

Larissa Aeschlimann

Elena Lanz

Queerfreundliche sexuelle Bildung



Geschlechtliche und sexuelle Identitätsentwicklung
von Kindern und Jugendlichen stärken

Bachelor-Thesis zum Erwerb des
Bachelor Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Abstract

Heteronormativität ist nach wie vor stark im gesellschaftlichen Denken und Handeln verankert. Die Folge heteronormativer Strukturen ist die Unsichtbarkeit und Unterdrückung von geschlechtlicher und sexueller Identitätsvielfalt, welche nicht den binären Vorstellungen über Geschlecht entsprechen. Die Heteronormativität beeinflusst nicht nur Individuen, sondern zieht sich durch alle gesellschaftlichen Systeme und prägt somit auch die sekundäre Sozialisationsinstanz Schule sowie die dort vermittelte sexuelle Bildung. Deshalb reproduziert sexuelle Bildung in der Schule auch cis-geschlechtliche und heterosexuelle Bilder und stereotype Vorstellungen über Sexualität. Obwohl die Schule Raum zur Identitätsbildung geben sollte, erfahren queere Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer geschlechtlichen und/oder sexuellen Identität Ausgrenzung, Diskriminierung und Stigmatisierung, da sie sich ausserhalb der dominierenden Norm bewegen. Weil queere Kinder und Jugendliche in der Schule besonders vulnerabel sind und die heteronormen Strukturen ihre Identitätsentwicklung erschweren, wird vorliegend folgende Fragestellung beantwortet: Wie können Schulsozialarbeitende durch queerfreundliche sexuelle Bildung die sexuelle und geschlechtliche Identität von Kindern und Jugendlichen stärken?

Für die Beantwortung der Fragestellung wurden ausgewählte Studien und Literatur herangezogen und die Arbeit mit Vota von Fachpersonen angereichert. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema und der Analyse sexueller Bildung im Rahmen des Lehrplans 21, wird der Schulsozialarbeit grosses Potential attestiert, um sexuelle Bildung mitzugestalten. Dies aufgrund der bereits bestehenden Beziehungen zu den Schüler*innen und dem Einblick in derer Lebenswelt. Die neutrale, nicht bewertende Rolle ist ein weiterer Vorteil der Schulsozialarbeit. Zudem können Kinder und Jugendliche ihre Anliegen zu sexualitätsbezogenen Themen in der Einzelberatung einbringen.

Queerfreundliche sexuelle Bildung

Geschlechtliche und sexuelle Identitätsentwicklung
von Kindern und Jugendlichen stärken

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diplom in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von
Larissa Aeschlimann
Elena Lanz

Bern, 17. Mai 2023

Gutachterin: Fabienne Friedli

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Forschungsstand und Fragestellung.....	4
1.2	Forschungsinteresse	8
1.3	Methodisches Vorgehen	8
1.4	Sprachgebrauch.....	9
2	Sexuelle Gesundheit und sexuelle Bildung.....	10
2.1	Sexuelle Gesundheit und sexuelle Rechte	10
2.2	Begrifflichkeiten	13
2.3	Sexuelle Bildung.....	14
2.4	Sexualpädagogisches Unterrichtsverständnis	17
2.5	Akteur*innen im schulischen und ausserschulischen Setting.....	18
3	Sexuelle Entwicklung	20
3.1	Kindliche sexuelle Entwicklung.....	20
3.1.1	Lustpakete	22
3.1.2	Sexuelle Basiskompetenzen	23
3.2	Jugendliche sexuelle Entwicklung	25
4	Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.....	28
4.1	Heteronormative Gesellschaft	28
4.2	Geschlechtliche und sexuelle Identität.....	30
4.3	Sexuelle Identität und Orientierung	34
4.4	Identitätsentwicklung	36
5	Handlungsfeld Schulsozialarbeit.....	40
5.1	Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz	40
5.2	Grundlagen der Schulsozialarbeit.....	41
5.3	Ziele der Schulsozialarbeit	42
5.4	Funktionen der Schulsozialarbeit.....	44
6	Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule	45
6.1	Gesetzliche Grundlagen der Institution Schule	45
6.2	Schule als heteronormatives Umfeld	46
6.2.1	Heteronormativität in Schulbüchern.....	47

6.2.2	Schulsituation von queeren Jugendlichen	48
6.3	Sexuelle Bildung im Rahmen des Lehrplans 21	50
7	Unterstützende und queerfreundliche Schulsozialarbeit	54
7.1	Handlungsansätze für queerfreundliche Schulsozialarbeit.....	54
7.2	Qualifizierungen der Schulsozialarbeitenden.....	56
8	Geschlechtliche und sexuelle Identitätsentwicklung stärken	60
8.1	Handlungsempfehlungen für Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen	60
8.2	Praxisbeispiel Schulsozialarbeit Lyss	64
9	Schlussbetrachtungen.....	68
9.1	Schlussfolgerungen.....	68
9.2	Beantwortung der Fragestellung.....	71
9.3	Fazit	73
10	Literaturverzeichnis.....	76

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG. TITELSEITE. ABGERUFEN VON HTTPS://LALENTEVIOLETA.WORDPRESS.COM/2013/06/19/TRANS-DE-TRANSGRESION/	
ABBILDUNG 1. TEILNEHMENDE. NACH EISNER & HÄSSLER, 2022, S. 5.	4
ABBILDUNG 2. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN. NACH EISNER & HÄSSLER, 2022, S. 12.	5
ABBILDUNG 3. ERFAHRUNGEN IM ARBEITS-/BILDUNGSKONTEXT. NACH EISNER & HÄSSLER, 2022, S. 13.	6
ABBILDUNG 4. DISKUSSIONEN NACH ALTERSGRUPPEN. EISNER & HÄSSLER, 2020, S. 14.	7
ABBILDUNG 5. SEXUELLE RECHTE (VGL. IPPF, 2009, S. 11-12).	11
ABBILDUNG 6. GESELLSCHAFTLICHE, SCHULSPEZIFISCHE UND INDIVIDUELLE ASPEKTE (VGL. GIACOMIN & LEHNHARD, 2020, S. 17).	17
ABBILDUNG 7. GESELLSCHAFTLICHE ZUSCHREIBUNGEN FÜR WEIBLICH- & MÄNNLICHKEIT (VGL. KUGLER & NORDT, 2020, S. 115).	29
ABBILDUNG 8. GENDERBREAD PERSON. ABGERUFEN VON HTTPS://WWW.GENDERBREAD.ORG/RESOURCE/GENDERBREAD-PERSON-V4-0	31
ABBILDUNG 9. DIMENSIONEN DER GESCHLECHTLICHKEIT. NACH GÖTH & KOHN, 2014, S. 11.	33
ABBILDUNG 10. QUEERE SYMBOLE. ABGERUFEN VON HTTPS://QUEER-LEXIKON.NET/QUEERE-SYMBOLS/	34
ABBILDUNG 11. IDENTITÄTSSTADIEN NACH WATZLAWIK, 2020, S. 31.	37
ABBILDUNG 12. KOMPETENZEN SEXUELLE BILDUNG IM 1. ZYKLUS. ABGERUFEN VON HTTPS://BE.LEHRPLAN.CH	50
ABBILDUNG 13. KOMPETENZEN SEXUELLE BILDUNG IM 2. ZYKLUS. ABGERUFEN VON HTTPS://BE.LEHRPLAN.CH	51
ABBILDUNG 14. KOMPETENZEN SEXUELLE BILDUNG IM 3. ZYKLUS. ABGERUFEN VON HTTPS://BE.LEHRPLAN.CH	52
ABBILDUNG 15. INDIVIDUELLE EBENEN DER REGENBOGENKOMPETENZ (VGL. SCHMAUCH, 2023, S. 242).	57
ABBILDUNG 16. ENTWICKLUNG REGENBOGENKOMPETENTER INSTITUTIONELLER RAHMEN (VGL. SCHMAUCH, 2023, S. 243).	58
ABBILDUNG 17. WORKSHOP LIEBE & FREUNDSCHAFT. PERSÖNLICHE MITTEILUNG, 12.04.2023.	66
ABBILDUNG 18. WORKSHOP LIEBE & SEXUALITÄT. PERSÖNLICHE MITTEILUNG, 12.04.2023.	67

1 Einleitung

Anstoss für die Bachelorthesis war der Entscheid vom Bundesrat über die Einführung des „dritten Geschlechts“, welcher am 21.12.2022 verabschiedet wurde. Der Bundesrat wurde von den Nationalrätinnen Sibel Arslan und Rebecca Ruiz im Dezember 2017 anhand zweier Postulate aufgefordert, die Einführung des dritten Geschlechts (vgl. Glossar) und/oder ein generelles Auflösen der Kategorie Geschlecht im Personenstandsrecht oder einen Aufschub des Eintrags bei intergeschlechtlichen Neugeborenen zu prüfen. Zudem wurde der Bundesrat beauftragt, die möglichen Schwierigkeiten, die erwarteten Kosten und die benötigte Zeit für die gesetzlichen Änderungen zu prüfen. Der Bericht des Bundesrats besagt, dass zahlreiche Erlasse der gesamten Rechtsordnung angepasst werden müssten und die Auswirkungen auf den Rechtsverkehr zwischen Privatpersonen und auf die Statistikerhebungen zu gross wären, um ein „drittes Geschlecht“ anzuerkennen. Die binären Geschlechter (vgl. Glossar) seien nach wie vor stark verankert in der Gesellschaft und im Alltag der Schweizer*innen. Aus diesen Gründen entschied der Bundesrat, dass die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Einführung eines dritten Geschlechts oder für die generelle Aufhebung des Geschlechtseintrag zurzeit nicht gegeben sind (Der Bundesrat, 2022, S. 3 -18).

Mit diesem Entscheid wird es in der Schweiz so bald keine Möglichkeit geben, sich amtlich mit einem dritten Geschlecht zu identifizieren. Für das Transgender Network Switzerland ist die Haltung des Bundesrats eine Ohrfeige für nicht-binäre Menschen (Frank, 2022). Auch das SP-Organ „SP-Queer“ äusserte grosse Enttäuschung über den Entscheid. Laut SP-Queer wird mit dieser Entscheidung des Bundesrates, die Realität der Existenz von non-binären Menschen (vgl. Glossar) verkannt (ebd.).

Der Bundesratsentscheid zeigt auf, wie stark die Kategorie Geschlecht als Unterscheidungsmerkmal von Menschen in einer Gesellschaft verankert ist (Czollek & Perko, 2022, S.11). Damit verbunden sind die gesellschaftlichen Vorstellungen über die Unterschiede zwischen Frau und Mann. Die hierarchisierenden Bewertungen der binären Geschlechter widerspiegeln die Machtverteilung in einer Gesellschaft und zeigen zudem die Diskriminierungsrealitäten von queeren Menschen wie Lesben, Schwule, Transgender und Intergeschlechtlichen Personen (vgl. Glossar) auf (ebd.).

