Eltern
und Kinder ein**



Praktische Anregungen und Hinweise

Nicht ohne die Eltern

Warum ein Elternabend zum Thema sexuelle Bildung wichtig ist und was bei der Gestaltung beachtet werden sollte. Anregungen und Ideen zur Planung und Durchführung einer Veranstaltung.

Der inklusive Gedanke und die zunehmend heterogene Schülerstruktur im Kontext Schule – in diesem Zusammenhang bezogen auf religiös-kulturelle Hintergründe – fordert ein Umdenken in vielerlei Hinsicht. Insbesondere die Zusammenarbeit mit allen Beteiligten rund um das System Schule rückt näher in den Fokus. Dabei gewinnt auch die Kooperation mit den Eltern an Bedeu-

tung. Gerade bei sensiblen Themen, die im Unterricht geplant und durch Richtlinien und Lehrpläne legitimiert sind, ist es sinnvoll und notwendig, auch gegenüber den Eltern offen und kompetent Aufklärungsarbeit über Ziele und Inhalte des Unterrichts zu leisten und mit Eltern ins Gespräch zu kommen. Ein eigens zu einem Thema anberaumter Elternabend ist hilfreich, um die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Eltern zu fördern und der berechtigterweise von Eltern erwarteten Transparenz gerecht zu werden.



Titelbild, Rückseite sowie Seite 2-6 : Shutterstock Bilder : Shutterstock

Gesetzlich begründete Notwendigkeit der Kooperation mit Eltern

Zweifelsfrei gehört die sexuelle Bildung, sowohl in der Arbeit mit den Kindern als auch in der Elternarbeit, zu diesen sensiblen Themen. Wie fast kein anderes Thema hängt das Gelingen vom pädagogischen Klima in der Lerngruppe ab und zieht sich in seiner Themenvielfalt durch alle vier Schuljahre. Die Kultusministerkonferenz hat bereits im Jahr 1968 ein Empfehlungsschreiben zur Sexualerziehung herausgegeben, in der die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule deutlich gemacht wird: „Während sich die Sexualerziehung im Elternhaus als individuelle Erziehung vollzieht, handelt es sich in der Schule in der Regel um Erziehung in der Klassengemeinschaft oder in Gruppen. Diese Erziehung kann erst zur vollen Wirkung kommen, wenn sie auf der individuellen Erziehung aufbaut, sie fortsetzt und ergänzt. Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule auf dem Gebiet der Sexualerziehung ist deshalb notwendig. Um die Sexualerziehung in Elternhaus und Schule aufeinander abzustimmen,

soll den Eltern die Gelegenheit gegeben werden, ihre Erfahrungen und Fragen in Elternversammlungen zu diskutieren. Sie sollen rechtzeitig darüber informiert werden, welche Richtlinien zur Sexualerziehung in der Schule gelten und welche Themen in den Lehrplänen vorgesehen sind; sie haben dann die Möglichkeit, diese Fragen schon vorher mit ihren Kindern zu besprechen.“ (KMK 1968).

Diese Empfehlung hat trotz deren Aufhebung im Jahr 2002 nicht an Bedeutung verloren, da jedes Bundesland diese als „Minimalkonsens“ zur Weiterentwicklung in eigenen Richtlinien und Lehrplänen zur Sexualerziehung genutzt hat (vgl. BzGA 2004, S. 7). Es geht hier also um eine zeitgemäße Elternarbeit für die nötige Information, Transparenz und vertrauensvolle Zusammenarbeit - nicht jedoch um die Frage, ob Sexualerziehung in das Curriculum der Grundschule gehört, denn dies ist durch Richtlinien, Lehrpläne, Erlasse und Schulgesetz zweifelsfrei legitimiert.

Thematische Vielfalt über rein körperliche Zusammenhänge hinaus

So ein Elternabend bietet neben der oben genannten verpflichtenden Information (den Eltern muss Gelegenheit gegeben werden, alle verwendeten Medien einzusehen) jede Menge Anlass, positiv in diesem Sinne zu arbeiten. Wenn Eltern bewusst wird, wie viele thematische Aspekte - über die oft zu stark fokussierte Geschlechtsentwicklung hinaus - zur sexuellen Bildung dazugehören, wird sehr viel Einvernehmen und Unterstützung die Folge sein. Beispielhaft werden folgend einige denkbare Themen aufgezählt:

- Die „Mädchen- und Jungenrolle“, die „Rolle in der Familie“ sowie der „partnerschaftliche Umgang miteinander“ werden mit dem Ziel behandelt, das Ich-Verständnis und die gegenseitige Rücksichtnahme, das Rollenverständnis und die Überwindung von Klischees und Vorurteilen zu fördern.

- Das „(Er)kennen eigener Gefühle und die der anderen“, der „Wert von Freundschaft“, das „Durchdringen menschlicher Beziehungen mit dem Wunsch nach Nähe und Geborgenheit“ fördern die Ausbildung von Empathie-Fähigkeit und Einfühlungsvermögen sowie den Ausbau von Verantwortungsbewusstsein.

All diese Themen rund um die sexuelle Bildung haben zum Ziel, den Prozess zunehmender Mündigkeit zu fördern, die eigene Urteilskraft zu stärken und die kommunikative Kompetenz in Fragen der Sexualität auszubilden. Sie sollten - je nach Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler - im Sinne des spiralcurricularen Gedankens in allen vier Schuljahren aufgegriffen werden (vgl. BzGA 2004, S.103 ff.).

Organisation und Gestaltung des Elternabends

Die Vorbereitung

Zur Vorbereitung eines Elternabends gilt es, verschiedene Aspekte zu beachten. Zunächst sollte ein ansprechender, Neugierde und Interesse weckender Elternbrief, der eine Einladung zum Elternabend beinhaltet, verfasst werden. Die Eltern werden darin auf das Thema des Abends vorbereitet, indem eine kurze Zusammenfassung oder ein Überblick über den inhaltlichen Verlauf des Abends gegeben wird. Je nach Situation der Klasse sollten hier, um auch alle Elterngruppen anzusprechen, die verschiedenen kulturellen Hintergründe beachtet und möglicherweise außerschulische Unterstützung wie Dolmetscher oder Sozialarbeiter hinzugezogen werden. Indem die Eltern zudem angeregt werden, Fragen, Sorgen, Ängste, Anregungen oder Ideen zu notieren und mitzubringen, wird den Eltern neben der Information und Transparenz des geplanten Unterrichtsvorhabens auch die Möglichkeit der Mitwirkung

und Zusammenarbeit bewusst (Ein Beispielbrief folgt auf diesen Artikel) Neben Überlegungen zur methodischen Gestaltung und aktiven Einbindung der Eltern zählen auch die Beschaffung von (Unterrichts)-Materialien und der Einbezug außerschulischer Partner in die Vorbereitung eines Elternabends. Im Vorhinein gesammelte und eventuell von Kindern notierte Aussagen und Fragen zum Thema Sexualität bieten den Eltern die Möglichkeit interessanter Einblicke und daran anknüpfender Gesprächsmöglichkeiten. Um auch die Eltern auf aufkommende Fragen vorzubereiten, ist ein entsprechender Hinweis im Elternbrief wichtig.



Liebe Eltern,

ich lade Sie herzlich zu einem Elternabend am _____ um _____ Uhr
in _____ ein.

Die kommenden Wochen möchte ich im Unterricht dazu nutzen, die aufkommenden Fragen Ihrer Kinder zum Thema Sexualität aufzugreifen und Lernprozesse auf diesem Weg anzubahnen. Wichtig ist mir hierbei, auf die individuelle, elterliche Erziehung aufzubauen, sie fortzusetzen und zu ergänzen. Dazu möchte ich mit Ihnen in ein vertrauensvolles Gespräch kommen um Erfahrungen und Fragen, aber auch Sorgen und Ängste auszutauschen und zu diskutieren und so eine Zusammenarbeit zu ermöglichen. Ziel soll es zudem sein, die geplanten Inhalte und Methoden transparent werden zu lassen.

Wir werden uns an diesem Abend unter anderem mit folgenden Punkten befassen:

- Einstieg über die Fragen und Bedürfnisse der Kinder (diese werden in den kommenden Tagen von den Kindern notiert und mithilfe eines anonymen „Briefkastens“ gesammelt)
- Sammlung Ihrer Anliegen und gemeinsamer Austausch
- Vortrag von _____ von der Einrichtung _____ über _____
- Information über Unterrichtsverlauf, Inhalte und Methoden
- Vorstellung der Medien und Materialien
- gemeinsame Diskussion über offengebliebene Fragen
- Sonstiges

Um einen regen Austausch untereinander zu ermöglichen, bitte ich Sie schon vorab, sich Gedanken zu möglichen Fragen, Sorgen, Ängsten, Anregungen und Ideen zu diesem Thema zu notieren und diese zum Elternabend mitzubringen.

Ich freue mich auf eine kooperative Zusammenarbeit bei diesem spannenden Thema!

Herzliche Grüße,

Die Durchführung

Als Einstieg in den Abend eignet sich ein kommunikatives Element, in dem gesammelte Kinderaussagen und -fragen verschiedenen Themenschwerpunkten zugeordnet werden. Bei der Gestaltung des Abends ist es – wie bereits erwähnt – sinnvoll, die Eltern aktiv einzubinden, indem beispielsweise interaktiv nutzbare Plakate zu verschiedenen Aspekten aufgehängt werden (Sorgen; Hoffnungen, Ideen; Fragen; Auszüge aus dem Schulgesetz oder Lehrplan; ggfs. kleine Arbeitsaufträge).

Ziel ist es, eine angenehme, freundliche und aufgeschlossene Atmosphäre zu schaffen, die die Möglichkeit zum Austausch, zur Diskussion und zur vertrauensvollen Zusammenarbeit bietet. Hierbei spielt auch die Herrichtung des Raumes eine Rolle: Neben der Frage über die Wahl einer passenden Sitzordnung, in der alle Beteiligten gleichberechtigt sind und man als Lehrer nicht dozierend wirkt, sorgt das Aushängen einer Tagesstransparenz, das Anbieten eines Getränkes,

die Vorbereitung kleiner Kärtchen, eine ausreichende Verfügbarkeit von Stiften etc. für eine klare Strukturierung und ein positives Klima.

Die Darbietung eines Bücher- bzw. Medientisches bietet die Möglichkeit zu gemeinsamer Beratung und zum Meinungsaustausch. Auf diesem werden alle Medien und Materialien ausgelegt, die im Unterricht genutzt werden. Falls Kolleginnen und Kollegen oder außerschulische Experten hinzugezogen werden, wird diesen ein fester Rahmen mit ausreichend Raum und Zeit zugesprochen und die Chance einer aktiven Einbindung in den Abend geboten.

Zum Abschluss des Elternabends kann noch einmal der Blick auf die Plakate mit Fragen, Sorgen, Anregungen der Eltern mit der Frage gelenkt werden, was sich im Verlauf des Elternabends verändert hat. Noch bestehende Probleme und Fragen könnten später in die Evaluation aufgenommen werden, so fühlen sich die Eltern mit ihren Beiträgen ernst genommen.

Die Nachbereitung

Es ist sinnvoll, die Gestaltung und Wirkung des Elternabends mit etwas zeitlichem Abstand nach der Unterrichtsreihe von den Eltern evaluieren zu lassen. Dieses dient einer sachlichen Rückmeldung durch die Beteiligten und damit auch der eigenen qualitativen

Weiterentwicklung. In einem auszufüllenden Evaluationsbogen können neben dem Beantworten standardisierter Fragen ungelöste und unbeantwortete Fragen der Eltern aufgenommen werden.

Infokasten

Mögliche außerschulische Experten, je nach Klassensituation:

- örtliche Bücherei
- Kinderschutzfachkraft
- schulpsychologische Beratungsstelle
- Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wie Erziehungsberatungsstellen (Caritas, Pro Familia, ...)
- freie Träger (Deutsches Rotes Kreuz, Diakonie, ...)
- Vereine (Kinderschutzbund, ...)
- Krankenkasse



Checkliste

Vorbereitung

- Elternbrief (Einladung, inhaltliche Zusammenfassung, Aufforderung zum Mitbringen von Fragen...)
- Methodische Gestaltung (aktive Einbindung der Eltern) planen
- (Unterrichts)Material beschaffen
- Außerschulische Partner aktivieren (s. Infokasten) und Besprechung der Form der Kooperationen

Durchführung des Abends

- Aktive Elterneinbindung: interaktive Plakate, kooperative Aktionen
- Raumgestaltung (Sitzordnung, Tagesordnung transparent)
- Bücher- bzw. Medientisch darbieten, Raum für Diskussion schaffen
- Außerschulischen Experten festen Rahmen zusprechen und ggfs. aktiv mit einbeziehen

Nachbereitung

- Kleines Evaluationsblatt für die Eltern mit Dank für die Unterstützung entwickeln

Heike Bertelmann, geboren 1988, studierte Sachunterricht und Mathematik für das Lehramt an Grundschulen an den Universitäten Vechta, Osnabrück und Oldenburg. Sie absolvierte das Referendariat am Studienseminar Bocholt. Seit November 2014 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Didaktik des Sachunterrichts an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Foto: Privat



Foto: Privat

Jutta Leisse, geboren 1962, ist Grundschullehrerin seit 1995 und Fachleiterin für das Fach Sachunterricht am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bochholt seit 2008. Sie hat drei Kinder.

Literatur: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2004, Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung: Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln.

Kultusministerkonferenz (1968): Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.10.1968.

Bernd Christmann | Martin Wazlawik

Sexualisierte Gewalt

Grundlagen und Perspektiven für den Primarbereich

Der Umgang mit sexualisierter Gewalt ist für Lehrkräfte im Primarbereich von hoher Relevanz und mit vielen Fragen und Herausforderungen verbunden. Dieser Beitrag bietet daher einen Überblick über einige zentrale Aspekte. Vor dem Hintergrund aktueller Forschung werden Befunde zu Häufigkeit und Ausmaß, zu Tätern und Täterinnen sowie Tatusachen und zu möglichen Folgen sexualisierter Gewalt in den Blick genommen.

Das Thema sexualisierte Gewalt begleitet den Grundschulbereich schon lange. Aufklärungs- und Präventionsprojekte wie das Theaterstück „Mein Körper gehört mir“ (vgl. Beitrag theaterwerkstatt in dieser Ausgabe) haben seit vielen Jahren einen festen Platz in den Lehrplänen von Grundschulen. Auch die Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (vgl. Beitrag Rörig in dieser Ausgabe) zeigt die Verantwortung von Schulen und Lehrkräften auf.

Dennoch gibt es zu diesem komplexen und auch für Fachkräfte oftmals sehr emotionalen Thema viele Unsicherheiten und Fragen. Dies lässt sich teilweise auf fehlende Wissensvermittlung im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften und Schulsozialarbeitern und -sozialarbeiterinnen zurückführen. Aber auch eine umfassende gesellschaftliche Tabuisierung sowie irreführende Vorstellungen und Annahmen erschweren den professionellen Umgang maßgeblich. Gleichzeitig tragen jedoch Bemühungen in Forschung und pädagogischer Praxis zunehmend zu einem besseren Verständnis bei.