Die binären Geschlechter sind in unserer Gesellschaft die anerkannte Norm, welche als „normal“ angesehen werden.

Als ‚normal‘ gilt, wer eine eindeutige Geschlechtsidentität in Übereinstimmung mit dem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht (männlich/weiblich) besitzt und dessen sexuellen Begehren und Lebenskonzept auf das jeweils andere Geschlecht (männlich/weiblich) ausgerichtet ist. In diesem Sinne gelten schwule, lesbische, bisexuelle und transidente Menschen als nicht ‚normal‘ und werden zu den von der Norm abweichenden Anderen [gezählt] (Höblich, 2018, S. 189).

Eine Bewegung im gesellschaftlichen Denken gegenüber der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt zeigen vor allem Begrifflichkeiten wie queer (vgl. Glossar) oder die diversen Variationen des Akronymes LGBTQI+ (vgl. Glossar). Diese Begriffe stehen für eine Pluralisierung der Kategorien und Begrifflichkeiten, welche auf neue Perspektiven der menschlichen Sexualität und Geschlechtsidentität (vgl. Glossar) verweisen (Timmermanns & Böhm, 2020, S. 9). Trotzdem ist die allgemeine gesellschaftliche Einstellung gegenüber der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt ambivalent. Nicht-heterosexuelle Menschen erleben auch in der Schweiz verbale oder physische Angriffe aufgrund ihrer sexuellen Orientierung (vgl. Glossar) (Der Bundesrat, 2020, S. 24). Studien beweisen, dass spezifisch in der Kindheit und Jugend nicht-heterosexuelle Personen Diskriminierungen und Ausgrenzung aufgrund ihrer sexuellen und geschlechtlichen Identität erleben (Baer & Fischer, 2021, S. 103). Manche Jugendliche zeigen dadurch ein Verhalten, welches sich in Schulabstanz, schlechter werdenden Noten, soziale Isolation, Drogenmissbrauch oder leider auch in Suizid äussern kann (ebd.). Auch die Sozialisationsinstanz Schule hat Schwierigkeiten, queeren Jugendlichen einen Schutzraum zu bieten, da die Schule den vorherrschenden Norm- und Wertevorstellungen der heteronormativen Mehrheitsgesellschaft unterliegt (Baer, 2021, S. 16). Dass mehr als die Hälfte der queeren Jugendlichen Mobbing in der Schule erlebt, belegt die Studie „The experiences of young gay people in Britain’s schools“ (ebd.). Nur die Hälfte der betroffenen Schulen empfindet diese Ergebnisse als problematisch und die andere Hälfte sieht darin keinen Handlungsbedarf. Die Studie greift ebenfalls die Rolle der Lehrpersonen auf, welche Zeug*innen des Mobbing wurden. Drei von fünf gemobbten schwulen Schülern besagten, dass die Lehrpersonen, welche das Mobbing miterleben, niemals eingriffen (ebd.). Diese Faktoren erschweren die Leistungsfähigkeit und wirken sich auf die Qualifizierung der Betroffenen aus (S. 17). Folgen von Diskriminierung können psychische Belastungen wie Einsamkeit und eine erschwerte Identitätsentwicklung sein. Dies kann dazu führen, dass sich viele Jugendliche erst nach der obligatorischen Schulzeit outen (ebd.). Diverse Studien der

Schweiz bilden ein ähnliches Bild im Bereich der Bildung ab, welches im Forschungsstand aufgegriffen wird.

Mit dem Lehrplan 21 wurde verankert, dass gesellschaftliche Vorurteile und Diskriminierungen im Rahmen der obligatorischen Schulzeit verringert und die Akzeptanz gegenüber der Vielfalt gefördert werden soll (Lehrplan 21, 2016, S. 36). Die Schule hat als Institution die Aufgabe und Verantwortung, aktiv gegen Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts und der Sexualität vorzugehen und mithilfe ihres Unterrichts die Kinder und Jugendlichen auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu sensibilisieren. Die obligatorischen Unterrichtsinhalte des Lehrplans 21 beinhalten die Auseinandersetzung mit Sexualität, Liebe, Geschlechterrollen und den eigenen Vorstellungen über Lebensentwürfe (2016, S. 82). Viele dieser Themen sind laut dem Schulprojekt ABQ auf hetero- und cis-norme Menschen (vgl. Glossar), also nur auf den Mann und die Frau, abgestimmt. Die Minderheit der Lehrmittel beinhalten die Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt, oft bleibt das Thema der Transidentität ganz weg (ebd.). Das führt dazu, dass im Rahmen der sexuellen Bildung keine Sensibilisierung der Vielfalt stattfinden kann, sondern verstärkt die Annahme, dass es nur das binäre Geschlechtersystem gibt. Nach ABQ haben viele Lehrpersonen selbst Berührungängste mit den Themen oder fühlen sich mit der Thematik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt zu wenig belesen, und lassen deshalb das Thema komplett weg (ebd.). In der Schule sollten Jugendliche aller sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten angesprochen und abgeholt werden. Diskriminierung und Stigmatisierung in Formen von Mobbing und Ausgrenzung sollten verhindert werden, damit alle Schüler*innen sich in einem Schutzraum entwickeln können. Welche Ressourcen die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Kontext Schule mitbringen kann, wird in dieser Arbeit beleuchtet.

1.1 Forschungsstand und Fragestellung

Als Erstes wird die neuste Umfrage (2022) des LGBTIQ+ Panel von Dr. Tabea Hässler und Dr. Léila Eisner herbeigezogen. Bisher wurden vier Befragungen von 2019-2022 durchgeführt. Das LGBTIQ+ Panel ist eine Längsschnittstudie, welche die Situation von queeren Menschen der Schweiz jährlich erfasst (LGBTIQ+ Panel, n.d.).

In folgender Abbildung wird aufgezeigt, wer an der Umfrage teilgenommen hat.

Teilnehmende nach	TOTAL	HOMOSEXUELL	BISEXUELL	PANSEXUELL	HETEROSEXUELL	ASEXUELL	ANDERE
Sex. Orientierung %	100	36.8%	16.4%	10.1%	27.4%	3.3%	6.1%
N	3478	1279	569	352	953	114	211

Teilnehmende nach	CIS WEIBLICH	CIS MÄNNLICH	TRANS WEIBLICH	TRANS MÄNNLICH	NICHT-BINÄR	ANDERE
Geschl.-Identität %	49.1%	33.1%	2.7%	2.4%	9.9%	2.7%
N	1708	1150	95	85	345	95

Teilnehmende nach	INTERGESCHLECHTLICH	ENDOS (NICHT INTERGESCHLECHTLICH)
Intergeschlechtlichkeit %	1.2%	98.8%
N	43	3435

Teilnehmende nach	Unter 20	20-29	30-39	40-49	50-59	Über 60
Altersgruppe %	9.1%	43.8%	19.7%	12.3%	9.7%	5.4%
N	317	1521	685	429	336	188

Abbildung 1. Teilnehmende. Nach Eisner & Hässler, 2022, S. 5.

Die Teilnehmenden (n=3'478) wurden zwischen Januar und August 2022 zu verschiedenen Themen befragt. Der Bericht präsentiert Ergebnisse zur Erfahrung mit Coming Out (vgl. Glossar), Diskriminierung und Unterstützung (Eisner & Hässler, 2022, S. III). Zudem wurde ein Schwerpunkt auf die Erfahrungen im Bildungs- und Arbeitskontext gelegt sowie zu Gesundheit und Gesundheitsverhalten. Zum Schluss befasst sich der Bericht mit den gesetzlichen Änderungen und Auswirkungen des Referendums „Ehe für alle“ auf LGBTIQ+ und cis-heterosexuelle Personen (ebd.).

Noch immer sind LGBTIQ+ Personen in der Schweiz aufgrund ihrer Geschlechtsidentität und/oder Intergeschlechtlichkeit sowie sexuellen Orientierung mit besonderen Herausforderungen konfrontiert (Eisner & Hässler, 2022, S. 2). Die Diskriminierungsraten sind ähnlich hoch wie in den vorherigen jährlichen Auswertungen. Die Auswertung ergab, dass 76 % der Angehörigen geschlechtlicher Minderheiten und 34 % der Angehörigen sexueller Minderheiten im letzten Jahr strukturelle Diskriminierung erfahren haben (ebd.). LGBTIQ+ Menschen haben im Vergleich zu cis-heterosexuellen Menschen das Gefühl, sie können insbesondere im Arbeits- sowie Bildungsraum weniger sich selbst sein und dazugehören. Dies ist besonders ausgeprägt bei Angehörigen geschlechtlicher Minderheiten. Dazu kommt, dass viele LGBTIQ+ Menschen aber auch cis-heterosexuelle

Menschen nicht wissen, wo sie sich im Falle von Diskriminierung Unterstützung holen können, dies insbesondere im Bildungswesen (Eisner & Hässler, 2022, S. 2).

Folgende Abbildung zeigt, dass rund die Hälfte der befragten Personen, welche einer geschlechtlichen Minderheit angehören und etwa ein Fünftel der Angehörigen sexueller Minderheiten Diskriminierung im Arbeits- und/oder im Bildungskontext ausgesetzt waren (Eisener & Hässler, 2022, S. 12).

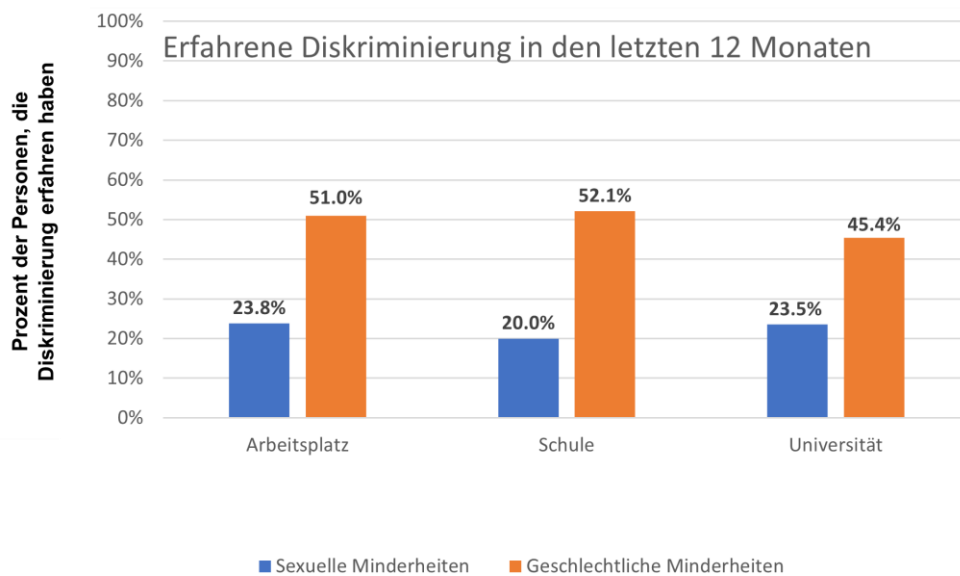


Abbildung 2. Diskriminierungserfahrungen. Nach Eisner & Hässler, 2022, S. 12.

Eisner & Hässler erfassten zudem das Klima im Arbeits- sowie Bildungskontext. Insbesondere im Bildungskontext fühlten sich LGBTIQ+ Menschen weniger zugehörig und konnten weniger sich selbst sein als cis-heterosexuelle Menschen (Eisner & Hässler, 2022, S. 13). Dieses Erleben kann sich negativ auf die Leistung sowie das Zugehörigkeitsgefühl von LGBTIQ+ Menschen auswirken.

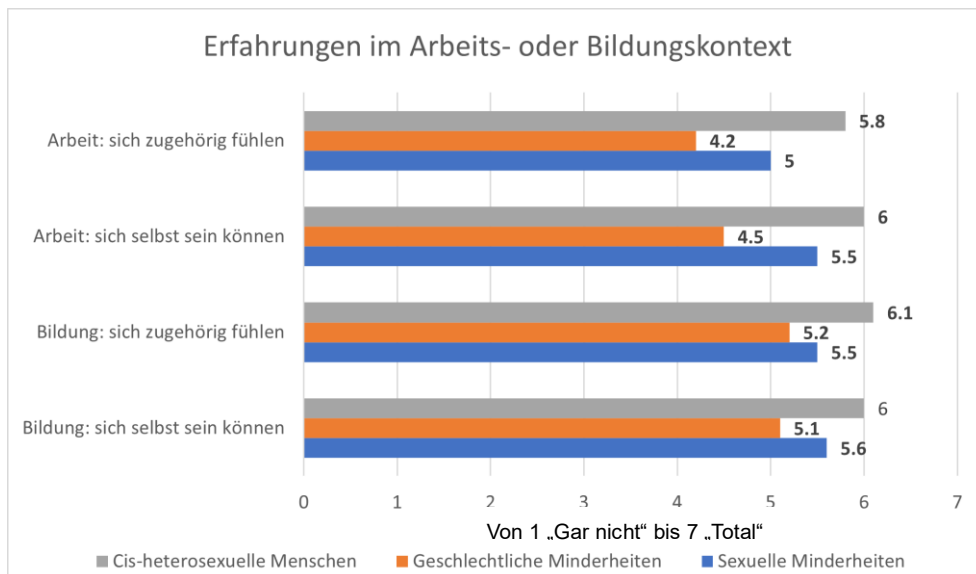


Abbildung 3. Erfahrungen im Arbeits-/Bildungskontext. Nach Eisner & Hässler, 2022, S. 13.

Die Auswertung von Eisner & Hässler zeigt zudem, „dass nicht nur der Abbau von Diskriminierung, sondern auch die gleichzeitige Förderung der Akzeptanz von LGBTIQ+ Menschen und die Aufklärung über LGBTIQ+ Themen ein wichtiges Ziel sein sollte“ (Eisner & Hässler, 2022, S. 3). Dies zeigt die Wichtigkeit queerfreundlicher Aufklärung, welche bereits in der Schulzeit erfolgen muss, um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt abzubilden und sichtbar zu machen.

LGBTIQ+ Kinder und Jugendliche werden durch Tabuisierungen sowie diskriminierenden Äusserungen und Handlungen verunsichert. Dies führt oftmals zu psychischem Stress. Wissenschaftlich ist belegt, dass nicht-heterosexuelle und nicht gender-konforme Kinder (vgl. Glossar) und Jugendliche von mehr Angst und einem schlechteren Selbstwertgefühl begleitet werden, was zu mehr Einsamkeit und sozialer Isolation sowie Depressivität führt. LGBTIQ+ Kinder und Jugendliche sind vermehrt von Alkohol- und Drogenmissbrauch sowie sexuellem Risikoverhalten betroffen und häufiger verbaler und körperlicher Gewalterfahrungen ausgesetzt. Zudem ist die Rate von Suizidversuchen deutlich höher als bei heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen (ABQ, n.d.).

Noch immer nehmen Themen wie Liebe, Sexualität, Schwangerschaft, Verhütung und körperliche Veränderungen den Mittelpunkt in Sexualkunde-Lehrmittel ein, häufig auf cis- und heteronormative Art und Weise (ebd.). Hinzu kommen Themen wie „sexuell übertragbare Krankheiten“ sowie „sexuelle Belästigung“ resp. „sexualisierte Gewalt“. Es werden nur wenige Lehrmittel mit der Abbildung von homo- und bissexuellen Menschen verwendet. Zum Teil wird das Thema Schwulsein nur im Kontext von HIV und gleichgeschlechtliche Liebe nur im Kontext von Diskriminierung thematisiert. Das Thema Transidentität kommt meistens kaum oder nur

negativ konnotiert zur Sprache (ABQ, n.d.). In der Befragung von Eisner & Hässler im Jahr 2020 werden die Teilnehmenden gefragt, ob die Themen Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung in der Schule behandelt wurden (Eisner & Hässler, 2020, S. 14). Allgemein gesehen, wurden beide Themen selten angeschaut. Weil sich die Situation im Laufe der Zeit veränderte, haben die Autorinnen untersucht, wie sich die Antworten zwischen den Altersgruppen verändern.

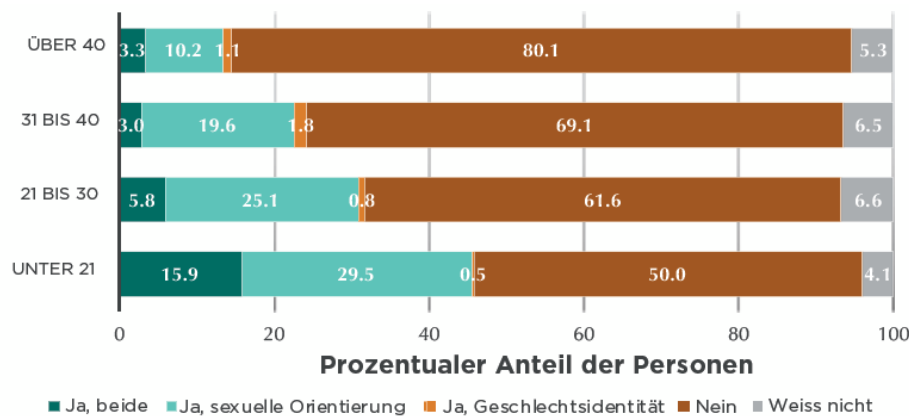


Abbildung 4. Diskussionen nach Altersgruppen. Eisner & Hässler, 2020, S. 14.

Die in der Abbildung weiter oben „dargestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die sexuelle Orientierung und in geringerem Masse auch die Geschlechtsidentität in der Schule zunehmend diskutiert werden. Doch selbst 50 % der jüngsten Befragten geben an, dass sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität in der Schule überhaupt nicht diskutiert wurden“ (Eisner & Hässler, 2020, S. 14).

Durch die verwendete Literatur sowie unserer Nachforschungen kamen wir zu folgendem Schluss: queere Menschen erscheinen im Schulkontext besonders verletzlich. Es ist mehr Sichtbarkeit und Unterstützung von Mitschüler*innen und Lehrpersonen nötig. Weil wir die Schulsozialarbeit als wichtiges Organ des Schulkontextes sehen, welches einen

Bildungsauftrag hat, sollte sie einen bestimmten Beitrag dazu leisten, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu repräsentieren und sichtbar zu machen, um mehr Sensibilität und Akzeptanz zu schaffen. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich unsere Forschungsfrage wie folgt ableiten:

Wie können Schulsozialarbeitende durch queerfreundliche sexuelle Bildung die sexuelle und geschlechtliche Identität von Kindern und Jugendlichen stärken?

1.2 Forschungsinteresse

Das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt begegnet uns täglich in unterschiedlichen Bereichen, sei dies im privaten Umfeld oder im Arbeitsalltag. LGBTIQ+ Klient*innen oder Mitarbeitende werden in jedem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit angetroffen und müssen in ihren Bedürfnissen akzeptiert und ernst genommen werden. Insbesondere im Kontext Schule, welche einen grossen Einfluss auf die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen hat. Wir selbst hatten keine queerfreundliche sexuelle Bildung, weil queere Themen kaum Platz fanden. Am Rande wurde über Schwulsein gesprochen, dies nur in Bezug auf sexuell übertragbare Krankheiten. Nicht-heteronorme Familienbilder und Lebensweisen wurden kaum bis gar nicht abgebildet und berücksichtigt. Wie dem Forschungsstand zu entnehmen ist, ist sexuelle Bildung auch noch rund 15 Jahre später stark von Heteronormativität geprägt und queere Themen finden kaum Platz. Aus diesen Gründen besteht ein tiefes Interesse, dieser Problematik nachzugehen. Zudem möchten wir einen wichtigen Beitrag für das Feld der Schulsozialarbeit leisten.

1.3 Methodisches Vorgehen

Mit dieser Bachelorthesis wird aufgezeigt, wie die Schulsozialarbeit an schweizerischen Volksschulen ein queerfreundliches Schulklima (mit)gestalten sollte, um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sichtbar(er) zu machen und queere Menschen zu unterstützen. Durch Einblicke anhand verschiedener Literatur wollen wir vorherrschende Bilder und Stereotype über sexuelle sowie geschlechtliche Lebensformen aufgreifen und kritisch reflektieren. Damit sollen Lösungsvorschläge für die Förderung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulkontext formuliert werden. Kinder und Jugendliche sollen Familienbilder, Geschlechtsidentitäten, Liebesweisen und Geschlechterrollen ausserhalb des vorherrschenden binären Systems kennenlernen und sich selbst abgebildet sehen und Akzeptanz erfahren. Dafür werden Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende und sonstige pädagogische Fachpersonen benötigt, die sich der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt bewusst sind und einen queersensiblen Umgang pflegen. Wir sind der Meinung, dass für die geschlechtliche und sexuelle Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen eine queerfreundliche sexuelle Bildung in der Schule einen wichtigen Beitrag leisten kann. Dazu werden Interviews mit Schulsozialarbeitenden sowie Lehrpersonen geführt, um die Arbeit mit Fachstimmen anzureichern und unsere Fragestellung beantworten zu können.

1.4 Sprachgebrauch

Sprache kann heteronormative Strukturen reproduzieren. Sie prägt unser Denken und unsere Wahrnehmung, was unser Handeln beeinflusst (Amnesty, 2021, S. 2). Sprache bleibt nicht stehen, sie verändert sich dauernd durch gesellschaftlichen Wandel und beeinflusst diesen in wechselseitiger Wirkung. Bei der Verbreitung von Stereotypen und Diskriminierungen spielt Sprache eine wichtige Rolle (ebd.). Um die Vielfalt der Gesellschaft zu repräsentieren, wird in dieser Arbeit eine inklusive Sprache verwendet. Geschlechtsinklusive Sprache bewegt sich ausserhalb der Binarität (männlich/weiblich), sie macht das gesamte Geschlechtsspektrum sichtbar (S. 4). Damit das gelingt, wird das Gendersternchen verwendet.