Begrifflichkeiten und verfügbare Daten

Es existiert keine einheitliche Definition davon, was unter sexualisierter Gewalt zu verstehen ist.

In Strafverfolgung, Wissenschaft und pädagogischer Praxis werden unterschiedliche Kriterien angelegt und entsprechend unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet. Während im juristischen und klinischen Bereich die Formulierung „sexueller Kindesmissbrauch“ dominiert, haben sich in den Sozialwissenschaften die Begriffe „sexuelle“ bzw. „sexualisierte Gewalt“ etabliert.

In pädagogischen Kontexten werden zumeist breite Definitionen genutzt, die alle Formen sexueller Handlungen an oder vor Kindern einbeziehen, die gegen deren Willen geschehen. Differenziert wird oftmals hinsichtlich Art, Schwere und Häufigkeit solcher Handlungen; oft wird zwischen Übergriffen mit und ohne Körperkontakt unterschieden.

Datenlage

Die Definitionsproblematik geht einher mit der Schwierigkeit, die Häufigkeit sexueller Gewalthandlungen zu erfassen. Unterschieden wird zwischen Hell- bzw. Dunkelfeld. Daten zum Hellfeld stützen sich etwa auf die polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) oder die Statistik zu Kindeswohlgefährdungen.

Nachdem in der PKS in den letzten Jahren zumeist rund 14.000 Betroffene gezählt wurden, wurde 2019 ein Anstieg auf 15.936 Fälle verzeichnet (Heimann 2020).

Hellfeld

Hellfelddaten sind aber mit vielen Einschränkungen versehen. Das hängt nicht zuletzt mit den Besonderheiten sexualisierter Gewalt zusammen, die dazu führen, dass Fälle oft nicht oder erst nach Jahren bekannt werden. Täter und Täterinnen setzen Strategien ein, um ohnehin vorhandene Beschämung zu vergrößern und Kindern eine Mitschuld zu suggerieren, oder sie versuchen, durch Drohungen den Geheimhaltungsdruck zu maximieren. Die Schwelle, sich jemandem anzuvertrauen oder gar eine offiziell-



le Stelle aufzusuchen, ist so für Kinder immens hoch (s. Abb. 1). Auch reagieren Bezugspersonen häufig nicht hinreichend sensibel auf Hinweise. Das Dunkelfeld im Bereich von sexuellem Kindesmissbrauch gilt als besonders groß im Vergleich zu anderen Delikten (Heimann 2020, S. 26).

Dunkelfeld

Durch Dunkelfeldstudien soll eine Annäherung an das reale Ausmaß von sexuellem Kindesmissbrauch erzielt werden. Jedoch variieren die ermittelten Häufigkeiten teils deutlich.

In einer aktuellen deutschen Studie berichten 7,6% der Teilnehmenden mindestens eine Form sexualisierter Gewalterfahrung in der Kindheit (Witt et al. 2017). Demgegenüber kommt eine Meta-Analyse aus 331 internationalen Studien zu einer Prävalenz von 11,8% (Stoltenborgh et al. 2011).

Als Problem erweist sich, dass Dunkelfeldstudien Personengruppen, die ein besonders großes Risiko aufweisen, häufig nicht erreichen. Dies gilt etwa für Kinder und

Jugendliche in Heimeinrichtungen. Studien in Heimeinrichtungen besagen, dass bis zu 37% der männlichen und 82% der weiblichen Bewohner/-innen sexualisierte Gewalt erlebt haben (Allroggen et al. 2017). Auch Kinder mit Behinderungen und Einschränkungen sind häufiger betroffen als der Bevölkerungsdurchschnitt. Ebenso gibt es Befunde, die bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen auf ein erhöhtes Risiko schließen lassen.

Weitgehende Einigkeit besteht dahingehend, dass Mädchen häufiger betroffen sind als Jungen, auch wenn Jungen sich seltener anvertrauen. Angesichts der unklaren Größe des Dunkelfelds wird für den Schulkontext angenommen, dass pro Klasse ein bis zwei Lernende sexualisierte Gewalt erlebt haben oder erleben (vgl. Miosga/Schele 2018).

Täter, Täterinnen und mögliche Tatarsachen

Auch mit Blick auf Täter und Täterinnen entwickelt sich ein zunehmend differenziertes Bild. Daraus geht hervor, dass die meisten Missbrauchskonstellationen im nahen sozialen

Umfeld verortet sind. Neben Angehörigen des Familien- oder Freundeskreises treten insbesondere Personen als Täter bzw. Täterin in Erscheinung, mit denen Kinder bei organisierten Freizeitaktivitäten (z. B. beim Sport) sowie in Bildungs- oder Betreuungskontexten Kontakt haben. Übergriffe durch Fremdtäter bzw. -täterinnen kommen zwar ebenfalls in nicht unerheblicher Zahl vor, ihre Häufigkeit wird jedoch oft überschätzt.

Die große Mehrheit der Missbrauchsfälle wird durch Männer verübt, Täterschaft von Frauen findet jedoch zunehmend Beachtung. Täter bzw. Täterinnen sind zumeist Erwachsene, es gibt allerdings zahlreiche Übergriffe durch Jugendliche.

Sexuell übergriffiges Verhalten unter Kindern stellt wiederum eine spezifische Thematik dar, die ebenfalls sorgfältige fachliche Beurteilung erfordert. So ist zu hinterfragen, ob Kinder, die sich sexuell übergriffig oder anderweitig auffällig verhalten, selbst von Missbrauch betroffen sein könnten. Dabei ist ein sensibles, reflexives und kindzentriertes Vorgehen ebenso erforderlich wie die Prüfung alternativer Hypothesen. Auffälligkeiten können vielfältige Ursachen haben, und der Prozess der sexuellen Ent-

Abb. 1:
Nur selten vertrauen sich betroffene Kinder oder Jugendliche einer Vertrauensperson an. Die Dunkelziffer ist daher sehr hoch.

wicklung verläuft individuell sehr unterschiedlich, sodass die Benennung allgemeingültiger Beurteilungskriterien schwerfällt (vgl. Mosser 2012).

Tatursachen

Die Ursachen für sexuellen Kindesmissbrauch lassen sich zumeist nur im Einzelfall rekonstruieren. Längst nicht immer kann bei Tätern bzw. Täterinnen eine pädosexuelle Störung im psychiatrischen Sinn diagnostiziert werden, oftmals spielt vielmehr ein Bedürfnis nach Dominanz und Macht die entscheidende Rolle für die Tatmotivation.

In der Forschung werden daher multifaktorielle Theorien entwickelt. Ein besseres Verständnis der Ursachen von sexualisierter Gewalt gilt als wichtig, um Täterstrategien effektiv zu begegnen und Präventionskonzepte adäquat zu gestalten (vgl. Kindler 2015).

Folgen erlebter sexualisierter Gewalt

So komplex wie die Ursachen sind auch die möglichen Folgen sexualisierter Gewalt. Welche Folgen sich zeigen, hängt einerseits von den Umständen erlebter sexualisierter Gewalt ab. Eigenschaften und Merkmale eines betroffenen Kindes wie etwa die individuelle Resilienz sind andererseits ebenfalls bedeutsam. Es ist stets davon auszugehen, dass sexueller Missbrauch nachhaltig traumatisierend wirken kann.

In der Fachliteratur wird zwischen kurz- und langfristigen sowie körperlichen und psychischen Folgeerscheinungen unterschieden. Medizinisch feststellbare Verletzungen im Intimbereich oder Infektionen mit sexuell übertragbaren Krankheiten zählen zu den Symptomen, die mit gewisser Sicherheit konkreten Rückschluss auf erlittenen Missbrauch zulassen.

Eine spezifische Folgekonstellation gibt es jedoch nicht, die meisten

Folgen sind unspezifisch und können häufig in Kombination auftreten. Dazu zählen Schmerzerkrankungen, Essstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten, Schlafprobleme, veränderte Stressregulation, Angststörungen usw. (vgl. Goldbeck 2015).

Belastungen manifestieren sich oftmals im Verhalten. Betroffene Kinder zeigen beispielsweise auffällig aggressive oder sexualisierte Verhaltensweisen. Ebenso kann es sein, dass Kinder sich zurückziehen oder sich aus Angst vor Offenlegung besonders angepasst und unauffällig verhalten.

Diese vielfältigen und potenziell massiv beeinträchtigenden Folgeerscheinungen stellen eine erhebliche Erschwernis für die individuelle Bildungs- und Erwerbsbiografie Betroffener dar (vgl. ebd., S. 149).

Offenlegung und professionelle Herausforderungen

Komplex und herausfordernd ist auch die Offenlegung sexualisierter Gewalt. Unangemessene Interventionen können bei Betroffenen zu einer Verstärkung von Schuld- und Schamgefühl führen und als erneute Erfahrung von Ohnmacht und Kontrollverlust empfunden werden. Auch kann die Beteiligung an einem Gerichtsverfahren eigenständige Belastungsreaktionen auslösen. Hinzu kommen mögliche soziale Folgen. Sexualisierte Gewalterfahrung kann stigmatisierend wirken und dazu führen, dass Betroffene ausgegrenzt werden.

Ein umfassendes pädagogisches und therapeutisches Unterstützungsangebot ist daher vonnöten, um Betroffene und ihre Bezugspersonen aufzufangen und bei der Bewältigung zu unter-

stützen. Trotz zunehmender Verfügbarkeit therapeutischer und traumapädagogischer Ansätze bestehen erhebliche Versorgungslücken, etwa bei Opferambulanzen (Fegert 2019, S. 487).

Kooperation zur Bewältigung der Herausforderungen

Angesichts der Häufigkeit sexualisierter Gewalt sowie der schwerwiegenden Folgen stehen Fachkräfte weitreichenden Herausforderungen gegenüber. Deren Bewältigung setzt die Kooperation aller beteiligten Systeme voraus.

Schulen kommt hervorgehobene Bedeutung zu. Lehrkräfte sind wichtige Bezugspersonen; gerade im Grundschulbereich entwickeln Kinder enge und vertrauensvolle Beziehungen zu ihnen. Der alltägliche Kontakt hilft dabei, Verhaltensänderungen oder -auffälligkeiten, die in Verbindung mit einer Missbrauchserfahrung stehen könnten, zu erkennen und darauf reagieren zu können. Ebenso nutzen betroffene Kinder Beziehungen zu Erwachsenen, die sie als unterstützend einschätzen, um sich anzuvertrauen.

Schutzkonzepte bilden in der Schule eine wesentliche Grundlage für eine kompetente Orientierung im Umgang mit (Verdachts-)Fällen.

Die Entfaltung einer Offenlegung ist ein längerer Prozess, in welchem Lehrkräfte nicht die alleinige Verantwortung tragen sollten. Schulintern können Schulleitung, Kollegium und Schulsozialarbeit wichtige Ressourcen darstellen. Schutzkonzepte bilden zudem wesentliche Grundlagen für eine kompetente Orientierung im Umgang mit (Verdachts-)Fällen. Wichtig ist, dass solche Konzepte regelmäßig im fachlich-pädagogischen Austausch aktiviert und aktualisiert werden und so dazu beitragen, den Umgang mit se-

xualisierter Gewalt zu einem Thema der Schulöffentlichkeit zu machen.

Kooperationen mit schulexternen Einrichtungen und Expertinnen und Experten sind unabdingbar. Jugendamt, Fachberatung, Gesundheitswesen, Polizei usw. sind relevante Agierende, mit deren Hilfe es gelingen kann, ein Unterstützungsnetz aufzubauen und das involvierte Schulpersonal zu entlasten. Dabei zeigt sich, dass Kooperationsbeziehungen besonders effizient funktionieren, wenn sie kontinuierlich und fallunabhängig entwickelt und gepflegt werden und zwischen den handelnden Personen belastbare Arbeitsbeziehungen bestehen.

Hierfür finden sich zahlreiche Beispiele guter Praxis, die gangbare Wege aufzeigen, wie im Grundschulbereich konsequent und aktiv mit sexualisierter Gewalt umgegan-

gen werden kann. Die Zuversicht von Lehrkräften, eine tragende und engagierte Rolle einnehmen zu können, ist hierfür wesentliche Voraussetzung.

Literatur

- Allroggen, M. & Rau, T. & Ohlert, J. & Fegert, J. M. (2017). Lifetime prevalence and incidence of sexual victimization of adolescents in institutional care. *Convention on the Rights of the Child, Special Issue* 66, S. 23–30.
- Fegert, J. M. (2019). Entwicklungen im Kinderschutz in Deutschland. Notwendigkeiten, Chancen und ungelöste Probleme im Alltag – Der alltägliche Missbrauch ist der Skandal. *Das Jugendamt: Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht* 92, H. 10, S. 486–490.
- Goldbeck, L. (2015). Auffälligkeiten und Hinweiszeichen bei sexuellem Kindesmissbrauch. In Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehues, J., Liebhardt, H. (Hrsg.). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 145–152.

- Heimann, D. (2020). Statistische Betrachtungen. In Heimann, R., Fritzsche, J. (Hrsg.). *Gewaltprävention in Erziehung, Schule und Verein*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 21–33.
- Kindler, H. (2015). Prävention von sexuellem Missbrauch. Möglichkeiten und Grenzen. In Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehues, J., Liebhardt, H. (Hrsg.). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 351–362.
- Miosga, M. & Schele, U. (2018). *Sexualisierte Gewalt und Schule. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen müssen*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mosser, P. (2012). *Sexuell grenzverletzende Kinder – Praxisansätze und ihre empirischen Grundlagen. Eine Expertise für das IZKK – Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung*, DJI e.V. München, 1. Aufl. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Stoltenborgh, M., van IJzendoorn, M. H., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A Global Perspective on Child Sexual Abuse: Meta-Analysis of Prevalence Around the World. *Child Maltreatment* 16, H. 2, S. 79–101.
- Witt, A. & Brown, R. C. & Plener, P. L. & Brähler, E. & Fegert, J. M. (2017). Child maltreatment in Germany: prevalence rates in the general population. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 11, H. 1.

Anzeige

MEKRUPHY GMBH

Experimentieren im Sachunterricht

www.mekruphy.com

Kinder dürfen nein sagen!



Kinder vor Gewalt schützen:

Infos in leichter Sprache

für Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen





Info zum Text:

Wir schreiben immer nur die weibliche Form von Wörtern.
Also zum Beispiel Erzieherin und Lehrerin.
So ist es einfacher zu lesen.
Wir meinen aber mit allen Wörtern
immer Männer und Frauen!

In diesem Heft steht:

Was sind Rechte?	Seite 4
Was ist Gewalt?	Seite 6
Welche Rechte habe ich als Kind?	Seite 12

Worum geht es in diesem Heft?