2 Sexuelle Gesundheit und sexuelle Bildung

In diesem Kapitel werden die Sexuelle Gesundheit sowie die sexuellen Rechte erläutert. Weiter werden verschiedene Begrifflichkeiten mit einem besonderen Fokus auf sexuelle Bildung erklärt, zudem wird das sexualpädagogische Unterrichtsverständnis beschrieben. Am Schluss des Kapitels werden wichtige Akteur*innen der sexuellen Bildung vorgestellt.

2.1 Sexuelle Gesundheit und sexuelle Rechte

Die Definition von Sexualität wird von der WHO (World Health Organization) wie folgt beschrieben:

Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, ethical, legal, Historical, Religious and spiritual factors (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 18).

Die Definition der WHO ist sehr hilfreich. Sie beschreibt Sexualität als einen zentralen Bestandteil der Menschen, berücksichtigt verschiedene sexuelle Orientierungen, nimmt stark Bezug auf das soziale Geschlecht (Gender, vgl. Glossar), ist nicht auf eine bestimmte Altersgruppe beschränkt und beschreibt weit mehr als nur die Funktion der Fortpflanzung. Zudem wird beschrieben, dass Sexualität nicht nur verschiedene Verhaltensweisen sind und dass sie durch diverse Einflussfaktoren stark variieren kann, sie wird als etwas Individuelles bezeichnet (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 18). Die Definition für sexuelle Gesundheit nehmen wir ebenfalls von der WHO.

Sexual health is a state of physical, emotional, mental and social well-being in relation to sexuality; it is not merely the absence of disease, dysfunction or infirmity. Sexual health requires a positive and respectful approach to sexuality and sexual relationships, as well as the possibility of having pleasurable and safe sexual experiences, free of coercion, discrimination and violence. For sexual health to be attained and maintained, the sexual rights of all persons must be respected, protected and fulfilled (WHO, 2006, S. 5).

Diese Definition verweist auf mögliche negative Seiten von Sexualität und erwähnt zum ersten Mal die sexuellen Rechte (WHO, 2006, S. 5).

Die Charta der IPPF (International Planned Parenthood Federation) besagt, dass sexuelle Rechte Menschenrechte sind. Sie basieren auf mehreren sexualitätsbezogenen Rechtsansprüchen, welche sich an den Rechten auf Freiheit, Gleichstellung, Privatsphäre, Selbstbestimmung, Integrität und Würde aller Menschen anlehnt. Die IPPF formuliert die sexuellen sowie reproduktiven Rechte in zehn Artikeln.

1. Das Recht auf Gleichstellung, gleichen Schutz durch das Gesetz und Freiheit von allen Formen von Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Sexualität oder Gender
2. Das Recht auf Partizipation unabhängig von Geschlecht, Sexualität oder Gender
3. Die Rechte auf Leben, Freiheit, Sicherheit der Person und körperliche Unversehrtheit
4. Das Recht auf Privatsphäre
5. Das Recht auf persönliche Selbstbestimmung und Anerkennung vor dem Gesetz
6. Das Recht auf Gedanken und Meinungsfreiheit, das Recht auf freie Meinungsäußerung und Versammlungsfreiheit
7. Das Recht auf Gesundheit und das Recht, am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben
8. Das Recht auf Bildung und Information
9. Das Recht auf freie Entscheidung für oder gegen die Ehe und für oder gegen die Gründung und Planung einer Familie sowie das Recht zu entscheiden, ob, wie und wann Kinder geboren werden sollen
10. Das Recht auf Rechenschaftspflicht und Entschädigung

Abbildung 5. Sexuelle Rechte (vgl. IPPF, 2009, S. 11-12).

Wie oben beschrieben, hat die IPPF die sexuellen Rechte von dem Recht auf Freiheit, Würde und Gleichstellung aller Menschen abgeleitet. In diesem Abschnitt werden für unsere Bachelorarbeit relevante Aspekte von einigen Artikeln ausgeführt.

Artikel 1: Das Recht auf Gleichstellung, gleichen Schutz durch das Gesetz und Freiheit von allen Formen der Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Sexualität oder Gender

Gleichen Zugang sowie die Inanspruchnahme der vom Staat gewährten Rechten müssen durch Rahmenbedingungen für alle Menschen gewährleistet sein. Soziale und kulturelle Praktiken „basieren auf stereotypierten Rollen von Frauen oder Männern oder auf der Vorstellung von der Über- oder Unterlegenheit der Geschlechter, des Genders oder der

sexuellen Ausdrucksarten“ (IPPF, 2009, S. 22). Um Veränderungen zu fördern, müssen aus diesem Grund der Staat und die Gesellschaft Massnahmen ergreifen (ebd.).

Artikel 2: Das Recht auf Partizipation unabhängig von Geschlecht, Sexualität oder Gender

„Alle Menschen haben Anspruch darauf, an der Entwicklung und Umsetzung von politischen Massnahmen, die für ihr Wohlergehen, einschliesslich der sexuellen und reproduktiven Gesundheit, entscheidend sind, mitzuwirken. (...) Die Teilnahme [darf] nicht durch diskriminierende, geschlechtsspezifische Vorschriften, Stereotypen oder Vorurteile, die die Mitwirkung von Personen auf der Basis von Meinungen über das Gender oder die sexuellen ‚Schicklichkeit‘ beinhalten, ausgeschlossen oder ein[g]eschränkt werden“ (IPPF, 2009, S. 23). Junge Menschen, welche häufig ausgegrenzt werden, müssen in Veränderungsprozesse einbezogen werden. Ihnen müssen sinnvolle Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, um bei der Entwicklung von politischen Massnahmen sowie Programmen zur Förderung, Verwirklichung und zum Schutz sexueller und reproduktiver Gesundheit und Rechte mitwirken zu können (ebd.).

Artikel 5: Das Recht auf persönliche Selbstbestimmung und Anerkennung vor dem Gesetz

„Alle Menschen haben das Recht auf Anerkennung vor dem Gesetz und auf sexuelle Freiheit, einschliesslich der Möglichkeit, eigenes, sexuelles Verhalten zu kontrollieren und frei über sie entscheiden zu können“ (IPPF, 2009, S. 25). Zudem haben alle Menschen das Recht, über die Sexualpartner*innen zu entscheiden und nach eigenen sexuellen Möglichkeiten zu streben und die eigene Lust zu leben. „Dies hat innerhalb des Regelwerks der Nichtdiskriminierung und unter gebührender Beachtung der Rechte anderer Personen und sowie der sich entwickelnden Fähigkeit des Kindes, zu erfolgen“ (IPPF, 2009, S. 25). Weiter haben alle Menschen das Recht, selbstbestimmte Sexualpraktiken und Handlungsweisen auszuüben, solange die Rechte aller anderen Menschen ohne Diskriminierung, Gewalt, Missbrauch und Zwang gewährt werden (ebd.). „Niemand darf gezwungen werden, sich einem medizinischen Verfahren, einschliesslich einer operativen Geschlechtsumwandlung, Sterilisation oder Hormontherapie, als Voraussetzung für die gesetzliche Anerkennung seiner Genderidentität zu unterziehen. Auf keinen Menschen darf Druck ausgeübt werden, sein Geschlecht, sein Alter, sein Gender, seine Genderidentität oder seine sexuelle Orientierung zu verbergen, zu unterdrücken oder zu leugnen. Identitätspapiere, die der von der Person selbst definierten Genderidentität entsprechen und das jeweilige Gender oder Geschlecht ausweisen, dürfen niemandem verweigert werden. Zu diesen Identitätspapieren zählen unter anderem Geburtsurkunden, Reisepässe und Eintragungen im Wahlregister“ (IPPF, 2009, S. 25).

Artikel 8: Das Recht auf Bildung und Information

Jeder Mensch hat Anrecht auf Bildung, Information sowie eine umfassende sexuelle Bildung. Sexuelle Bildung muss so ausgestaltet sein, dass sie für Adressat*innen brauchbar wird, ihre Rechte und Gleichstellung ohne Diskriminierung in öffentlichen, privaten und politischen Lebensbereichen zu erfahren (IPPF, 2009, S. 28). Jeder Mensch sollte befähigt werden, Eigenverantwortung für die Lebensgestaltung übernehmen zu können. Das heisst, jeder Mensch soll die Chance erhalten, eigene Fähigkeiten zu entwickeln, um starke und gleichberechtigte Beziehungen auszuhandeln. Weiter soll der Zugang zu Informationen und Angeboten barrierefrei sein. Informationen sollen diverse Beziehungsformen und Lebensentwürfe zeigen, damit sich jeder Mensch umfassendes Wissen aneignen kann. Dadurch können Entscheidungen zur eigenen sexuellen oder reproduktiven Gesundheit selbstbestimmt getroffen werden (ebd.).

2.2 Begrifflichkeiten

Häufig wird zwischen den Begriffen Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexualpädagogik unterschieden. Diese werden in folgendem Abschnitt kurz erläutert.

Sexualerziehung

Der Teil der Erziehung, welcher sich auf Fragen rund um Sexualität bezieht und zur Bildung der Geschlechterrolle und der Geschlechtsidentität beiträgt, wird als Sexualerziehung bezeichnet. Die Sexualerziehung umfasst dabei Einstellungs- und Sinnaspekte, die Ausdrucksform, die Motivation sowie das Verhalten (Sielert, 2015, S. 12).

Sexualaufklärung

Informationen über Fakten und Zusammenhänge zu sexualitätsrelevanten Themen werden unter dem Begriff Sexualaufklärung zusammengefasst. Sie ist ein Teil der Sexualerziehung. In der Regel findet Sexualaufklärung einmalig statt und ist mehr oder weniger an den Zielgruppen orientiert (Sielert, 2015, S. 12).

Sexualberatung

Dies ist ebenfalls ein Teilaspekt von Sexualerziehung. Meist punktuell, ausgelöst durch Konflikte oder Krisen, wird Sexualberatung in Einzel- oder Gruppensettings durchgeführt (Sielert, 2015, S. 12).

Sexualpädagogik

Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden durch sexualpädagogisches Arbeiten in der Weiterentwicklung der sexuellen Identität begleitet und unterstützt. Zudem werden sie in ihren Personal-, Sach- und Sozialkompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Sexualität gefördert. Sexualpädagogik orientiert sich an dem Recht auf Information, Beratung und Aufklärung. Weiter orientiert sie sich an den Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppen und dem Recht auf Selbstbestimmung (ISP, n.d., S. 6). Die Grundhaltung gleicht der Grundhaltung der sexuellen Bildung, weshalb Sexualpädagogik nicht weiter ausgeführt wird.

Sexuelle Bildung

Sielert und Valtl haben den neueren Begriff der sexuellen Bildung eingeführt. Weil dieser Begriff unseren Vorstellungen entspricht, wird darauf ein grösserer Fokus gelegt. Denn sexuelle Bildung geht über Prävention hinaus und spricht von einer Selbstformung der sexuellen Identität (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 7).

2.3 Sexuelle Bildung

Valtl (2013) hat fünf zentrale Kennzeichen sexueller Bildung beschrieben, welche für das Verständnis der sexuellen Bildung aufgegriffen werden.

Bildung ist selbstbestimmt und lernzentriert

Um von sexueller Bildung zu sprechen, wird zuerst zwischen Bildung und Erziehung unterschieden anhand der Frage nach dem handelnden Subjekt (Valtl, 2013, S. 128). Im Erziehungsverständnis ist die Erziehungsperson das Subjekt, das Kind das Objekt. Mit dem Begriff Erziehung wird Partei für die Erwachsenen ergriffen (ebd.). Sprechen wir von Bildung, meinen wir das Verständnis der zunehmenden Selbstformung durch aktive Weltaneignung der Person selbst. Bei Bildung ist die Person das Subjekt, welches sich Inhalte des Objekts Welt selbst aneignet. Erziehende sind während diesem Prozess nur in einer begleitenden und unterstützenden Rolle. Mit dieser Definition wird Partei für die Lernenden ergriffen. Zudem wird die Förderung von Autonomie und selbstbestimmten Lernformen ins Zentrum gestellt. Dieses Bildungsverständnis sollte laut Valtl auf Sexualität angewendet werden (Valtl, 2013, S. 128). Ob Kinder und Jugendliche Angebote der Sexualpädagogik annehmen oder nicht, ist davon abhängig, ob die Angebote den Wissensbedürfnissen entsprechen und welche Aspekte sie für ihre aktuelle Lebensphase mitnehmen können. Das heisst für Organisator*innen von sexueller Bildung, dass sie die pädagogischen Angebote sowie die Weltaneignung durch die Brille der Zielgruppen anschauen müssen. Das heisst konkret, dass die Angebote sexueller Bildung

nicht für die Organisator*innen, sondern für die Zielgruppen als handelnde Subjekte, Sinn ergeben müssen (Valtl, 2013, S. 128). So wird es den Fachpersonen erst möglich, lernzentrierte Lernräume zu schaffen. Fachpersonen geben den Rahmen für sexuelle Bildung vor, in dem selbständiges Lernen gefördert wird (S. 129). Es ist wichtig, verschiedene lernzentrierte Angebote zu machen, aber keine Entscheidungen für die Subjekte der Anspruchsgruppen zu treffen, denn das bedeutet, dass die Freiheit der Heranwachsenden respektiert wird (S. 130).

Sexuelle Bildung hat einen Wert an sich

Lange Zeit wurde nur die „Grundbildung“ von Sexualität vermittelt. Heute wird der eigene Wert von Sexualität gesehen (Valtl, 2013, S. 131). Viele Menschen sehen Sexualität als einen „unmittelbaren Lebensgenuss, ein zentrales Moment des Selbstwertgefühls (...) [sowie] ein wichtiger Faktor in Beziehungen (...) und vieles mehr“ (Valtl, 2013, S. 131). Sexualität soll in die eigene Persönlichkeit und das eigene Leben integriert, sowie auf eine sozial verträgliche und individuell befriedigende Weise entfaltet werden (S. 132). Sexualität wird auf den emotionalen, psychischen und der Beziehungsebene individuell ausgestaltet. Die individuelle Sexualität ist für Valtl die Verwirklichung des humanen Potentials. Sexualpädagogische Angebote sollen also differenziert, an die Zielgruppen angepasst vermittelt werden. So können sich einzelne Themen den Interessen der Zielgruppe orientieren (Valtl, 2013, S. 132).

Sexuelle Bildung ist konkret und brauchbar

Durch Weltaneignung ist Bildung zunehmend Selbstformung. Sexuelle Bildung muss der Realität entsprechen und den Zielgruppen die Welt eröffnen. Dabei müssen Zugänge angepasst werden, indem altersgerechte Filter eingebaut werden, mit dem Ziel, sie wieder abzubauen (Valtl, 2013, S. 133). In alters- und entwicklungsadäquaten Lernorten soll kritische Auseinandersetzung und Reflexion ermöglicht werden. Weiter sollen Entscheidungssituationen und konkrete Begegnungen Raum finden, damit sich im Anschluss darüber ausgetauscht werden kann (ebd.). Um lebensnahe und nutzbringende Angebote umzusetzen, empfiehlt Valtl, die persönliche Kreativität und Inputs aus therapeutischen Ansätzen sowie verschiedenen Kulturen zu nutzen. Durch das Einsetzen dieser drei Ressourcen entsteht eine gute Chance, Inhalte für eine konkrete und lebenspraktische sexuelle Bildung zu finden (Valtl, 2013, S. 134-135).

Sexuelle Bildung spricht den ganzen Menschen an

Im sexuellen Sinn bedeutet Bildung auch eine Formung des ganzen Menschen in allen Altersgruppen und allen Kompetenzebenen. Zudem wird Sexualität in der Ganzheit des menschlichen Seins betrachtet (Valtl, 2013, S. 135). Dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist, ist klar. Dies gilt auch für die sexuelle Entwicklung. Jede Altersgruppe hat eigene Themen, deshalb ist es wichtig, Bildungsangebote für alle Lebensphasen, nach den Interessen der Zielgruppen zu gestalten. Kinder sollten im Entdecken ihrer Lebenslust gefördert werden, weil diese die Grundlage für ein sexuell erfülltes Leben darstellen kann. Jugendliche werden langsam erwachsen, so sollen sie mit komplexen und ambivalenten Themen konfrontiert werden, die mit dem Erwachsenwerden zu tun haben (ebd.). Es ist wichtig, dass sich auch Fachpersonen als lernende Wesen zeigen, da sie selbst inmitten ihrer sexuellen Entwicklung stehen. So können sie zeigen, dass sie selbst versuchen, Lust- und Realitätsprinzip auszugleichen und dass sie zu sich stehen und werden dadurch „gute Vorbilder für eine selbstbestimmte sexuelle Lebensgestaltung“ (Valtl, 2013, S. 136). Damit wird ein gemeinsamer Prozess gestartet, welcher für Austausch und Anregung sorgen kann (ebd.).

Sexuelle Bildung ist politisch

Sexualität und Gesellschaft bedingen sich wechselseitig, dies wird in der sexuellen Bildung berücksichtigt (Valtl, 2013, S. 137). Sexualität unterliegt gesellschaftlicher Prägung und ist ein Produkt der Kultur. Themen wie Arbeitszeiten und Familienpolitik, sowie die Medien haben einen grossen Einfluss auf unser sexuelles Handeln. Die Politik wird aber ebenso von der Sexualität beeinflusst. Die Menschen sollen ein Bewusstsein dieser Zusammenhänge entwickeln und durch sexuelle Bildung befähigt werden, mitzureden und handlungsfähig zu werden bei politisch relevanten Themen wie sexuelle und geschlechtliche Minderheiten, sexualisierte Gewalt oder bei der Gleichstellung der Geschlechter (ebd.).

2.4 Sexualpädagogisches Unterrichtsverständnis

Für dieses Kapitel wird das Einzelheft „Sexualpädagogik“ von „sicher!gesund!“ beigezogen. Dies ist ein Nachschlagewerk zu diversen Themen der Gesundheitsförderung, Prävention und Sicherheit an Schulen. Es werden aktuelle Fragen in Bezug auf 4-16-Jährige behandelt. Das Nachschlagewerk wird fortlaufend aktualisiert und wird von der ZEPRA (Prävention und Gesundheitsförderung), von der Kantonspolizei, vom Amt für Soziales und vom Amt für Volksschulen des Kantons St. Gallen herausgegeben (baselland, n.d.).

Die Schule hat die Aufgabe, verschiedene Formen von Liebe, Sexualität, Partnerschaft, Elternschaft und Familie aufzuzeigen gegenüber Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 16-17). Sexualpädagogik schafft so die Möglichkeit, sich mit Werten und Normen unserer Gesellschaft auseinanderzusetzen. Ausserdem erlernen Kinder und Jugendliche „verschiedene Orientierungs- und Entscheidungshilfen für verschiedene Herausforderungen kennen und werden so in ihren sozialen Kompetenzen gestärkt“ (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 17). An die sexuellen Rechte angelehnt, werden gesellschaftliche, schulspezifische und individuelle Aspekte mit je eigenen Zielen formuliert (ebd.).

Ziele der gesellschaftlichen Aspekte

Achtung und Bewahrung der persönlichen Integrität

Schutz vor unerwünschten Folgen von Sexualität

Ziele schulspezifischer Aspekte

Vermittlung sexualpädagogischen Wissens in Ergänzung zur familiären

Sexualerziehung

Information und Orientierung über selbstbestimmte und gleichberechtigte Beziehung

Förderung eines förderlichen Klassen- und Schulklimas

Ziele der individuellen Aspekte

Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse von Schüler*innen nach Lernerfahrungen zu sexuellen und partnerschaftlichen Themen

Wunsch nach Orientierung und Sicherheit in Bezug auf sich selbst und im Umgang mit andern

Schutz der persönlichen Integrität durch Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit sexualisierten Grenzverletzungen

Abbildung 6. Gesellschaftliche, schulspezifische und individuelle Aspekte (vgl. Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 17).

2.5 Akteur*innen im schulischen und ausserschulischen Setting

Zu den Akteur*innen gehören die Personen aus dem täglichen Umfeld der Kinder und Jugendlichen, welche als wichtige Bezugspersonen für sexuelle Bildung gelten. Das können Eltern und sonstige Bezugspersonen, Lehrpersonen oder Fachpersonen im schulischen und ausserschulischen Kontext sein. Je älter, desto wichtiger werden Peers. Zusätzlich nehmen Medien grossen Einfluss auf sexuelle Bildung (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 20).

Eltern und sonstige Bezugspersonen

Viele Eltern stellen sich die Frage nach der Relevanz von Sexualerziehung während dem Zeitalter der medialen Präsenz von Sexualität und ob ihre Kinder nicht bereits in der Schule durch sexuelle Bildung genügend über Sexualität erfahren. Trotz zunehmender Enttabuisierung sexualitätsbezogener Themen, stellt Sexualerziehung für viele Eltern eine Herausforderung im Erziehungsalltag dar (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 20). Mit dem Älterwerden sind Eltern häufig nicht mehr erste Ansprechpersonen, weil Lehrpersonen und Peers immer mehr an Bedeutung gewinnen. Bodmer (2013) sagt dazu „Eine gute Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, welche sich durch emotionale Bindung und Vertrauen auszeichnet, welche Gesprächsbereitschaft auf beiden Seiten umfasst und Freiräume gewährt, ist eine bedeutende Voraussetzung für die Vermittlung von Wertvorstellungen und das Reden über Körperentwicklung, Liebe und Sexualität“ (zitiert nach Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 21). Weil viele Eltern erfahrungsgemäss für die Sexualerziehung Unterstützung benötigen, ist eine enge Zusammenarbeit, insbesondere in den ersten Schuljahren, wichtig. Damit Eltern ihren Kindern sexualitätsbezogene Fragen altersgerecht beantworten können, kann es hilfreich sein, Einzelgespräche oder Elternabende anzubieten (ebd.).