Gewalt bedeutet:

Jemand macht etwas mit mir, was ich nicht will.
Ich fühle mich schlecht dabei.

Zum Beispiel:

- Jemand schlägt mich oder tut mir weh.
- Oder jemand bedroht mich.
- Oder jemand fasst mich an, obwohl ich es nicht will.

Es gibt viele Arten von Gewalt.

Gewalt ist aber verboten.
Das steht auch im Gesetz.
Vor allem Kinder müssen vor Gewalt geschützt werden.
Kinder haben besondere Rechte.



Was sind Rechte?



Jedes Kind hat Rechte.

Die Rechte stehen in Gesetz-Büchern.

Es gibt Rechte, die sagen:

Was darf ich als Kind schon tun?

Zum Beispiel:

- Jedes Kind hat das Recht darauf, in den Kindergarten und in die Schule zu gehen.
- Jedes Kind hat das Recht darauf, zu spielen.



- Jedes Kind hat das Recht darauf, etwas zu lernen.
- Jedes Kind hat das Recht darauf, seine Meinung zu sagen.

Es gibt auch Rechte, die sagen:

Was müssen andere Menschen für die Kinder tun?

Zum Beispiel:

- Erwachsene müssen dafür sorgen, dass Kinder im Winter nicht frieren.
- Erwachsene müssen dafür sorgen, dass Kinder nicht hungrig sind.

Es gibt auch Rechte, die sagen:

Was dürfen andere Menschen nicht tun?

Zum Beispiel:

- Andere Menschen dürfen Kinder nicht schlagen.

Es gibt auch ein Recht, das sagt:

Jedes Kind hat das Recht auf ein **Leben ohne Gewalt**.



Was ist Gewalt?

Gewalt bedeutet:

- Jemand macht etwas mit mir, was ich nicht möchte.
- Jemand zwingt mich zu etwas.
- Jemand tut mir weh.

Man sagt: Jemand tut mir Gewalt an.

Gewalt kann auf unterschiedliche Weise passieren.

Es gibt verschiedene Arten von Gewalt.

Aber es ist egal, welche Gewalt es ist:

Gewalt ist immer verboten!

Niemand darf mir weh tun!

Es gibt körperliche Gewalt,
seelische Gewalt
und sexuelle Gewalt.



Körperliche Gewalt

Das ist Gewalt:

- Wenn mir jemand weh tut.
- Wenn mir jemand schadet oder mich verletzt.
- Wenn jemand grob zu mir ist.

Zum Beispiel:

- Jemand schlägt mich.
- Jemand kneift oder beißt mich.
- Jemand zieht mich an den Haaren.

Das alles ist Gewalt.

Es ist aber auch Gewalt,
wenn ich jemandem
weh tue.



Seelische Gewalt

Das ist Gewalt:

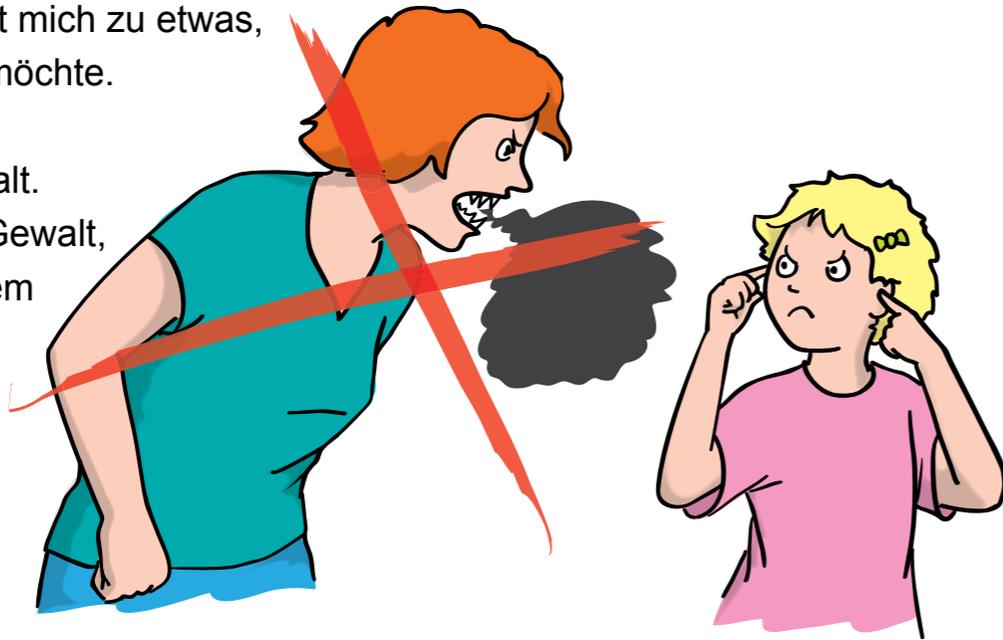
- Wenn mir jemand Angst macht.
- Wenn mich jemand bedroht.
- Wenn jemand gemeine Sachen sagt.

Zum Beispiel:

- Jemand schreit mich an.
- Jemand beleidigt mich.
- Jemand droht mir eine Strafe an, wenn ich etwas nicht mache.
- Jemand kümmert sich absichtlich nicht um mich.
- Jemand zwingt mich zu etwas, was ich nicht möchte.

Das alles ist Gewalt.

Es ist aber auch Gewalt,
wenn ich jemandem
Angst mache.



Sexuelle Gewalt

Das ist eine besondere Art von Gewalt.

Es geht dabei vor allem um meinen Körper.

Zum Beispiel:

- Jemand sagt eklige Sachen zu mir.
- Jemand macht Fotos, wenn ich nackt bin.
- Jemand zwingt mich, ihn anzufassen oder ihn zu küssen.
- Jemand fasst mich an, zum Beispiel am Po, an der Scheide oder am Penis.

Ich mag das eigentlich gar nicht.

Vielleicht sagt dieser Jemand dann zu mir:

Das darfst du niemandem erzählen.

Das ist jetzt unser Geheimnis.

Aber: Das ist kein gutes Geheimnis!



So ein Geheimnis darf ich weitersagen.

Denn das alles ist Gewalt.
Und Gewalt ist verboten!
Ich darf mit einem Erwachsenen darüber reden.
Am besten mit jemandem, den ich gerne mag.

Zum Beispiel:

- mit meiner Mutter oder mit meinem Vater,
- mit meinem Opa, meiner Oma, meiner Tante,
- mit meiner Erzieherin oder mit meiner Lehrerin.

Für jede Art von Gewalt gilt:

Gewalt ist verboten.

Niemand darf mir weh tun.
Ich habe das Recht auf ein Leben ohne Gewalt.



Deshalb darf ich darüber reden,

- wenn mir jemand Gewalt antut,
- wenn jemand meinem Körper oder meiner Seele weh tut,
- wenn jemand etwas mit mir macht, was ich nicht will,
- wenn jemand etwas macht, das mir komisch vorkommt.

Ich darf einem Erwachsenen davon erzählen.

Ich muss mich nicht dafür schämen.
Ich habe das Recht darauf, dass mir jemand hilft.
Gewalt darf kein Geheimnis sein.
Jedes Kind hat das Recht auf ein Leben ohne Gewalt.

Ich darf auch weitersagen, wenn ich Gewalt sehe.

Also wenn jemand einem anderen Kind Gewalt antut.

Das andere Kind soll auch Hilfe bekommen.



Welche Rechte habe ich?

Ich habe ein Recht darauf, gut behandelt zu werden.

Ich bin willkommen, dort wo ich bin. Ich bin wichtig.

Alle müssen mich ernst nehmen.

Alle sollen freundlich zu mir sein.



Ich habe ein Recht darauf, genau so behandelt zu werden wie alle anderen.

Jedes Kind ist anders.

Aber jedes Kind ist gut so,
wie es ist.

Ich bin gut so, wie ich bin.

Niemand darf mich auslachen.

Niemand darf

mich beschimpfen.

Niemand darf mich

schlecht behandeln.

Ich habe ein Recht darauf, selbst zu entscheiden.

Meine Meinung ist wichtig.

Ich darf auch Nein sagen.

Manchmal kann es aber auch so sein:

Ich möchte etwas, aber das geht nicht.

Dann sollen mir die Erwachsenen erklären, warum es nicht geht.

Ich habe ein Recht darauf, mit zu bestimmen.

Bei vielen Dingen darf ich
mitbestimmen.

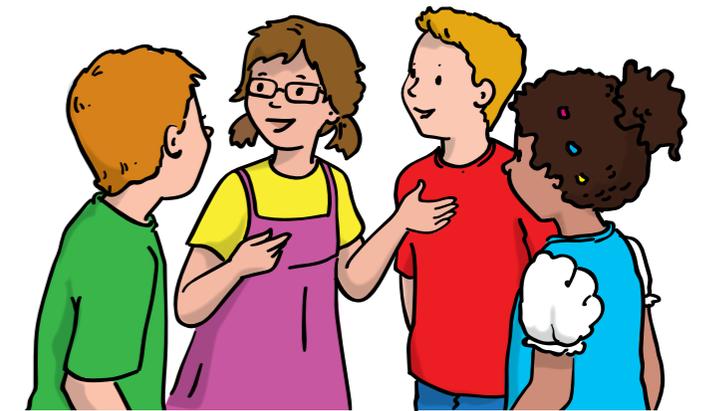
Im Kindergarten und auch zu Hause.

Ich darf eine eigene Meinung haben.

Ich möchte vieles alleine schaffen.

Die Erwachsenen müssen mich

dabei unterstützen.



Ich habe ein Recht auf Sicherheit.

Ich soll ein sicheres Leben haben.

Niemand darf etwas machen, was gefährlich für mich ist.

Niemand darf etwas machen, was mir schadet.

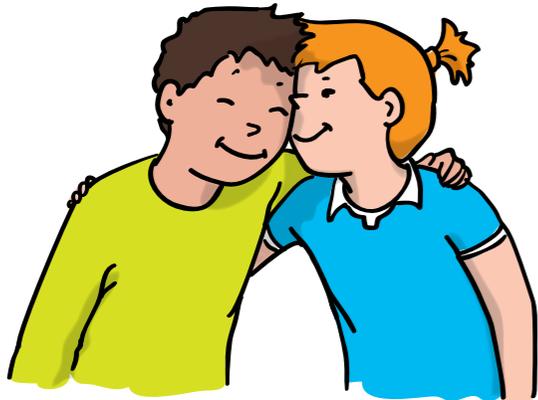
Niemand darf einfach alles über mich weiter erzählen.

Ich habe ein Recht auf Schutz.

Es soll mir gut gehen.
Niemand darf mich ausnutzen.
Niemand darf mir weh tun.
Niemand darf mir Gewalt antun.
Niemand darf mir Angst machen.
Auch Erwachsene, die ich gerne mag,
dürfen mir keine Gewalt antun.
Auch meine Eltern dürfen mir
keine Gewalt antun.
Auch meine Erzieherinnen und Lehrerinnen
dürfen mir keine Gewalt antun.



Ich habe ein Recht darauf, selbst über meinen Körper zu bestimmen.



Ich entscheide selbst,
mit wem ich kuscheln möchte.
Niemand darf mich küssen,
wenn ich das nicht will.
Niemand darf mich anfassen,
wenn ich das nicht möchte.
Niemand darf Fotos oder Filme machen,
wenn ich das nicht will.

Mein Körper gehört mir. Ich darf mich wehren. Ich darf Nein sagen.
Ich darf einem Erwachsenen Bescheid sagen,
wenn mich doch jemand zu etwas zwingen will.

Ich habe ein Recht darauf, mich zu beschweren.

Wenn sich jemand nicht an meine Rechte hält,
dann darf ich mich beschweren.

Zum Beispiel:

- bei meiner Mutter oder meinem Vater,
- bei den Erzieherinnen und Lehrerinnen,
- bei einer Person, der ich vertraue.

Man muss mir zuhören.

Man muss mir helfen.



Meine Rechte sind wichtig.

Die Rechte von Kindern müssen eingehalten werden.
Auch meine Rechte müssen eingehalten werden.
Darauf müssen meine Eltern und alle Erwachsenen achten.
Sie müssen mich und andere Kinder vor Gewalt schützen.
Damit es allen Kindern gut geht.

Wer hat dieses Heft gemacht?

Herausgeber:

Deutscher Caritasverband e.V. (DCV)
Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e.V. (CBP)
KTK-Bundesverband e.V.
Karlstraße 40, 79104 Freiburg



Deutscher Caritasverband e.V.:

Tel. 0761 / 200 675
E-Mail: kjfg@caritas.de
www.caritas.de



Bundesverband Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e.V.:

E-Mail: cbp@caritas.de
www.cbp.caritas.de



Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) - Bundesverband e.V.:

Tel. 0761 / 200 238
E-Mail: ktk-bundesverband@caritas.de
www.ktk-bundesverband.de

Der Text ist im Oktober 2015 auf der Grundlage von „Niemand darf mir weh tun“ (Oktober 2013) entstanden.
In Zusammenarbeit mit dem Büro für Leichte Sprache im Dominikus-Ringeisen-Werk.
In Zusammenarbeit mit dem Caritasverband Freiburg-Stadt. e.V.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ
DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012)

0. Vorbemerkungen

Gesundheit wird seit der Verabschiedung der „Jakarta Erklärung zur Gesundheitsförderung für das 21. Jahrhundert“ vom 25. Juli 1997 (Weltgesundheitsorganisation/WHO) als ein grundlegendes Menschenrecht verstanden. Darauf basierend wird auch in dieser Empfehlung Gesundheitsförderung als lebenslanger Prozess und unverzichtbares Element einer nachhaltigen Schulentwicklung verstanden.

Gesundheitsbewusste Menschen übernehmen Verantwortung für ihre eigene physische, psychische und mentale Gesundheit sowie die Gesundheit anderer. Der Umgang mit der eigenen Gesundheit und der Gesundheit anderer gehört zu den Alltagskompetenzen, die Menschen auch in der Schule erlernen. Sie erwerben Kenntnisse und Fähigkeiten, um die äußeren Einflüsse auf ihre Gesundheit aktiv zu gestalten. Zu den äußeren Einflüssen gehören gleichermaßen familiäre, soziale, ökonomische sowie ökologische Bedingungen und Einstellungen.

Studien belegen, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen Lebensbedingungen, Gesundheit und Bildungserfolg besteht. Sie zeigen auch, dass Gesundheitsförderung und Prävention insbesondere dann eine nachhaltige Wirkung erfahren, wenn sie bei den konkreten Lebenswelten der Menschen ansetzen.

Die Herausforderungen an die Gesundheitsförderung haben sich verändert: Im Rahmen der Kinder- und Jugendgesundheit hat es eine Verschiebung von akuten zu chronischen Erkrankungen (z. B. Allergien, Diabetes mellitus, Asthma bronchiale) sowie von somatischen zu psychischen Störungen (z. B. Depressionen, Essstörungen, Suchtmittelmissbrauch und Selbstverletzungen) gegeben.

Suchtprävention stellt ein besonders bedeutsames Thema von Gesundheitsförderung und Prävention dar. Es gilt, den Beginn von Suchtmittelkonsum und anderer suchtriskanter Verhaltensweisen zu verhindern sowie riskante Konsum- und Verhaltensweisen frühzeitig zu erkennen und zu reduzieren insbesondere durch frühzeitige Intervention und lebenskompetenzfördernde Maßnahmen.

Zwischen Gesundheit, Ernährung und Bewegung bestehen enge Wechselbeziehungen. Körperliche Fitness leistet einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheitsförderung und Prävention.

Im Hinblick auf die Gesundheit der Lehrkräfte und des sonstigen schulischen Personals kommt der Umsetzung der Maßnahmen der Arbeitssicherheit und des Gesundheitsschutzes eine besondere Bedeutung zu. Die Schulleitungen haben in der Umsetzung des Gesundheitsmanagements und der Gesundheitsförderung im Rahmen der schulischen Personal- und Organisationsentwicklung eine zentrale Funktion und Verantwortung.

**Gesundheit
als Menschenrecht und
als Teil nachhaltiger
Schulentwicklung**

**Gesundheit und
Bildungserfolg
hängen zusammen**

**Suchtprävention –
ein Thema der
Gesundheitsförderung**

1. Ziele und allgemeine Grundsätze

1.1. Ziele

Gesundheitsförderung und Prävention

- werden als grundlegende Aufgaben schulischer und außerschulischer Arbeit wahrgenommen,
- greifen aktuelle bildungspolitische Entwicklungen auf (z. B. Selbstständige Schule, Ganztage, Inklusion, Integration, gendersensible Pädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung),
- eröffnen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal die Möglichkeit, Kompetenzen zu gesunden Lebensweisen und zu einer gesundheitsfördernden Gestaltung ihrer Umwelt zu erwerben,
- berücksichtigen aktuelle gesundheitliche Belastungen, z. B. Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit,
- beziehen die Einstellungen sowie die lebensweltlichen und sozialräumlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien mit ein.

Kompetenzerwerb

Sozialraum- und Lebensweltbezug

1.2. Allgemeine Grundsätze

Gesundheitsförderung und Prävention sind integrale Bestandteile von Schulentwicklung. Sie stellen keine Zusatzaufgaben der Schulen dar, sondern gehören zum Kern eines jeden Schulentwicklungsprozesses.

Gesundheitsförderung und Schulentwicklung

Die Qualität von Schule wird wesentlich von Schulklima und Lernkultur bestimmt. Respekt und Wertschätzung, Beteiligung und Verantwortung sind prägende Elemente einer gesundheitsförderlichen Schulkultur.

Schulklima und Lernkultur

Ganztagschulen eröffnen zusätzliche Handlungsräume, Themen und Projekte aus dem Bereich der Gesundheit aufzugreifen.

Generell soll darauf geachtet werden, dass Gesundheitsförderung und Prävention

- verhaltensorientiert sind und damit den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler unterstützen,
- verhältnisorientiert sind und die räumlichen sowie sozialen Bedingungen der Lebenswelt Schule berücksichtigen,
- partizipativ angelegt werden, die Bedarfe und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der anderen schulischen Akteure berücksichtigen und konkrete Lebensweltbezüge aufweisen,

Verhaltensorientierung

Verhältnisorientierung

Partizipation

- unterschiedliche Lebensstile und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen sowie von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher familiärer, sozialer und kultureller Herkunft berücksichtigen,
- die Gesundheitsressourcen und -potenziale der Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkräfte und des sonstigen schulischen Personals stärken,
- Kinder und Jugendliche frühzeitig in ihren Lebenskompetenzen stärken und sie dabei unterstützen, den Einstieg in den Konsum legaler und illegaler Suchtmittel bzw. suchtriskante Verhaltensweisen zu vermeiden bzw. hinauszuzögern,
- übergreifende Themen wie Ernährungs- und Verbraucherbildung, Bewegungsförderung, psychische Gesundheit, Gewalt- und Unfallprävention sowie Erste Hilfe integrieren.

Lebensstil und Herkunft

Ressourcenstärkung

Stärkung von Lebenskompetenzen

Integration übergreifender Themen

2. Maßnahmen der Bildungsverwaltung/-politik

Die Regelungen der Länder, wie z.B. die Lehr- und Bildungspläne, sowie die Konzepte zur Lehreraus- und -fortbildung¹ berücksichtigen die Ziele und Grundsätze dieser KMK-Handlungsempfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule.

Die Bildungsverwaltung/-politik der Länder

- fördert die interprofessionelle Vernetzung und Zusammenarbeit aller Beteiligten der Gesundheitsförderung und Prävention.
- unterstützt die Akteure bei der Gestaltung von Übergängen (Kindertageseinrichtungen und Schule, Grundschule und weiterführende Schule sowie Schule und Beruf/Studium).
- stellt spezielle Ausbildungsangebote für angehende Lehrkräfte sowie Fortbildungsangebote für Schulleitungen, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal bereit.
- eröffnet Schulen Gestaltungsspielräume, um eigenverantwortliches Handeln mit dem Ziel der Steigerung der Gesundheitsqualität an Schulen zu unterstützen.
- bezieht Ergebnisse aus aktuellen Studien zur Kinder- und Jugendgesundheit, zur Lehrergesundheit sowie zur Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule bei der schulischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mit ein.

Vernetzung

Übergänge

Fortbildungsangebote

Eigenverantwortlichkeit

Qualitätssicherung

¹ Der Terminus beinhaltet auch Maßnahmen der staatlichen Weiterqualifizierung sowohl für weiteres pädagogisches Personal der Schulen als auch für Schulleitungen.

3. Umsetzung in der Schule

Eine entscheidende Voraussetzung für nachhaltig wirksame Gesundheitsförderung und Prävention ist deren Umsetzung im Rahmen der Schulentwicklung.

Neben den inneren schulischen Rahmenbedingungen sind auch äußere Rahmenbedingungen in den schulischen Entwicklungsprozess für Gesundheitsförderung und Prävention einzubeziehen. Dazu gehören u. a. äußere lern- und gesundheitsfördernde Bedingungen, die in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Schulträger geregelt und umgesetzt werden sollten.

**innere und äußere
Rahmenbedingungen**

Die Gewährleistung von Sicherheit und Gesundheit durch Maßnahmen der Arbeitssicherheit und des Gesundheitsschutzes zählen zu den Aufgaben von Schulleitungen und sind für die schulische Personal- und Organisationsentwicklung wichtig.

**Sicherheits-, Arbeits-
Gesundheitsschutz**

Die schulinternen Curricula beziehen die von der Schule geplanten ganzheitlichen Schwerpunkte entsprechend einem Schulentwicklungskonzept zur guten gesunden Schule ein. Ein wesentlicher Baustein des schulischen Konzepts sind Fortbildungen für Lehrkräfte und andere in Schule tätige Fachkräfte sowie spezielle Schulleitungsfortbildungen. Dabei werden interprofessionelle Netzwerke mit schulischen und außerschulischen Partnern aufgebaut und genutzt.

**Curricula und
Fortbildungen**

Der Zusammenarbeit von Eltern und Schule kommt ein hoher Stellenwert zu. Die Kompetenzen der Eltern werden gezielt eingebunden und gestärkt.

Elternbeteiligung

Dem sozialen Nahraum kommt eine große Bedeutung zu: Die Schule ist im Stadtteil, in der Gemeinde und in der Region verankert und knüpft mit ihren Aktivitäten an vorhandene Lebenswelten und Sozialraumstrukturen an. Zur Unterstützung des gesunden Aufwachsens halten verschiedene Netzwerkpartner bzw. Institutionen im Sozialraum niedrigschwellige und lebensweltorientierte Angebote bereit.

Sozialer Nahraum

Folgende **Themen und Handlungsfelder** zur schulischen Gesundheitsförderung und Prävention werden in den Unterricht der Fächer und in das Schulleben alters- und zielgruppengerecht sowie schulform- bzw. schulstufenspezifisch integriert:

- Ernährungs- und Verbraucherbildung einschließlich Schulverpflegung
- Bewegungs-, Spiel- und Sportförderung
- Sexualerziehung und Prävention von sexuell übertragbaren Krankheiten
- Hygieneerziehung und Schutz vor übertragbaren Krankheiten
- Prävention von Abhängigkeitsverhalten

- Mobbingprävention und soziales Lernen
- Stressprävention und Selbstmanagement
- Lern- und Arbeitsplatzgestaltung sowie Gesundheitsmanagement
- Gesundheit der Lehrkräfte und des sonstigen schulischen Personals
- Lärmprävention
- Sicherheitsförderung und Unfallschutz
- Spiel- und Ruhebereiche in Gebäuden und auf Schulhöfen.

4. Unterstützungs- und Beratungssysteme

Bei der Umsetzung der Ziele sind die unterschiedlichen Zuständigkeiten auf den Ebenen von Bund, Ländern, Kommunen und Schulen zu berücksichtigen. Auf allen Ebenen wird zu Gesundheitsthemen eine Vielzahl an schulindividuellen und schulübergreifenden Hilfeleistungen angeboten.

Schulen, die sich zu einer guten und gesunden Schule weiterentwickeln wollen, öffnen sich systematisch nach außen und vernetzen sich mit inner- und außerschulischen Partnern. Dabei ist die Vernetzung mit landesspezifischen Programmen zur schulischen Gesundheitsförderung und Prävention von besonderer Bedeutung.

Im Hinblick auf die genannten Handlungsfelder sind hier u. a. zu nennen:

- Pädagogische Landesinstitute
- Schulpsychologische Beratung
- Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe
- Landesvereinigungen für Gesundheit
- Erziehungsberatungsstellen
- Öffentlicher Gesundheitsdienst
- Suchtberatungsinstitutionen
- Zentren für Essstörungen
- Unfallkassen der Länder sowie die Angebote der DGUV und Arbeitsschutzbehörden der Länder
- Einrichtungen der Ersten Hilfe
- Sportvereine und Sportorganisationen
- Präventionsstellen der Polizei
- Krankenkassen und -versicherungen
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)

Öffnung

- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) und Verbraucherberatungseinrichtungen
- Stiftungen und gemeinnützige Einrichtungen.

5. Hinweise für eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Die bildungspolitische und pädagogische Entwicklung schulischer Gesundheitsförderung und Prävention wird durch außerschulische Akteure des Gesundheits- und Sozialwesens bereichert. Einen besonderen Stellenwert hat die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Partnern im Ganztage.

Wichtig für die Nutzung außerschulischer Angebote durch die Schulen ist, dass sich diese inhaltlich am schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag orientieren, den Bedürfnissen der einzelnen Schule gerecht werden und damit die Schulqualität fördern.

Um die Schulen im Sinne der Gesundheitsförderung und Prävention in den Bereichen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen, sollten die bestehenden lokalen, regionalen, landesspezifischen und auch bundesweiten Netzwerke und Kooperationen verlässlich etabliert werden. Zu begrüßen ist in diesem Zusammenhang ausdrücklich die Beteiligung der Schulen an landesspezifischen und länderübergreifenden Programmen (z. B. Landesprogramme zur Förderung der Sicherheit und Gesundheit in Schulen).

**Außerschulische
Angebote**

**Nachhaltige
Kooperation**

6. Schlussbestimmung

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz „Gesundheits-erziehung und Schule“ vom 01.06.1979 und „Sucht- und Drogenprävention“ vom 03.07.1990 werden aufgehoben.

Folien zur Veranstaltung

Sexuelle Bildung

A-GS-SUG-0135

Frauke Heinemann



AGENDA 11.12.2024

- Willkommen
- Nachbereitung Medien
- Unterrichtshospitation
- Thesen
- Sexuelle Bildung im Sachunterricht 1
- Essen bestellen (Mittagspause)
- Sexuelle Bildung im SU 2
- Absprachen, Ausblick, Evaluation



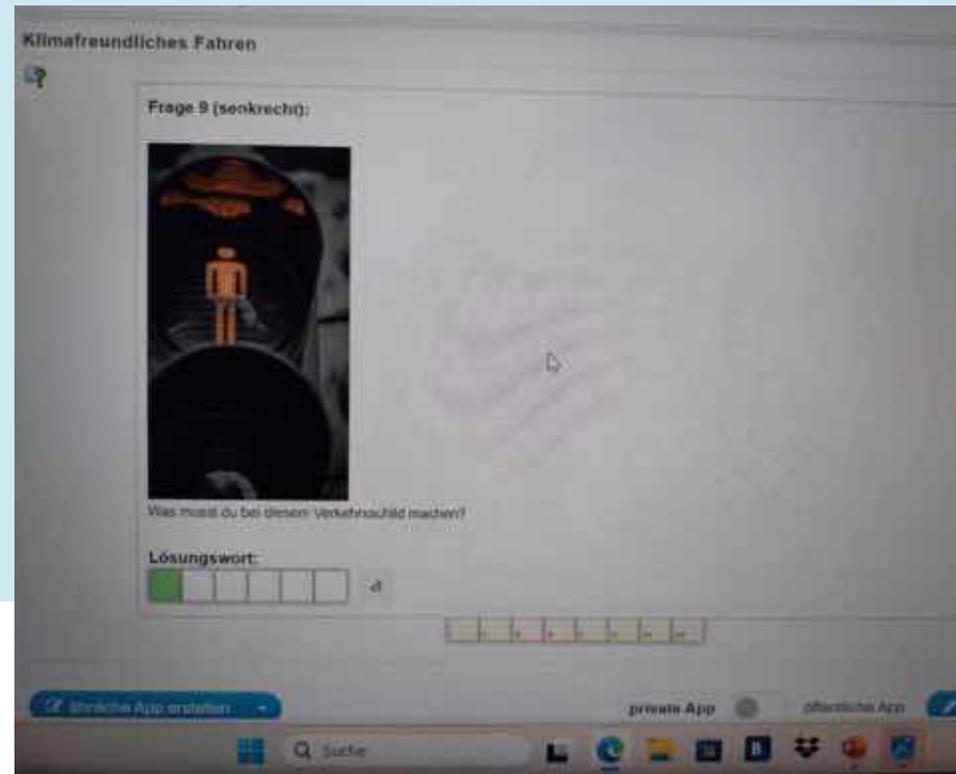
HLA/F: Wie komme ich am klimafreundlichsten zu den Karl-May-Festspielen?