Lehrpersonen

Sexuelle Bildung wird durch Lehrpersonen gemäss regionalem Lehrplan der jeweiligen Volksschule umgesetzt. Weil Lehrpersonen eine bewertende Rolle haben, kann es herausfordernd sein, die nötige Nähe und Offenheit sowie Einhaltung von Intimitätsschutz der Beteiligten und Distanz (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 21). Zudem kann es (aus diesem Grund) für Kinder und Jugendlichen unangenehm sein, wenn ihr*e Lehrer*in mit ihnen über sexualitätsbezogene Themen sprechen. Lehrpersonen sollten sich dem lebenslangen Prozess der eigenen sexuellen Entwicklung bewusst sein und eigene Vorstellungen von Sexualität, Werthaltungen und eigene Erfahrungen stets reflektieren, damit sie den Kindern und Jugendlichen eine sexualfreundliche Haltung entgegenbringen können (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 21).

Sexualpädagogische Fachpersonen

Um Kinder und Jugendliche in sexualitätsbezogenen Themeninhalten hochwertig zu unterstützen, kann die Zusammenarbeit mit sexualpädagogischen Fachpersonen sinnvoll sein. Dies auch wegen den oben genannten Herausforderungen von Lehrpersonen und weil sie nach den Bildungseinheiten nicht weiter am Unterricht der Schüler*innen beteiligt sind. Sexualpädagogische Fachpersonen haben einen neutralen Zugang zu den Kindern und Jugendlichen, wodurch offener über die intimen Fragen gesprochen werden kann (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 21).

Andere Fachpersonen

Es kann für die sexuelle Bildung positiv sein, wenn weitere Fachpersonen (beispielsweise von Schulprojekten wie ABQ oder die BEGES) eingeladen werden. Auch ein Besuch auf einer Fachstelle kann sinnvoll sein (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 21-22).

Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeiter*innen können in die sexuelle Bildung im Klassenalltag einbezogen werden. Denn sie sind (meistens) sensibilisiert in sexualitätsbezogenen Themen. Zudem kennen sie in der Regel Unterstützungsangebote und Fachstellen (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 22). Wie die Schulsozialarbeit in der sexuellen Bildung mitwirken kann, wird in den Kapiteln „Unterstützende und queerfreundliche Schulsozialarbeit“ und „geschlechtliche und sexuelle Identitätsentwicklung stärken“ aufgezeigt.

Medien

für Kinder und Jugendliche sind Bücher, Broschüren, Zeitschriften, soziale Medien und Internetforen wichtige Informationsquellen zu sexualitätsbezogenen Themen. Wie in allen Lebensbereichen, sind digitale Medien mit Vorsicht zu geniessen und stellen häufig ein Risiko dar. Das Internet kann missbräuchlich verwendet werden und bietet eine grosse Plattform für diskriminierendes Verhalten. Deshalb ist es wichtig, dass sich Eltern, Lehrpersonen und weitere Bezugspersonen diesem Risiko bewusst sind und die Kinder und Jugendlichen darauf sensibilisieren und ihnen Unterstützung bieten (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 22).

3 Sexuelle Entwicklung

Sexualität betrifft unsere gesamte Individualität und gehört zu den wesentlichen Aspekten unseres Lebens (Giacomin & Lehnhard, 2020, S. 3). Das Interesse am eigenen Körper beginnt bereits in den ersten Lebensjahren. Kleinkinder möchten ihren Körper entdecken, was völlig normal und gesund ist. So kann bereits früh ein fundamentales Körperbewusstsein und für die Sexualität im Erwachsenenalter einen entspannten Umgang mit Sexualität entwickelt werden (Henchen, 2023). Dieses Kapitel bildet die Grundlage für Kapitel 4 „sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“. Weil wir unseren Fokus auf Kinder und Jugendliche legen, wird die kindliche sowie die jugendliche sexuelle Entwicklung beschrieben.

Um praxisnah und aktuell über die kindliche sexuelle Entwicklung schreiben zu können, haben wir den Onlinekurs „Bleib cool, ist doch nur Sex!“ von Magdalena Heinzl gekauft. Sie ist ausgebildete Sexualpädagogin und hat in Linz (Österreich) ein Zentrum für Sexologie eröffnet.

3.1 Kindliche sexuelle Entwicklung

Zwischen erwachsener und kindlicher Sexualität gibt es zwei wesentliche Unterschiede, nämlich das „hier-und-jetzt-Prinzip“ und das „Gleichwertigkeitsprinzip“ (Heinzl, n.d. a). Im Gegensatz zu Erwachsenen leben Kinder mehr im Hier und Jetzt. Sie sind sich gewohnt, dass ihre Bedürfnisse klarer, schneller und knapper befriedigt werden. Bereits als Baby merken wir, dass unsere Bedürfnisse meist sofort erfüllt werden und die erwachsenen Bezugspersonen schauen, ob Hunger oder Durst gestillt werden muss, ob Schlaf oder Nähe gebraucht wird und vieles mehr. Irgendwann im Leben lernen wir, dass unsere Bedürfnisse nicht immer sofort befriedigt werden können. Kinder gehen also ihren Wünschen und Bedürfnissen viel unmittelbarer nach als Erwachsene. So ist es auch in der Sexualität. Haben Kinder das aktuelle Bedürfnis, sich selbst zu befriedigen, weil sie diese sexuelle Erregung, dieses Kribbeln spüren wollen, dann machen sie das unmittelbar. Die Erektionsfähigkeit ist bereits vorgeburtlich gegeben, sie ist ab der 16. Schwangerschaftswoche im Mutterleib nachweisbar. Kinder leben nach dem Grundsatz „fühlt sich gut an, mach ich wieder“. Eigentlich wollen wir alle diesem Lustprinzip folgen. Wir Erwachsene sind aber nicht in diesem hier und jetzt wie Kinder und verschieben Sexualität häufig, weil wir wissen, dass wir uns beispielsweise nicht am Arbeitsplatz oder in der Uni selbstbefriedigen können (ebd.).

Das zweite Prinzip ist das Gleichwertigkeitsprinzip (Heinzl, n.d. a). Sexualität erhält von uns Erwachsenen einen „Sonderstatus“. Meistens ist Sexualität etwas, das wir nur mit uns selbst oder mit unseren engsten Personen teilen, weil es sonst niemanden was angeht, wir nicht oft und offen darüber sprechen und weil es etwas für uns ist. Für Kinder geht das nicht. Hoch schaukeln, laut schreien, Trampolinspringen, durch die Wohnung rennen, warm baden ist

genauso lustvoll wie masturbieren. Das ist alles auf einer Ebene. Das heisst, es ist egal, ob das Kind jetzt mit Puppen spielt oder masturbiert. Es ist egal, ob es in eine Pfütze springt oder sich an den Genitalien berührt, es ist alles gleich toll, gleich schön, es fühlt sich alles gleich gut an (Heinzl, n.d. a).

Diese beiden Prinzipien sind der wesentliche Unterschied zu Erwachsenensexualität (Heinzl, n.d. a). Es ist auch so, dass das hier-und-jetzt-Prinzip bedingt, dass Kinder und Erwachsene unterschiedlich auf Sexualität schauen. Erwachsene haben einen anderen Erfahrungshintergrund und einen bestimmten Erfahrungsschatz, den sie mitbringen. Das kann mit einer Brille verglichen werden. Erwachsene schauen mit der Erwachsenensexualitätsbrille auf Situationen, die häufig runtergenommen werden muss, damit Situationen richtig eingeschätzt werden können. Um dies zu veranschaulichen, folgt ein Praxisbeispiel von Magdalena Heinzl:

Eine Pädagogin erzählte mir, dass zwei Jungs vom Garten auf die Toilette liefen und nach zwei Minuten kichernd zurückkamen. Sie hat gefragt, was sie Lustiges gemacht haben. Der eine meint „der Tobi hat mir grad seinen Penis in den Popo gesteckt“ und sind lachend weitergelaufen. Die Pädagogin war ausser sich und wusste nicht weiter. Sie kam zu mir und fragte, wie das geht, wie zwei Jungen innerhalb zwei Minuten Analsex gehabt haben können und das ohne Gleitmittel. (Heinzl, n.d. a)

Dabei geht es bei Kindern, selbst wenn sie es ausprobieren haben, nicht darum, dass sie wirklich Analsex haben, sondern sie versuchen alles überall reinzustecken, wie beispielsweise stecken sie sich den Finger in die Nase. Natürlich benutzen Kinder alle Körperöffnungen zum Ausprobieren, sie sind dabei unmittelbarer, weil sie Dinge einfach machen. Bei diesem Beispiel geht es nicht um Analsex, es ist die Wahrnehmung durch die Erwachsenensexualitäts-Brille, welche wir lernen müssen, abzunehmen (Heinzl, n.d. a).

3.1.1 Lustpakete

Jeder Mensch wird mit drei sogenannten Lustpaketen geboren (Heinzl, n.d. b). Das erste Paket ist die „orale Lustfähigkeit“. Das heisst, dass wir Nahrungsaufnahme als lustvoll empfinden und dass wir gerne etwas zu uns nehmen, also eine sehr basale Lustfähigkeit, die uns guttut. Das zweite Lustpaket ist die „anale Lustfähigkeit“. Wir empfinden es als angenehm und lustvoll, Dinge auszuscheiden. Das ist ein Grund, weshalb manche Kinder beispielsweise sehr freudvoll von ihrem Stuhlgang erzählen. Das dritte Lustpaket ist die „genitale Lustfähigkeit“. Das heisst, dass wir dieses Kribbeln in den Genitalien spüren können, ähnlich wie wenn wir nach Hause kommen und unser Lieblingsessen riechen. Im Laufe des Lebens gilt es, diese drei Lustpakete zu erweitern. Wir möchten schliesslich nicht nur drei Pakete, sondern eine ganze Lagerhalle davon. Ein Lustpaket kann sein, ganz laut zu schreien oder barfuss durch die Wiese zu laufen, sich in eine Kuschedecke einwickeln zu können, die Hände durch Tierfell gleiten zu lassen; es kann eigentlich alles ein Lustpaket sein (Heinzl, n.d. b). Je mehr Lustpakete wir haben, desto vielfältiger können wir unseren Alltag gestalten. Das Problem ist jedoch, dass nicht alle Kinder die Möglichkeit haben, sich viele verschiedene Lustpakete anzusammeln und müssen stattdessen auf die ersten drei zurückgreifen. Diese Beschränkung auf wenige Lustpakete kann bei Kindern auslösen, dass sie diese missbräuchlich braucht. Das kann sich beispielsweise durch das Wände beschmieren mit Exkrementen oder sich in der Entwicklung einer Essstörung zeigen. Weiter kann es sein, dass ein Kind mit wenigen Lustpaketen „sexuelle Auffälligkeiten“ zeigt, in dem es zum Beispiel öffentlich masturbiert. Wenn wir eine Limitierung bemerken, ist es wichtig hinzuschauen und zu prüfen, wo das Kind seine Lustpakete erweitern kann und dem Kind Alternativen zu zeigen, wie es sich anders mit dem eigenen Körper auf positive Weise beschäftigen kann. Lustpakete werden nicht beim braven Stillsitzen entwickelt, sondern wenn der Körper aktiv beteiligt ist und Kinder Dinge tun, bei denen sie den Körper spüren und bemerken, was er alles kann (ebd.).