1. Digitales Lernspiel: Digitales Kreuzworträtsel > Quizfragen zu klimafreundlichen bzw. klimaschädlichen Verkehrsmitteln + eigenem Verhalten im Straßenverkehr + Orte

> Erstellen mit Hilfe der Website:
<https://learningapps.org/createApp.php>

2. Stop-Motion-Film: Klimafreundliches Fahren zu Fuß und mit dem Bus (+ Verhalten im Straßenverkehr als Fußgänger)

> Darstellung und Zusammenfügen der Lego-Figuren und Material mit der App Stop Motion Studio



HLF: Wir drehen den Verkehrsfilm „Mein sicherer Schulweg“ für die neuen Erstklässler

Die SuS erstellen einen Stop Motion-Film über sicheres Verhalten im Straßenverkehr, indem sie mit Playmobil verschiedene Verkehrssituationen und das sichere Verhalten darstellen. Dazu erstellen sie ein Verkehrsquiz, das sie im Anschluss an den Film mit den Erstklässlern spielen.

LiS: Daniela Bohnet / Lerngruppe: 2a

Stop Motion-Film

Medieneinsatz: App "Stop Motion Studio"

Settings: Verschiedene Verkehrssituationen werden dargestellt

Darstellung: Playmobil / Spielzeugautos / Spielzeugampeln u. -verkehrsschilder

Vorarbeit: SuS sammeln herausfordernde Verkehrssituationen, die sie von ihrem eigenen Schulweg kennen, richtiges Verhalten wird festgehalten

Verkehrssituationen: Überquerung Straße, Überquerung Zebrastreifen, Überquerung Ampelkreuzung, Behinderung des Fußwegs durch Baustelle, Obacht bei Einfahrten und parkenden Autos, verkehrssichere Kleidung, getrennter/gemeinsamer Rad- und Fußweg

Umsetzung: SuS stellen diese Situationen mit Playmobil etc. nach und erstellen einen Stop Motion-Film

Organisation: 4 x 4er Gruppen, 2 x 3er Gruppen

Quiz

Medieneinsatz: LearningApps

Umsetzung: SuS stellen mit Playmobil verschiedene Verkehrssituationen und demonstrieren richtiges und falsches Verhalten. Sie erstellen davon Fotos, die in der App hochgeladen werden und formulieren dazu Quizfragen und Antworten.



HLA: Wir erstellen unsere eigenen Verkehrsschilder.

Erklärvideo Für die Erstellung der eigenen Verkehrsschilder

- sehr aufwendig
- Stolperstellen: auf das Wesentliche zu reduzieren, Drehbuch schreiben, in einem Schritt zu drehen, verlieren in Details
- → bedarf Übung und genaue Anleitung! Jüngere Klassen?



Digitales Lernspiel zum Vertiefen der Verkehrszeichen

- Seite ist sehr empfehlenswert, leicht erklärend, viele verschiedene Möglichkeiten Spiele/Apps zu erstellen
- Weitere App-Möglichkeit: Multiple-Choice-Quiz: falsche Verkehrszeichen

Wiederholung Medien

- Erklären Sie das SAMR-Modell und beschreiben Sie, wie Sie eine traditionelle Unterrichtseinheit in eine mediengestützte Einheit umwandeln können, indem Sie jede der vier Ebenen des Modells anwenden.
- Geben Sie Beispiele, wie Sie unter Berücksichtigung des 4K-Modells die vier Kompetenzen durch den Einsatz von digitalen Medien in einer Unterrichtsstunde fördern können.
- Beschreiben Sie drei digitale Werkzeuge oder Apps, die Sie im Unterricht verwenden würden, um den Schülern das Verständnis von Medienkompetenz zu vermitteln. Begründen Sie Ihre Wahl.
- Welche Vorteile und Herausforderungen sehen Sie beim Einsatz von Tablets im Grundschulunterricht? Diskutieren Sie dabei sowohl pädagogische als auch organisatorische Aspekte.

Schulvorstellung



Energizer: ZIPP-ZAPP-ZOPP

"Zipp-Zapp-Zopp":

Anleitung: Die Gruppe steht im Kreis. Eine Person startet und zeigt auf jemand anderen und sagt "Zipp". Die Person, auf die gezeigt wurde, zeigt auf eine andere Person und sagt "Zapp". Diese Person zeigt auf eine dritte Person und sagt "Zopp". Dieser Ablauf wird in schneller Folge wiederholt.

Thesenprüfung

Konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik fördern das tiefere Verständnis und die nachhaltige Anwendung von Wissen, indem sie Schüler aktiv in den Lernprozess einbeziehen.

Sachunterrichtsdidaktik

Vorwissen

Methodenkompetenz

Sozialkompetenz

Präkonzept

Selbstkompetenz

Conceptual Change

Sachkompetenz

Gesundheit und sexuelle Bildung



Ich denke, dass die sexuelle Bildung im Sachunterricht folgende Ziele verfolgt...

Ich sehe folgende Probleme im Unterricht/ bei mir/ oder bei...

Meine Fragen zur sexuellen Bildung...

Das ist mir als Botschaft wichtig bei sexueller Bildung/ Das möchte ich mitgeben...

Fachanforderungen Themenfeld: Gesundheit

Seite 20

3.2.3 Themenfeld: Gesundheit

Das Themenfeld vermittelt Einsichten in die Bedingungen und Möglichkeiten von Gesundheit, motiviert zum gesundheitsfördernden Handeln, bietet Entscheidungshilfen an und übt entsprechende Handlungs- und Verhaltensweisen ein.

Die Themenbereiche Ernährung, Bewegung, Hygiene, Zahngesundheit, Psychohygiene, Suchtprävention, Erste Hilfe und sexuelle Bildung stehen im Vordergrund.

Indem sich Kinder wertschätzend mit ihrer eigenen Person befassen, entwickeln sie Selbstständigkeit sowie Selbstvertrauen und bauen eine positive Haltung sich selbst und anderen gegenüber auf.

Schülerinnen und Schüler setzen sich im Rahmen der sexuellen Bildung mit körperlichen, geschlechtlichen, emotionalen, sozialen und präventiven Aspekten in unterschiedlichen Lebensphasen auseinander. Gemäß Schulgesetz §4 Abs. 9 besteht der Erziehungsauftrag der Schule darin, „die Sexualerziehung durch die Eltern in altersgemäßer Weise durch fächerübergreifenden Sexualkundeunterricht zu ergänzen“.

FA Seite 20

Themenfeld: Gesundheit

Eingangsphase	Jahrgangsstufen 3 und 4
Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
nehmen ihre Gefühle und Bedürfnisse differenziert wahr und vertreten diese.	kennen ihre Wünsche und Bedürfnisse und akzeptieren diese als zu sich gehörig.
schätzen das Verhalten anderer Menschen ein und nehmen deren Gefühle und Bedürfnisse wahr.	versetzen sich in die Gefühlslage anderer und gehen auf die Bedürfnisse und Empfindungen anderer ein.
erproben ihre Sinne und nehmen deren Leistungen wahr.	setzen sich mit dem Aufbau des menschlichen Körpers auseinander.
benennen und beschreiben wesentliche Körperteile des Menschen.	beschreiben die grundlegenden Funktionen des menschlichen Körpers.
	nennen und beschreiben Geschlechtsunterschiede.
	beschreiben die Fortpflanzung und Entwicklung des Menschen.
	wissen um die Veränderungen während der Pubertät.
setzen sich mit schädlichen Einflüssen (Sonnenbrand, Lärm, Kälte ...) auseinander und ergreifen Maßnahmen zum Schutz des Körpers.	setzen sich mit physischen und psychischen Gefährdungen des Menschen auseinander.
kennen den Weg der Nahrung durch den Körper.	
erfahren die Bedeutung von ausgewogener Ernährung und Bewegung.	kennen wichtige Aspekte einer gesundheitsfördernden Lebensweise, nennen geeignete Maßnahmen und wenden diese an.
wissen um Körper- und Zahnpflegemaßnahmen und wenden diese an.	

FA Seite 28

Themen und Inhalte

3. Gesundheit

- Mein Körper (Körperteile/Körperpflege/geschlechtliche Entwicklung)
- Gesundheit und Krankheit
- Hygiene
- Gesunde Ernährung und Bewegung
- Humanbiologische Grundlagen (Skelett, Herz, Wirbelsäule ...)
- Sexuelle Bildung
- Die Sinne
- Suchtprävention
- Erste Hilfe
- ...

Leitfaden zu den Fachanforderungen SU

Seite 35+36

8 Vielperspektivisch unterrichten am Beispiel „Sexuelle Bildung“

Themenfelder:

Gesundheit/Soziales und Politisches

Bedeutsamkeit des Themas für die Lerngruppe:

Warum entscheiden wir uns als Schule für diesen Themenschwerpunkt? Lebenswelt/Alltagsbezug

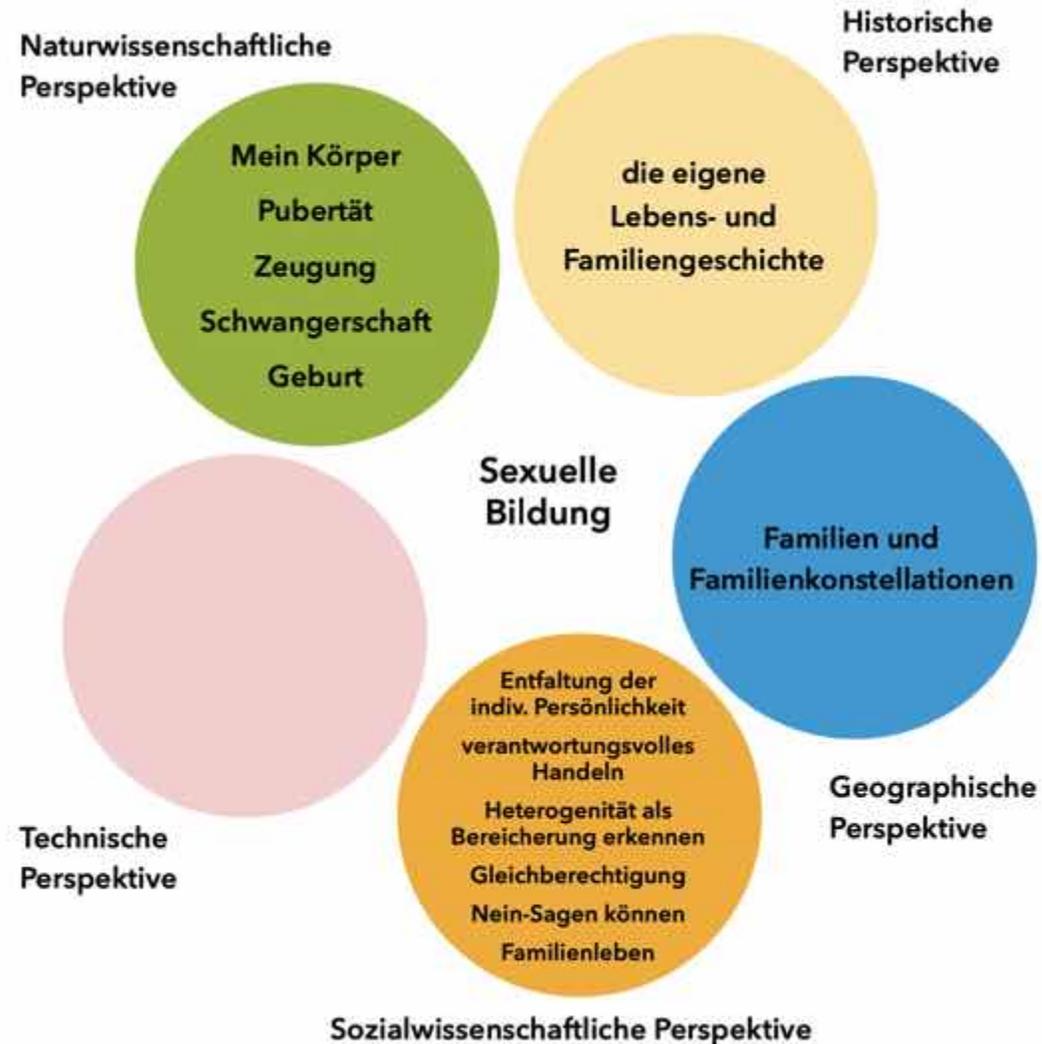
Ausgehend von den Bedürfnissen, Fragen und der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bestimmen drei Kernbereiche die Sexuelle Bildung: Entwicklung von

Emotionalität, Wissen über den Körper des Menschen und der Prozess der Identitätsentwicklung. Schule bietet eine positive offene, angstfreie Lern- und Gesprächsatmosphäre sowie Raum für Gefühle und Beziehungen. Ziele sind der respektvolle und wertschätzende Umgang miteinander als Grundlage für die Persönlichkeitsbildung, sexuelle Selbstbestimmung und Prävention von sexuellem Missbrauch.

Besondere Sensibilität der Lehrkräfte bezogen auf Diversität ist erforderlich. Eine vertrauensvolle Elternarbeit unterstützt die thematische Arbeit ...

Leitfaden zu den Fachanforderungen SU

Seite 35+36



Leitfaden zu den Fachanforderungen SU

Seite 35+36

Fachsprache:

Einheitliche Anwendung von Fachbegriffen: Liebe, Gefühle, Zärtlichkeit, Penis, Glied, **Vagina, Scheide**, Brüste ...

Wortspeicher anlegen mit Wörtern, die von allen Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert werden.

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

- Perspektivenübergreifender Themenbereich (Perspektivrahmen)
- Ausgangspunkt ist schlechter werdende Gesundheit der Kinder
 - ✓ gute medizinische Versorgung für Kinder in Deutschland und im weltweiten Vergleich geringere Umweltbelastungen
 - ⚡ Zunahme von Zivilisationskrankheiten, v.a. Problemfeld Ernährung und Bewegung

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

- Stärkung der gesundheitsbezogenen personellen und familiären Ressourcen von Kinder und Jugendlichen als zentrales Ziel der Prävention und Intervention
- Gesundheit ist notwendige Grundbedingung einer lern- und entwicklungsfördernden Gestaltung der Grundschule

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

- Stärkung der gesundheitsbezogenen personellen und familiären Ressourcen von Kinder und Jugendlichen als zentrales Ziel der Prävention und Intervention
- Gesundheit ist notwendige Grundbedingung einer lern- und entwicklungsfördernden Gestaltung der Grundschule
- Hier wieder Kernproblem der Schule: Schule ist nur ein Lebensort der Kinder und hat somit Grenzen

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

Moderne Gesundheitsbildung

- Gesundheitsmotivation, Gesundheitshandeln und Ansatz der Salutogenese (1970, A. Antonovsky)

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

Salutogenese

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

Saluto genese

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

Saluto	genese
=	=
Gesundheit	entstehen

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

- Salutogenese: richtet Blick auf Gesundheitsressourcen, die Kraftquellen der Gesundheit (salutogene Faktoren = gesundheitserhaltende/-fördernde Faktoren)
- Gesundheit ist ein Prozess

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

Ansatz der Salutogenese

- Gesundheit ist die Möglichkeit, ein Gleichgewicht zwischen vorhandenen Ressourcen und der Psyche und ‚krankmachenden‘ Faktoren herzustellen (chronische Stressoren, größere Lebensereignisse und alltäglich Ärgernisse)
- Gesundheit ist also die Fähigkeit, dieses Gleichgewicht herzustellen
- Kernfrage: Was hält den Menschen gesund?
- <https://www.youtube.com/watch?v=fN15Zk8y8t8>

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

Wesentliche Ziele von Gesundheitsbildung im Sachunterricht

- Zentrale Aspekte von Gesundheit wahrnehmen, erfassen und beschreiben – Auswirkungen von Faktoren wie bspw. Konstitution auf Gesundheit – und Gesundheitsförderung durch Handeln und Verhalten
- Aus Gesundheitswissen Orientierung für gesundheitsförderndes Verhalten zu gewinnen und entsprechende Einstellung und Motivation aufbauen
- Und:

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

Wesentliche Ziele von Gesundheitsbildung im Sachunterricht

- Maßnahmen gesundheitsförderlichen Verhaltens (Erste Hilfe, ausgewogene Ernährung, Bewegung und Sport, Hygiene und Infektionsschutz, ausgewogenes Verhältnis von Anspannung und Entspannung, angemessener Umgang mit Emotionen, sozialen Beziehungen, Sexualität, sexueller Selbstbestimmung und Rollenorientierungen u. a.) mit Blick auf das eigene und das Leben der Mitmenschen beschreiben, bewerten und im Sinne des Gesundheitsverhaltens entsprechend anwenden zu können (vgl. GDSU 2013).

Gesundheit + sexuelle Bildung

Giest, Harmut (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. (in Moodle eingestellt – Pflichtlektüre)

Wesentliche Ziele von Gesundheitsbildung im Sachunterricht

- Nicht nur Aufklärung und Abschreckung (traditionell), sondern auch gesundheitsförderndes Verhalten in den Blick nehmen
→ wir arbeiten kompetenzorientiert 😊

Gesundheit + sexuelle Bildung

Seite 20

3.2.3 Themenfeld: Gesundheit

Das Themenfeld vermittelt Einsichten in die Bedingungen und Möglichkeiten von Gesundheit, motiviert zum gesundheitsfördernden Handeln, bietet Entscheidungshilfen an und übt entsprechende Handlungs- und Verhaltensweisen ein.

Die Themenbereiche Ernährung, Bewegung, Hygiene, Zahngesundheit, Psychohygiene, Suchtprävention, Erste Hilfe und sexuelle Bildung stehen im Vordergrund.

Indem sich Kinder wertschätzend mit ihrer eigenen Person befassen, entwickeln sie Selbstständigkeit sowie Selbstvertrauen und bauen eine positive Haltung sich selbst und anderen gegenüber auf.

Schülerinnen und Schüler setzen sich im Rahmen der sexuellen Bildung mit körperlichen, geschlechtlichen, emotionalen, sozialen und präventiven Aspekten in unterschiedlichen Lebensphasen auseinander. Gemäß Schulgesetz §4 Abs. 9 besteht der Erziehungsauftrag der Schule darin, „die Sexualerziehung durch die Eltern in altersgemäßer Weise durch fächerübergreifenden Sexualkundeunterricht zu ergänzen“.

Gesundheit + sexuelle Bildung

Psychische Gesundheit

- Resilienz: Resilienz bezeichnete ursprünglich die Fähigkeit, Extremsituationen durchzustehen, ohne Schaden an der Seele zu nehmen
- Prozess, in dem Personen auf Probleme und Veränderungen mit Anpassung ihres Verhaltens reagieren



Sendung mit der Maus-Spezial:



https://www.wdrmaus.de/extras/mausthemen/unsichtbare_krankheit/index.php5

Warum Bildung und nicht Erziehung?

Sexuelle Bildung

Wanzeck-Sielert, Christa (2011): Sexualität von Grundschulkindern. (in Moodle: Weitere Literatur und Anregungen)

WAS IST SEXUALITÄT?

Sexualität ist nicht nur Geschlechtsverkehr, hat nicht nur mit Genitalität zu tun, sondern umfasst körperliche, biologische, psychosoziale und emotionale Aspekte. Sexualität zeigt sich in allen Lebensphasen. Sie ist eine Lebensenergie, die sich im Körper entwickelt und ein Leben lang – von der Geburt bis ins hohe Alter – wirksam ist.

Sexualität ist sehr bedeutsam für das seelische Gleichgewicht von Menschen. Sie kann das Selbstwertgefühl stärken, Lebensfreude geben, Freude am Körper vermitteln und somit zu einer Entfaltung von Sinnlichkeit beitragen. Sexualität kann jedoch auch Scham und Selbstzwei-

fel nähren, Sinnlichkeit missachten und Emotionalität deckeln. Uwe Sielert (2005) nennt vier Sinnaspekte von Sexualität, die für ein selbstbestimmtes und sexualitätsbejahendes Leben von Mädchen und Jungen von Bedeutung sind: Identität, Lust, Beziehung und Fruchtbarkeit.

Die Ausdrucksmöglichkeiten von Sexualität sind vielfältig und zeigen sich als Zärtlichkeit, Sinnlichkeit, Lust, Geborgenheit, Leidenschaft, Erotik und als Bedürfnis nach Fürsorge und Liebe. Diese Ausdrucksmöglichkeiten variieren im Laufe der biografischen Entwicklung und akzentuieren sich je nach aktueller Lebenssituation.

Sexuelle Bildung

Wanzeck-Sielert, Christa (2011): Sexualität von Grundschulkindern. (in Moodle: Weitere Literatur und Anregungen)

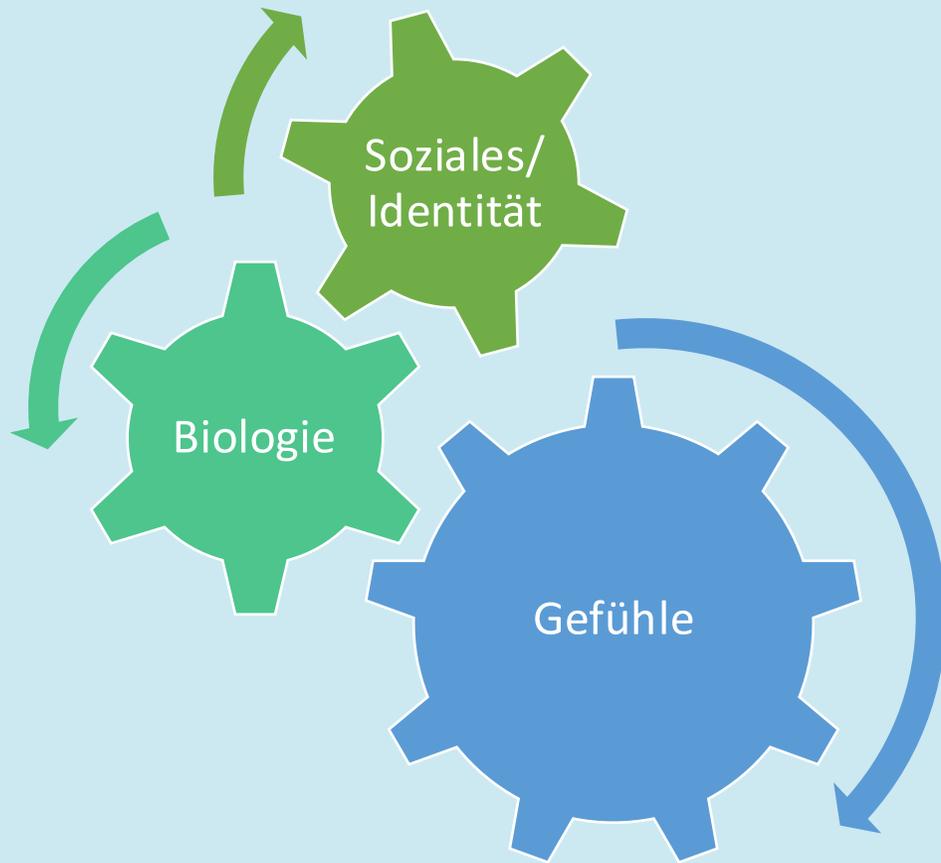
- individuelle Bedürfnis-, Körper-, Beziehungs- und Geschlechtsgeschichte eines jeden Menschen von der Kindheit bis in das Erwachsenenalter eine große Bedeutung und bleibt lebenslang relevant
- Mädchen und Jungen bevorzugen im Grundschulalter gleichgeschlechtliche Kontakte und Beziehungen
- Gleichaltrigengruppe übt den stärksten Einfluss auf das Sexualverhalten aus und bietet vielfältige Möglichkeiten, sich in der jeweiligen Geschlechtsrolle auszuprobieren und den Körper besser kennenzulernen
- dabei spielt die Stärkung der Geschlechtsidentität eine wichtige Rolle.

Sexuelle Bildung

Wanzeck-Sielert, Christa (2011): Sexualität von Grundschulkindern. (in Moodle: Weitere Literatur und Anregungen)

- Thema bedeutsam, Fragen klären, Sicherheit geben
- Regeln im Unterricht über Verhalten/Fragen/ Sprache
- Interesse am Wissen (sehr heterogen) über den eigenen und den *anderen* Körper
- Geschlechtsidentität und Zufriedenheit fördern

Sexuelle Bildung



1. Notieren Sie, welche Elemente/Impulse/Übungen des Unterrichts zur sexuellen Bildung Ihnen bekannt sind.
2. Sortieren Sie diese Ideen den drei Bereichen zu.
3. Stellen Sie Ihre Ideen vor.

Sexuelle Bildung im Unterricht



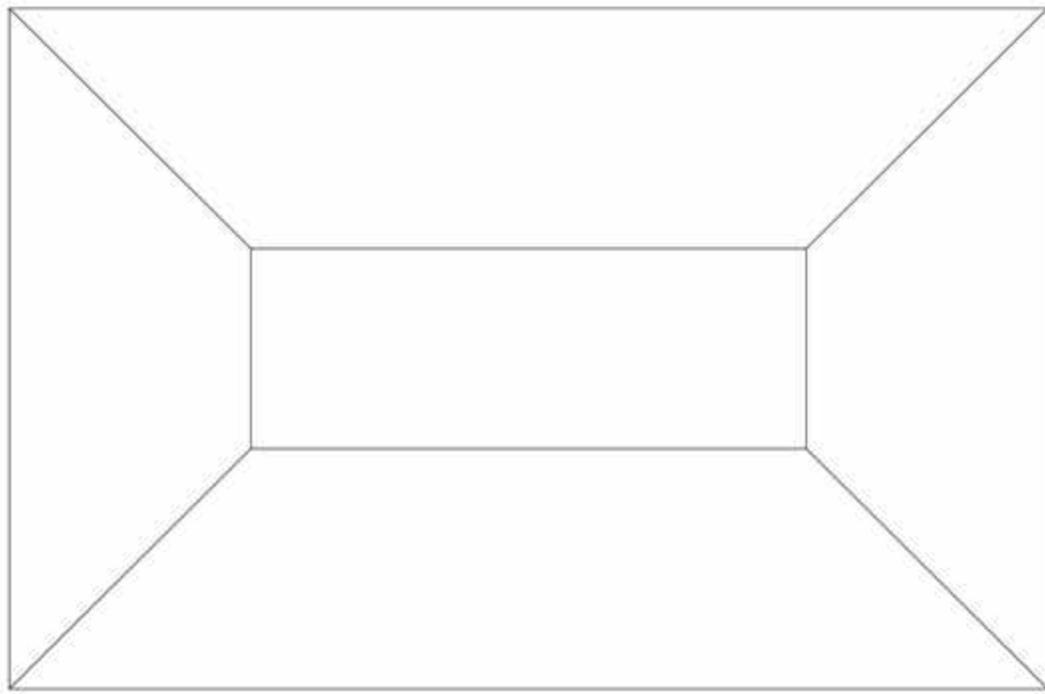
Was sind die Voraussetzungen für guten Unterricht in diesem Themenbereich?

Sexuelle Bildung im Unterricht



- Vertrauensvolle, angstfreie Atmosphäre
- respektvoller Umgang mit allen Themen und Fragen
- Fragehaltung wecken
- Antworten erhalten
- über Gefühle sprechen können
- keine Tests
- aufklärend, nicht belehrend oder erziehend sein
- anonyme Fragen stellen können
- Geheimhaltung

Regeln für den Unterricht



Was ist dir wichtig, wenn wir über unsere Körper und Gefühle sprechen?

Regeln für den Sexualkundeunterricht

- Niemand macht sich lustig über die Aussagen eines anderen, weder laut noch leise.
- Was wir im Unterricht sagen, wird nicht nach außen getragen.
- Jeder darf ausreden.
- Niemand muss reden.
- Alle verwenden eine sachliche Sprache.





...en K. 1/2

Gefühle

mein Körper

Selbstbestimmung über
den eigenen Körper

ungute Gefühle

- Körperumrisse

- Liebe / Freundschaft

- Name

- Familie / Familienformen / Partnersch

- Spiele: Warme Dusche

Wappen malen (Identität)

Babyfotos

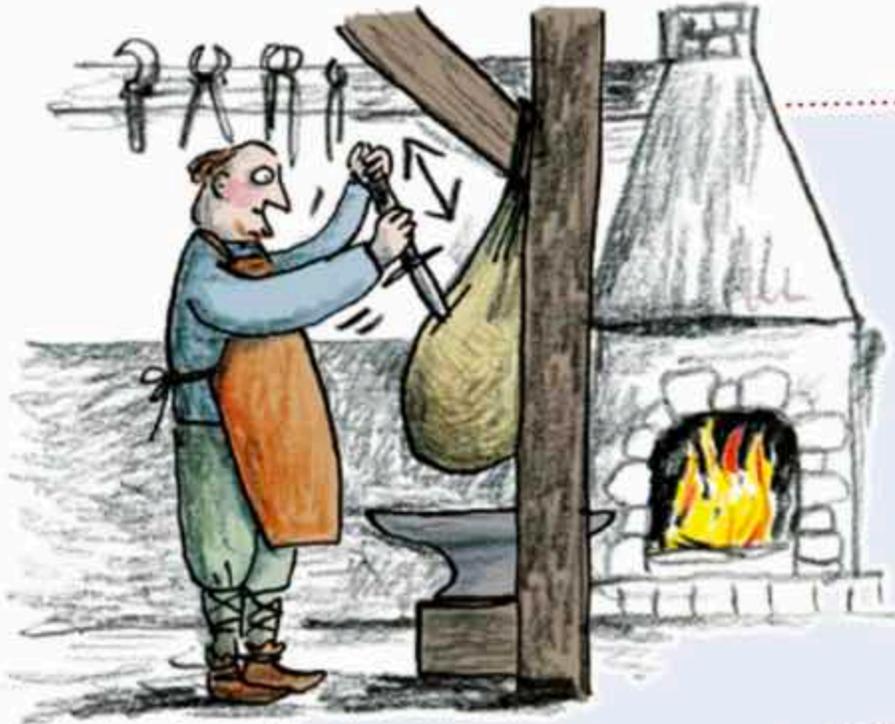
sich nahe kommen

- Rollenverhalten

Ideen zum Einstieg/Unterricht

- Liebe ist wie....
- Liebe kann ich daran erkennen, dass....
- Mein Name (Kreuzworträtsel legen)
- Babyfotos: wer ist wer?