3.1.2 Sexuelle Basiskompetenzen

Die sexuellen Basiskompetenzen werden in den ersten zehn Lebensjahren entwickelt. In dieser Zeit können Kinder am meisten lernen und entwickeln stetig neue Kompetenzen, ähnlich wie beim Spracherwerb. Später kann immer noch dazu gelernt und erweitert werden, jedoch ist es einfacher, wenn das von Anfang an gemacht wird. Zu den sexuellen Basiskompetenzen gehören die *körperliche, emotionale, soziale* und *kognitive Basiskompetenz*, welche folgend näher erläutert werden (Heinzl, n.d. c).

Körperliche Basiskompetenz

Für Kinder ist es wichtig in Alltagssituationen zu lernen, wie der Körper funktioniert; wo er beginnt und aufhört, wie er bewegt und angespannt werden kann. Dies betrifft auch die Genitalien. Die *körperliche Basiskompetenz* kann durch Bewegungsangebote gefördert werden, bei denen es um das Bewegen, Berühren, Spüren und Entdecken des Körpers geht wie beispielsweise schwimmen, Trampolin springen, am Boden kriechen, also Dinge, welche Kinder meistens von sich aus gerne machen. All das unterstützt sie wiederum in der Sexualität (Heinzl, n.d. c).

Emotionale Basiskompetenz

Kinder lernen, dass es nicht nur die Antwort gut und schlecht auf die Frage „wie geht es dir“ gibt (Heinzl, n.d. c). Es geht darum, dass Kinder Gefühle wahrnehmen und merken, wie sich Gefühle im Körper anfühlen und wie sich Emotionen im Körper zeigen. Zudem wird die Modulationsfähigkeit erlernt. Das heisst, Kinder überlegen sich, was sie tun können, wenn sie ein bestimmtes Gefühl, eine bestimmte Emotion bemerken. Sie fragen sich, wie dem Ausdruck verliehen werden kann. Kinder schauen bei ihren Bezugspersonen viel ab und schauen, wie sich die Personen entsprechend ihren eigenen Emotionen verhalten. Deshalb ist es wichtig, dass brauchen gute Beispiele haben. Wenn zum Beispiel der Luftballon wegfliht und sich das Kind traurig zeigt, könnte folgende Äusserung hilfreich sein: „ich verstehe, dass du traurig bist, brauchst du eine Umarmung?“. So lernt das Kind, wie sich Traurigkeit anfühlt und es in Ordnung ist, wenn diese Emotion gespürt wird. Es ist wichtig, diese emotionale Entwicklung nicht wertend zu begleiten (ebd.).

Soziale Basiskompetenz

In den ersten Lebensjahren lernen Kinder soziale Regeln kennen, welche sie schnell verinnerlichen (Heinzl, n.d. c). Für das alltägliche Leben haben wir viele soziale Regeln (zum Beispiel das Händewaschen vor dem Essen), für Sexualität fehlen aber oft klare Richtlinien. Wir wundern uns dann, wenn sich Kinder nicht an diese Regeln halten, weshalb es unabdingbar ist, Kindern soziale Regeln bezüglich Sexualität zu vermitteln. Weil Kinder häufig masturbieren, um Stress abzubauen oder einzuschlafen, kann es vorkommen, dass ein Kind auf dem Spielplatz anfängt sich an den Genitalien zu berühren, streicheln oder zu reiben. Es ist wichtig, in solchen Situationen positiv zu reagieren durch bestimmte Sätze wie „Ich verstehe, dass sich das gut anfühlt, aber weißt du, dass kannst du zu Hause machen, wenn du deine Ruhe hast, ist das in Ordnung?“. Durch solche Äusserungen wird dem Kind ein anderes Gefühl vermittelt als ablehnende Aussagen wie, dass masturbieren eklig sei und sich nicht gehört. Auf die sozialen Regeln sollten Erwachsene Kinder regelmässig hinweisen, bis sie verinnerlicht sind. Weiter gehört die Fähigkeit zur Konfliktlösung, wie damit umgegangen werden kann, wenn eigene Bedürfnisse nicht sofort erfüllt werden können, zu den sozialen Basiskompetenzen. Diese Fähigkeit ist für die spätere Sexualität wichtig. Eine weitere soziale Basiskompetenz ist die sogenannte „Verführungskompetenz“. Diese meint, dass Kinder lernen, wie sie mit ihrem Verhalten andere (meistens Erwachsene) beeinflussen können, in dem sie beispielsweise mit einem bestimmten Augenaufschlag oder einem bestimmten Tonfall um etwas bitten, damit die eigenen Bedürfnisse erfüllt werden (ebd.).

Kognitive Basiskompetenz

Körperteile und Sexualität spezifisch benennen zu können wird mit der kognitiven Basiskompetenz beschrieben. Magdalena Heinzl zufolge ist diese Basiskompetenz erst ab einem gewissen Alter von Bedeutung, nämlich ab dann, wenn Kinder beginnen, gezielte Fragen zu sexualitätsbezogenen Themen zu stellen (Heinzl, n.d. c). Die kognitive Basiskompetenz ist als präventive Massnahme zu betrachten, da wir in einer sprachbasierten Welt leben. Wird diese Kompetenz vernachlässigt, kann dies von Täter*innen ausgenutzt werden, weil sich Kinder nicht angemessen ausdrücken können und beispielsweise Schmerzen im Intimbereich nur vage angeben können. Deshalb ist es entscheidend, dass Kinder lernen, wie sie ihre Körperteile genau benennen und verstehen, wie sie geschützt werden können. Diese Basiskompetenz betrifft auch das Verständnis von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, Pubertät und Verhütungsmethoden. Um diese kognitiven Fähigkeiten zu erwerben, müssen die anderen drei Basiskompetenzen gut verankert sein. Kinder können auf der kognitiven Ebene gut unterstützt werden, wenn sie Zugang zu entsprechenden Materialien haben (ebd.).

Am besten werden Kinder in den ersten 10 Jahren, in den sexuellen Basiskompetenzen unterstützt, aber auch darüber hinaus, weil sie sich dann leichter in ihrer Sexualität positiv verhalten, besser spüren und wahrnehmen können. Zudem lernen sie, was gut anfühlt und was nicht. Den Körper als etwas Schützenswertes zu erachten können Kinder nur, wenn sie gelernt haben, den Körper zu spüren und wenn sie wissen, dass der Körper etwas Wertvolles ist. Nur wenn das Kinder lernen, können sie sagen, wenn Grenzen überschritten werden (Heinzl, n.d. c).

3.2 Jugendliche sexuelle Entwicklung

Die Pubertät findet in der Jugendzeit statt, ist aber nicht als starres Verständnis von „Jugend“ oder „Erwachsensein“ zu verstehen (Mantey, 2020, S. 51-52). Abgesehen von der biologischen, körperlichen Entwicklung geht es heute nicht mehr darum, dass Jugendliche vorgegebene Ziele erreichen sollen wie beispielsweise das Erreichen einer fertigen, erwachsenen sexuellen Identität (S. 52). Wann sich Jugendliche wie entwickeln, was ihre sogenannte Erwachsenensexualität ausmacht und vor welchen Herausforderungen sie in diesem Prozess stehen, beginnt vor der Pubertät, geht darüber hinaus und ist vor allem ein individueller Prozess (ebd.).

Die Pubertät wird anhand zwei sich beeinflussender Prozesse bestimmt, weshalb zwei Ebenen zu betrachten sind (S. 53). Erstens die rein körperlichen Veränderungsprozesse mit dem Ziel der biologischen Geschlechtsreife. Zweitens „finden individuell unterschiedliche Prozesse der Auseinandersetzung mit den biologischen Veränderungen statt. Diese Auseinandersetzung wird (...) stark durch die kontextuellen, sozialhistorischen Bedingungen der Jugendlichen, also durch gesellschaftliche Ideale, durch die zur Verfügung stehenden Medien, durch das Elternhaus, [Freund*innen], Religion und vieles Weitere, beeinflusst und geformt“ (Mantey, 2020, S. 53). Die biologischen Veränderungen finden in der Regel rund zwischen dem 10. und 20. Lebensjahr statt und dauern ca. vier Jahre. Meist beginnen die biologischen Entwicklungen mit einem Längswachstum und einer vermehrten Androgenproduktion der Nebennierenrinde. Die Nebennierenrinde wird als zweites Kommunikationssystem des Körpers bezeichnet und ist Teil des endokrinen Systems (Hormonsystem) (ebd.). Die Pubertätsentwicklung kann sich deshalb durch Umwelteinflüsse wie Ernährung, Stress oder bestimmte Hormone in Kosmetika verschieben (S. 53-54). Zu den biologischen Veränderungen kommen die biopsychosozialen Herausforderungen hinzu. Jugendliche werden mit gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich der Sexualität konfrontiert. Zudem sind relevante Normen für Jugendliche stark von ihrem sozialen Kontext abhängig (S. 54). Zur Veranschaulichung zwei Beispiele:

Während die Intimirasur vor 40 Jahren eher unüblich oder gar undenkbar war, sind heutzutage Intimhaare bei allen Geschlechtern eher verpönt, vor allem bei weiblich gelesenen Personen (zitiert nach Mantey, 2020, S. 54).

Männlich gelesene Personen dürfen sich (fast) problemlos sexuell ausprobieren. Bei sexuell aktiven weiblich gelesenen Personen wird dies nicht gern gesehen, teilweise sogar als Risikokategorie angewandt. Dies gilt als sexuelle Verwahrlosung, was die Abweichung der bürgerlichen monogamen Frauen- und Mutterrolle beschreibt (Mantey, 2020, S. 56).

Abhängig von den psychischen Dispositionen und persönlichen Bedeutungszuschreibungen werden die gesellschaftlichen Erwartungen sowie die biologischen Veränderungen individuell verarbeitet (Mantey, 2020, S. 56).