Moodle: Weltwissen SU_Sammlung Artikel Sexualität



Was bedeutet Ficken?

„Ficken“ ist eigentlich ein ganz normales, aber sehr altes Wort aus der deutschen Sprache. Es bedeutet so viel wie „hin und her bewegen“ oder „reiben“. Wenn im Mittelalter ein Schmied ein neues Schwert geschmiedet hat, dann hat er es „gefickt“: Er hat es in einen mit Sand gefüllten Sack gesteckt und es hin und her geschoben. Danach war sein Schwert glänzend und glatt. Man kann sich gut vorstellen, warum manche Leute heute dieses Wort für Sex benutzen. Für viele Menschen ist „ficken“ kein schönes Wort.

Moodle: Weltwissen SU_Sammlung Artikel Sexualität



Stunden für Jungen und Mädchen



Teenagerschwangerschaften

- Rückgang der Teenagerschwangerschaften weltweit
- Deutschland 2022: 6 Kinder je 1 000 weibliche Teena.
- Deutschland 2002: 13 Kinder je 1 000 weibliche Teena.
- globaler Durchschnitt: 64 Kinder je 1 000 junge Frauen
- 10 999 geborene Kinder von Teenagern in 2022



Zwillinge - ganz besondere Geschwister

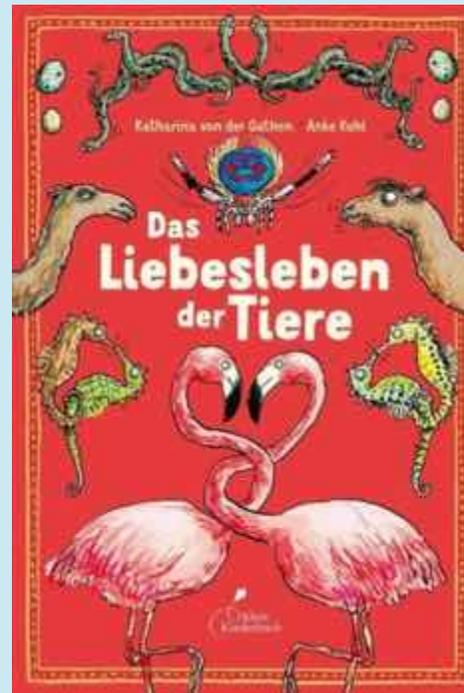


Zwillinge - ganz besondere Geschwister

- Häufiger Linkshänder
- Unterschiedliche Fingerabdrücke
- Spiegelzwillinge
- Cirque du Soleil, Twin Restaurant
- Verteilung Weltweit
- Alter der Eltern
- 1/3 aller Zwillinge sind eineiig
- 4 Mal so hoch



Materialvorstellung



<https://shop.bzga.de/dem-leben-auf-der-spur-medienpaket-13160000/>

Materialvorstellung



Materialvorstellung



1

Ist Pubertät schlimm?

1 Ist Pubertät schlimm?

Manche Kinder bekommen ein bisschen Angst vor der Pubertät, wenn sie hören, was für „schlimme Zeiten“ da auf sie zukommen: Pickel! Blut aus der Scheide! Streit mit den Eltern! Glibberiger Samenerguss! Achselschweiß! Haare überall!

Aber keine Sorge: Jede und jeder Jugendliche erlebt die Pubertät anders. Und vieles hört sich schlimmer an, als es tatsächlich ist. Natürlich braucht man etwas Gewöhnungszeit. Aber es gibt immer Eltern, Geschwister, Freundinnen oder Freunde, mit denen man reden kann. Für die Jugendlichen, die mitten in der Pubertät stecken, fühlt sich diese Zeit eigentlich relativ normal an. Sie bleiben ja sie selbst. Viele genießen es auch, endlich abends länger wegbleiben zu dürfen, die erste Liebe zu erleben, von den Erwachsenen ernster genommen zu werden oder mehr Verantwortung zu übernehmen.

Pubertät ist nicht schlimm.

Pubertät ist einfach nur anders.

Materialvorstellung



https://www.caritas.de/cms/contents/caritas.de/medien/dokumente/fachthemen/kinder-und-jugendlic/sexualpaedagogische/sexualpaedagogische-materialsammlung_finale_version_7.3.2022.pdf



<https://sexedu.eduskills.plus/>



<https://www.lustlogisch.de/>



Materialvorstellung

<http://sexklaert.de/>

Internetseite mit
Büchertipps



<https://www.tpwerkstatt.de/programme/mein-k%C3%B6rper-geh%C3%B6rt-mir>

Theaterpädagogisches Präventions-
Konzept



<https://www.petze-institut.de/>

Ausstellung: Prävention von
sexueller Gewalt/ Missbrauch



Material zu Gewalt

<https://www.caritas.de/fuerprofis/fachthemen/sexuellermissbrauch/kinder-duerfen-nein-sagen--in-sieben-spr>



BROSCHÜRE | Sexueller Missbrauch

„Kinder dürfen nein sagen!“ – in sieben Sprachen

Kinder zu unterstützen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und sie sprachfähig zu machen im Umgang mit Gewalt – das ist das Ziel der Broschüre „Kinder dürfen nein sagen“. Zielgruppe sind Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen sowie Eltern und Lehrer(innen).

Die Broschüre gibt es jetzt auch in den folgenden Sprachen: Arabisch, Englisch, Türkisch, Farsi, Französisch und Russisch und kann dadurch auch in der Flüchtlingsarbeit durch ehrenamtlich Engagierte eingesetzt werden. Die Broschüre steht zum Download zur Verfügung und kann auch als Papierversion **beim CariKauf** bestellt werden.

Herausgegeben wurde sie vom Deutschen Caritasverband (DCV), dem KTK-Bundesverband und dem Bundesverband Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie (CBP).



Material zu Gewalt

Was ist Gewalt?

Gewalt bedeutet:

- Jemand macht etwas mit mir, was ich nicht möchte.
- Jemand zwingt mich zu etwas.
- Jemand tut mir weh.

Man sagt: Jemand tut mir Gewalt an.

Gewalt kann auf unterschiedliche Weise passieren.

Es gibt verschiedene Arten von Gewalt. Aber es ist egal, welche Gewalt es ist:

Gewalt ist immer verboten!
Niemand darf mir weh tun!

Es gibt körperliche Gewalt, seelische Gewalt und sexuelle Gewalt.



6

Kinder dürfen nein sagen! Infos für Kinder, Eltern, Erziehenden und Lehrkräfte

Körperliche Gewalt

Das ist Gewalt:

- Wenn mir jemand weh tut.
- Wenn mir jemand schadet oder mich verletzt.
- Wenn jemand grob zu mir ist.

Zum Beispiel:

- Jemand schlägt mich.
- Jemand kneift oder beißt mich.
- Jemand zieht mich an den Haaren.

Das alles ist Gewalt.

Es ist aber auch Gewalt, wenn ich jemandem weh tue.



7

Kinder dürfen nein sagen! Infos für Kinder, Eltern, Erziehenden und Lehrkräfte

Seelische Gewalt

Das ist Gewalt:

- Wenn mir jemand Angst macht.
- Wenn mich jemand bedroht.
- Wenn jemand gemeine Sachen sagt.

Zum Beispiel:

- Jemand schreit mich an.
- Jemand beleidigt mich.
- Jemand droht mir eine Strafe an, wenn ich etwas nicht mache.
- Jemand kümmert sich absichtlich nicht um mich.
- Jemand zwingt mich zu etwas, was ich nicht möchte.

Das alles ist Gewalt.

Es ist aber auch Gewalt, wenn ich jemandem Angst mache.



Sexuelle Gewalt

Das ist eine besondere Art von Gewalt.

Es geht dabei vor allem um meinen Körper.

Zum Beispiel:

- Jemand sagt eklige Sachen zu mir.
 - Jemand macht Fotos, wenn ich nackt bin.
 - Jemand zwingt mich, ihn anzufassen oder ihn zu küssen.
 - Jemand fasst mich an, zum Beispiel am Po, an der Scheide oder am Penis.
- Ich mag das eigentlich gar nicht.

Vielleicht sagt dieser Jemand dann zu mir:

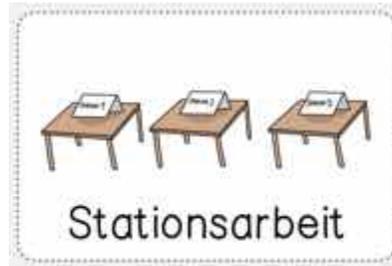
Das darfst du niemandem erzählen. Das ist jetzt unser Geheimnis. Aber: Das ist kein gutes Geheimnis!



Mobbing



Stationsarbeit



Elternabend zur sexuellen Bildung

Geschlecht und sexuelle Diversität

Begrifflichkeiten und Umgang mit Kinderfragen

Prävention/ sexuelle Gewalt

Rechtliche Grundlagen

Hallo aus Pinneberg!

Ich bin Patricia Reinecke
und freue mich auf die gemeinsame Ausbildungszeit ab Februar.



Ein paar kurze Informationen über mich:

- wohnhaft in Pinneberg
- arbeite seit 2016 an einer Grundschule in Elmshorn
- habe zwei LiV an der Schule im Sachunterricht betreut und freue mich nun, kreisübergreifend in die Ausbildung zu gehen und neue Schwerpunkte zu setzen

Ausbildungsveranstaltung am 12.02.2025

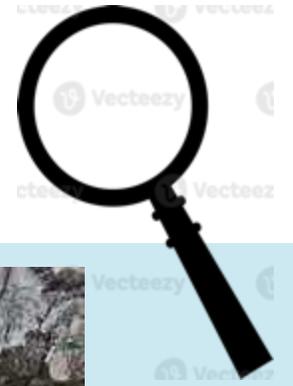
Themen:

- Natürliche Lebensräume/ Tiere/ Pflanzen
- Kompetenzorientierung/ roter Faden A

Bitte bringen Sie mit:

- ein Marmeladenglas oder eine kleine verschließbare Dose
mit ca. einer Hand voll Mehl

Wie gewohnt erhalten Sie kurz vorher eine Mail mit allen wichtigen Informationen.



Ausbildungsveranstaltung am 12.02.2025

Ich freue mich darauf, Sie kennenzulernen.



Sie erreichen mich auch vorab schon unter
patricia.reinecke@iqsh.de

Zusatzmaterial



Ich bin erstaunt.



Ich bin stolz.



Ich bin albern.



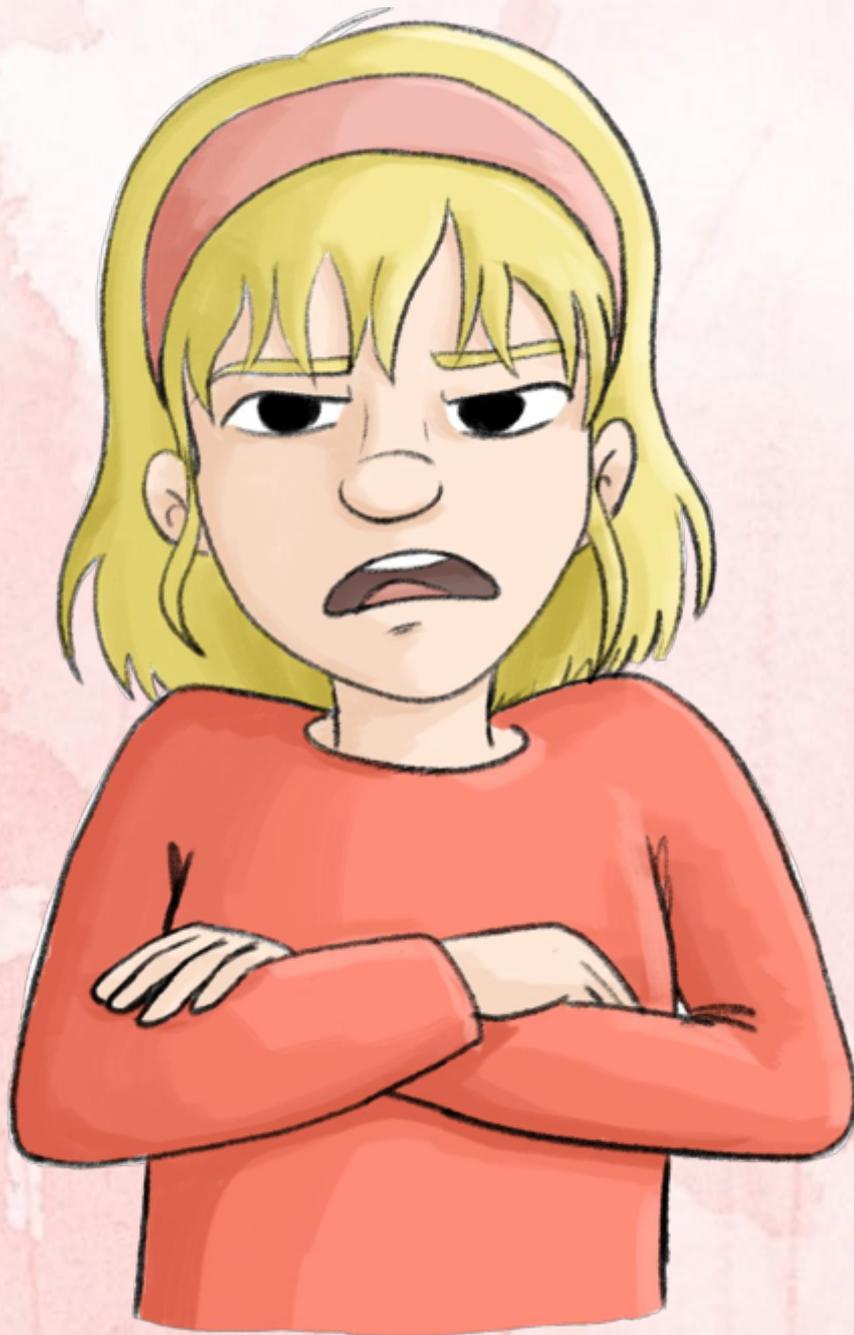
Ich bin unsicher.



Ich bin beleidigt.



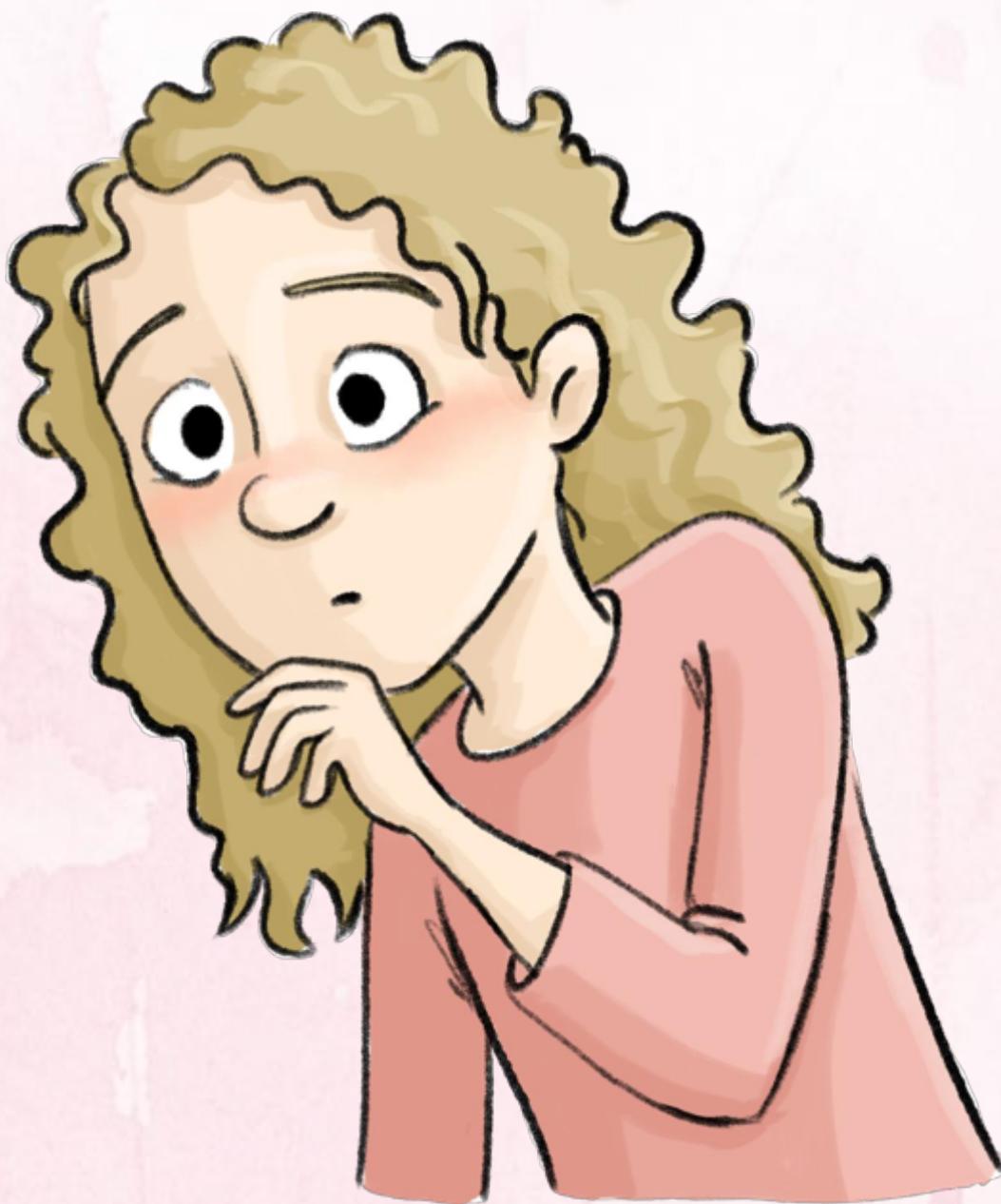
Ich bin nachdenklich.



Ich bin schlecht gelaunt.



Ich bin verliebt.



Ich bin schüchtern.



Ich bin traurig.



Ich bin verzweifelt.



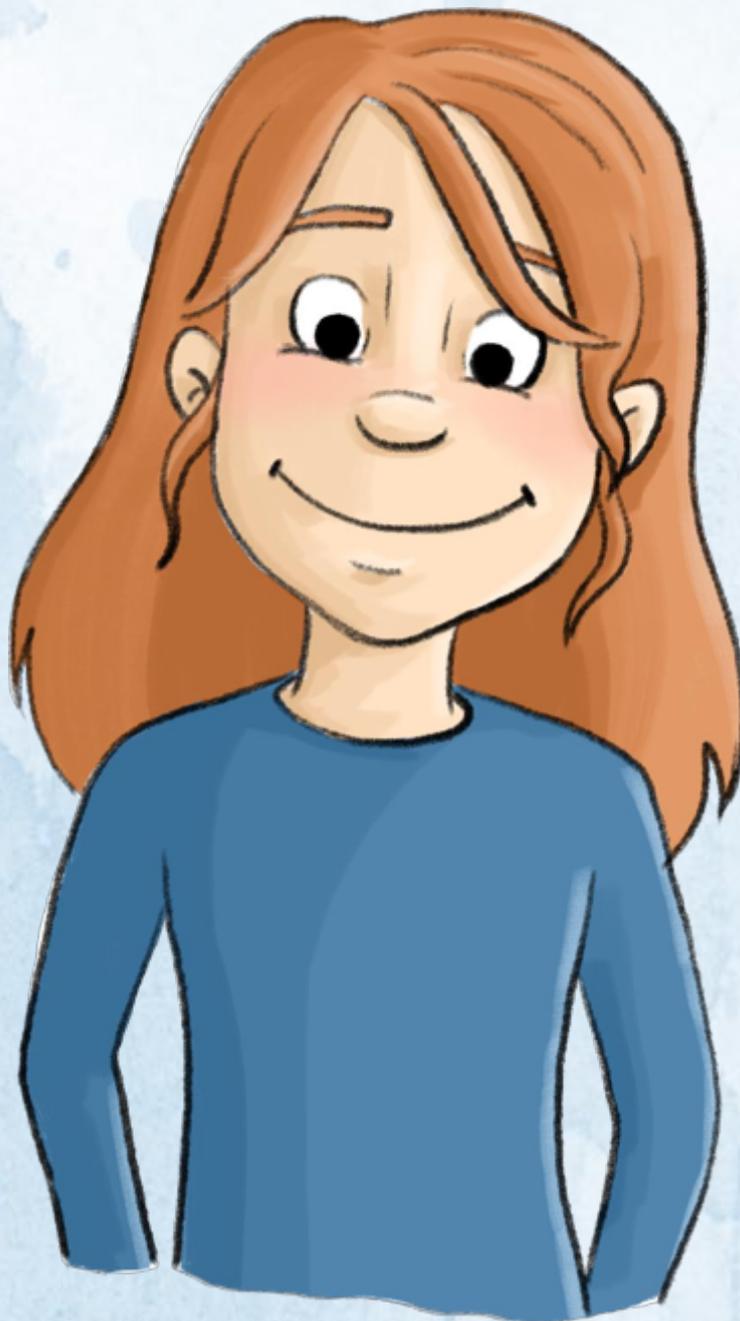
Ich bin fröhlich.



Ich bin aufgeregt.



Ich bin besorgt.



Ich bin ausgeglichen.



Ich bin genervt.



Ich bin wütend.



Ich bin ängstlich.



Ich bin verträumt.



Ich bin glücklich.



Ich bin erschrocken.



Ich bin angeekelt.



Ich bin verwundert.



Ich bin neidisch.



Ich bin traurig.

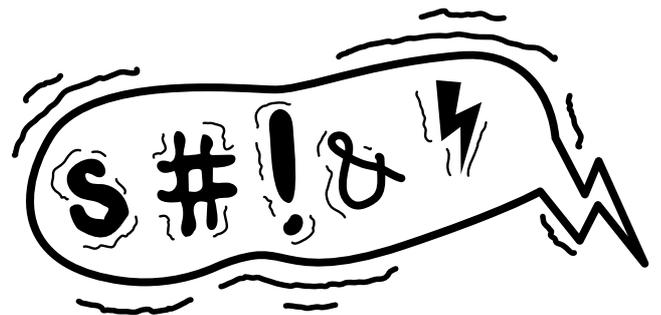
"Das zerknüllte Blatt"

-Eine Antimobbungeinheit-



Warum ich diese Einheit geplant habe:

Ich habe erfahren, welche teils heftigen Beschimpfungen sich die Kinder meiner Klasse an den Kopf werfen. Diesen Sachverhalt wollte ich unbedingt mit den Kindern thematisieren und ihnen dabei bewusst machen, was Worte auslösen können. Da sich das Größte noch im letzten Schuljahr ereignet hat, soll diese Einheit auch als Prävention dienen.



Da ich die Einheit genau so mit meiner Klasse durchgeführt habe, ist diese Einheit aus der Ich-Perspektive geschrieben.

Materialliste:

- 1 Karteikarte für jedes Kind
- Eimer
- dünnes A3 Papier (Kopierpapier)
- Gerät zum Abspielen eines Liedes
- evtl. Songtext
- Notizblatt für die Reflexion (1 pro Kind)



Schritt 1:

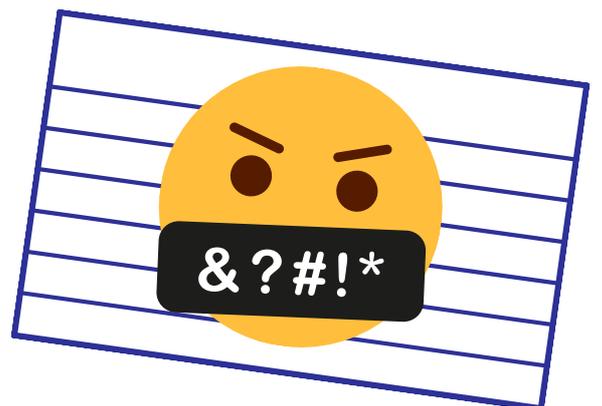
Ich habe allen Kindern eine Karteikarte verteilt und dazu folgende Aufgabe gegeben:

"Schreibe auf die eine Seite das Fieseste/Gemeinste was jemals zu dir gesagt wurde und auf die andere Seite das Fieseste/Gemeinste, was du jemals zu jemandem gesagt hast. Es spielt keine Rolle von wem es gesagt wurde oder wem du es gesagt hast. Du musst nicht aufschreiben, welche Aussage du gesagt bzw. gesagt bekommen hast."

Alle Kinder haben nun diese Aussagen aufgeschrieben und die Kärtchen danach in einen Eimer gelegt. Ich habe dabei nicht hingeschaut.

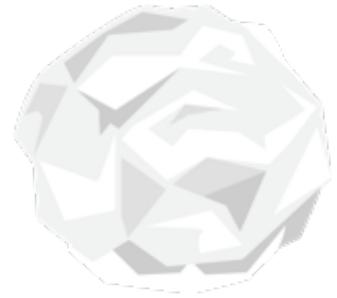
Schritt 2:

Die Kinder haben sich im Kreis gesammelt und ich habe ein Kärtchen nach dem anderen herausgeholt und ziemlich emotionslos vorgelesen. Die Aussagen waren teilweise sehr krass und sind vielen Kindern sehr nahe gegangen, auch weil klar war, dass alle diese Aussagen einen persönlichen Bezug zu jemandem in der Klasse haben. Beim Vorlesen musste ich manchmal richtig schlucken, denn kein Kind sollte so etwas hören müssen.



Schritt 3:

Jetzt kam der Teil mit dem Blatt Papier (ich habe mich für A3 Kopierpapier entschieden). Ich habe den Kindern das Papier hingehalten und sie durften es nach Lust und Laune beleidigen. Bei jeder Beleidigung habe ich das Papier etwas mehr zusammengeknüllt, bis es eine Kugel war.



Danach habe ich die Kinder gefragt, wer sich beim Blatt entschuldigen möchte. Bei jeder Entschuldigung habe ich dann das Papier wieder ein bisschen mehr aufgefaltet. Am Ende war das Papier zwar wieder ganz, aber man hat jede Falte gesehen.

Schritt 4:

Gemeinsam haben wir dann besprochen, dass diese Falten wie Narben sind, welche solche Aussagen hinterlassen.

Es ist möglich sich für Aussagen zu entschuldigen, aber die Aussagen sind trotzdem schon gemacht und haben beim Empfänger oder bei der Empfängerin Spuren hinterlassen.

Ich habe dann auch noch kurz von mir erzählt und dass auch ich Narben habe, aber dass ich gelernt habe mit ihnen zu leben.



Schritt 5:

Daraufhin haben wir uns das Lied "Gut, dass du da bist" vom Sänger Seelemann angehört und den Text dazu gelesen. Seelemann erzählt darin von seiner eigenen Mobbingvergangenheit und wie er es geschafft hat, diese zu verarbeiten. Er singt von Menschen & der Liebe, welche ihm dabei geholfen haben, wieder zu sich und seinem Selbstbewusstsein zu finden.



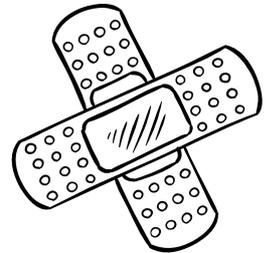
SEELEMANN - Gut, dass du da bist - YouTube

[https://www.youtube.com › watch](https://www.youtube.com/watch?v=KMh8_iBqFys)

Link: https://www.youtube.com/watch?v=KMh8_iBqFys

Schritt 6:

Ich habe dann gesagt, dass liebe Menschen/Vertraute wie Pflaster funktionieren und wie wichtig es ist, sich jemandem anzuvertrauen und solche Beleidigungen nicht einfach hinzunehmen und herunterzuschlucken.



Als Abschluss haben alle Kinder dann noch folgende 4 Fragen schriftlich beantwortet:

- Was bleibt dir am meisten in Erinnerung?
- Was hast du heute gelernt?
- Weshalb ist es gut, dass du da bist?
- Wer ist für dich wie ein Pflaster?

Fazit:

Ich hoffe sehr, dass die Einheit bei den Kindern einen Lerneffekt erzeugt hat und sie sich der Macht ihrer Aussagen bewusster sind als vorher.

Ich weiss auch, dass es als kritisch angesehen werden kann, dass eine Entschuldigung eben nicht alles wieder gut machen kann. Aber dieser Realität muss man ins Auge schauen.





DANKE, DASS DU MEIN
MATERIAL HERUNTERGELADEN HAST!

© Isabelle, www.fraulehrerin.ch
frauleherin90@gmail.com



[f.r.a.u.le.h.r.e.r.i.n](https://www.instagram.com/f.r.a.u.le.h.r.e.r.i.n)

Schrift: Pompiere / Grafiken: Canva.com

Bitte beachte:

Du darfst mein Material für deinen Unterricht verwenden. Die gewerbliche Nutzung und die Veränderung des Materials sind nicht erlaubt. Auch die Weitergabe und Verbreitung dieses Materials ist untersagt. Ich habe mich bewusst dafür entschieden, das Copyright nicht auf jeder Seite des Materials abzubilden. Bitte halte dich dennoch an die Regeln.