Die Entstehung von neuen Bedürfnissen und neuen Empfindungen, welche sich auf Gleichaltrige beziehen, wie die erste Liebe, der Wunsch nach Nähe und Geborgenheit, erste sexuelle Erfahrungen, sind für viele Jugendliche prägend (S. 60). Herausfordernd können das Eingehen, Führen und Beenden von intimen Beziehungen sein. In intimen Beziehungen werden eigene Bedürfnisse und die des Gegenübers wahrgenommen, erforscht und verhandelt (ebd.). Hierbei spielt Konsens eine wichtige Rolle. Kommunikation, Zustimmung und Vertrauen sind ein wichtiger Bestandteil von Intimität (Meyer, 2020, S. 41). Es ist wichtig auf sich selbst und auf die andere Person achtzugeben, es kommt auf das Miteinander an. Es geht um das Äußern von Bedürfnissen aber auch von Grenzen (ebd.). Zudem ist es wichtig, sich selbst und andere nicht unter Druck zu setzen (S. 43). Denn viele Jugendliche sammeln bei den ersten Beziehungsexperimenten nicht nur erste gewollte intime Erfahrungen, sondern auch sexualisierte Gewalterfahrungen (Mantey, 2020, S. 61).

Im Jugendalter kommt es oftmals zu ersten sexuellen Kontakten. Jugendliche müssen sich nicht nur mit ersten sexuellen Erfahrungen auseinandersetzen, sondern auch mit existenziellen Risiken wie sexuell übertragbare Infektionen oder Schwangerschaften in heterosexuellen Konstellationen (Mantey, 2020, S. 64). Risikofaktoren können durch nachhaltige sexuelle Bildung vermindert werden. Denn Jugendliche benötigen das notwendige Wissen und die Kompetenzen zu Anwendung und Wirksamkeit von Verhütungsmitteln. Zudem sollten sie über Machtverhältnisse und sexualisierte Gewalt aufgeklärt sein und über Konsens Bescheid wissen (ebd.).

Die sexuelle Identität ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen. Die sexuelle Identität kann als „das grundlegende Selbstverständnis der Menschen davon, wer sie als geschlechtliche Wesen sind – wie sie sich selbst wahrnehmen und wie sie von anderen wahrgenommen werden (wollen)“ (zitiert nach Mantey, 2020, S. 65) beschrieben werden.

Diese Thematik ist in sozialen Interaktionen immer wieder präsent. Jugendliche sollten Antworten auf diverse Fragen haben, beispielsweise wie ihre geschlechtliche und/oder sexuelle Identität aussieht (ebd.). Die sexuelle Identitätsentwicklung ist herausfordernd.

Jan (15-jährig) mag Röcke an Männern und schminkt sich ab und zu gerne. Beim Einkauf in der Frauenabteilung überlegt er sich, wie sein Umfeld reagieren würde, wenn er einen Rock anziehen würde. Zudem fragt er sich, bei welchen Aktivitäten er das tun könnte (Mantey, 2020, S. 66).

Jugendliche lernen in dieser Zeit, was ihnen gefällt und was nicht und was sie in bestimmten Situationen möchten und was nicht. Sexualität ist Teil der geschlechtlichen Identitätsbildung (ebd.). Deshalb ist es besonders wichtig, dass Jugendliche vielfältige sexuelle und geschlechtliche Identitäten aufgezeigt bekommen. Dazu eignen sich sexuelle Bildungsveranstaltungen (wie sexualaufklärender Unterricht) oder Gespräche. Auch mediale Ressourcen können dazu genutzt werden (ebd.), wie beispielsweise die Internetseite des Transgender Network Schweiz „tgns.ch“.

Zusätzlich zu den gesellschaftlichen Körperidealen und der heterosexuellen Norm, spielen im Diskurs rund um Jugendsexualität drei weitere sexualitätsbezogene Idealvorstellungen eine grosse Rolle, welche ebenfalls zu Herausforderungen werden können (Mantey, 2020, S. 66-67). Dies sind romantische Liebe, starke Familienorientierung und persönliche sexuelle Verwirklichung. Die Sexualität von Jugendlichen wird stark von dem Ideal der **romantischen Liebe** mit der Idee von monogamen Beziehungen beeinflusst. Für viele Jugendliche gilt daher die Liebe als Voraussetzung für intime Erfahrungen. Das führt dazu, dass viele Jugendliche das erste Mal Sex in einer festen Liebesbeziehung erleben, was sich negativ auf sexuell experimentierfreudige Jugendliche (vor allem weiblich gelesene Jugendliche), welche ausserhalb einer Liebesbeziehung Sex haben, auswirken kann (beispielsweise durch Abwertung vom Umfeld) (Mantey, 2020, S. 67). Eng mit der romantischen Liebe ist das zweite Ideal der **starken Familienorientierung**. Für das persönliche Glück wird von der Mehrheit der Jugendlichen eine intakte Familie sowie eigene Kinder gewünscht. Jugendliche, die aus weniger privilegierten Familienverhältnissen stammen und eine eher schlechte Beziehung zu den Eltern haben oder Jugendliche mit negativen Zukunftsaussichten, streben dieses Ideal weniger an. Es kann problematisch sein, wenn Jugendliche eigene Lebenserfahrungen und ihre Lebenssituation mit diesem Ideal vergleichen und sich als unzureichend empfinden (ebd.). Das dritte Ideal ist die **persönliche sexuelle Verwirklichung**. Sexualität soll zu individuellen Glücksgefühlen und zur Befriedigung führen. Sexualität als Quelle von Anerkennung, Selbstwert und Glück wird zur Lebensaufgabe. Haben Jugendliche überhöhte Ansprüche an sich selbst oder an weitere sexuelle Interaktionen, setzen sie sich selbst unter Druck. Es kann demnach herausfordernd sein, diesem Ideal zu entsprechen (ebd.).

4 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

In diesem Kapitel werden zentrale Begriffe und deren Relevanz für diese Arbeit aufgegriffen und erläutert. Um die Entstehung des heutigen gesellschaftlichen Diskurses aufzuzeigen, wird das Konzept der Heteronormativität erklärt. Zudem werden relevante Begriffe der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt thematisiert, mit dem Hinweis, dass die geschlechtsbezogenen Begrifflichkeiten stetig vielfältiger werden, indem neue Kategorien und Begriffe entstehen.

4.1 Heteronormative Gesellschaft

Die Mehrheit der Gesellschaften weltweit unterscheiden zwei Geschlechtergruppen und erkennen vor dem Gesetz auch nur zwei Geschlechter an: Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen (Kugler & Nordt, 2020, S.114). In der geistes- und sozialwissenschaftlichen Debatte wird der Begriff der Heteronormativität verwendet, um ein vorherrschendes gesellschaftliches Bild von Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung zu beschreiben (Kugler & Nordt, 2020, S.115). Die Heteronormativität beschreibt ein Geschlechtersystem, welche die binären Geschlechter (Mann/Frau) als „natürlich“ anerkennt und Gender gleichsetzt mit Geschlechteridentität, Geschlechterrollen und sexuellen Orientierung (Czollek, Perko, Weinbach, 2009, S.37). Damit wird verstanden, dass Sexualität in der Regel zwischen Menschen unterschiedlichen Geschlechts stattfindet (Timmermanns & Böhm, 2020, S. 9). Die Heteronormativität drängt Menschen in vorgegebene Geschlechterkategorien mit einer bestimmten sexuellen Orientierung: Mann und Frau im gegenseitigen sexuellen Begehren (Baer & Fischer, 2021, S. 20). Die Frau und der Mann unterliegen zudem einer vorgegebenen Struktur, welche das Zusammenleben in Alltagswelten, z.B. in der Erwerbstätigkeit oder auch im Familienleben im Sinne der Rollenverteilung definiert (Baer & Fischer, 2021, S. 20). Die „klassische Rollenverteilung“ von Frau und Mann bringt definierte Rollenbilder, Rollenvorstellungen und Rollenerwartungen mit sich, welche durch das heteronormative Konzept bestimmt sind (ebd.). Diese klaren Vorstellungen und Erwartungen an das Geschlecht umfassen alle Bereiche des menschlichen Zusammenlebens und sind jeweils mit unterschiedlichen Bewertungen und Normen behaftet. Daraus resultieren in unserer Gesellschaft zahlreiche Zuschreibungen an Weiblichkeit und Männlichkeit über dessen spezifischen Eigenschaften, Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Ambitionen und Emotionen (Drogand-Strud & Rauw, 2005, S.4). Die heteronormative Ordnung strukturiert somit nicht nur die soziale beziehungsweise gesellschaftliche Ebene, sondern beeinflusst auch den Menschen als Subjekt.

Beispiele für binäre Geschlechterzuschreibungen werden in folgender Abbildung aufgezeigt.

	Weiblich	Männlich
Spielsachen	Puppen	Fußball
Farben	Rosa	Blau
Verhalten	Empathisch	Körperliche Stärke
Berufe	Lehrerin, Pflegerin	Pilot, Arzt
Zuständigkeit	Hausarbeit	Erwerbsarbeit

Abbildung 7. Gesellschaftliche Zuschreibungen für Weiblich- & Männlichkeit (vgl. Kugler & Nordt, 2020, S. 115).

Die Geschlechterzuschreibungen von weiblich und männlich stehen hierarchisch zueinander, indem männliche Zuschreibungen von der Gesellschaft höher bewertet werden als weibliche (Kugler & Nordt, 2020, S.115). An das Geschlecht sind diverse Erwartungen in Form von sozialen Normen gebunden, welche über Anerkennung und Ausschluss von Identitäten innerhalb einer Gesellschaft bestimmen. Bei einer Normabweichung erleben Individuen durch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse soziale Exklusion, Diskriminierung und Stigmatisierung (Baer & Fischer, 2021, S.22).

Wenn Menschen in Bezug auf ihren Körper (biologisches Geschlecht), ihre Geschlechtsidentität (psychisches Geschlecht), ihre Geschlechterrolle/-präsentation (soziales Geschlecht) und/oder ihr Begehren (sexuelle Orientierung) aus der gewohnten und erwarteten Rolle fallen, löst dies in ihrer Umwelt Irritationen, Ablehnung oder Sanktionierungen aus (Kugler & Nordt 2020, S. 115).

Variationen von Geschlecht werden in der Heteronormativität aberkannt, denn es gilt die Annahme, dass es nur zwei Geschlechter gibt, welche klar unterscheidbar und unveränderbar sind (Kugler & Nordt, 2020, S. 115). Dieses Verständnis von Geschlecht und Sexualität haben das gesellschaftliche Denken über Jahrhunderte lang beeinflusst. Die Heteronormativität ist eine kraftvolle Norm und hat die gesellschaftlichen Strukturen bis zum heutigen Zeitpunkt geprägt. Die Erkenntnisse der letzten Jahre zeigen jedoch, dass eine Pluralisierung der Kategorien und Begrifflichkeiten stattgefunden hat, die auf eine Vielfalt der menschlichen Sexualität und Geschlechtsidentitäten verweisen (Timmermanns & Böhm, 2020, S. 9). Die Begrifflichkeiten der sexuellen und geschlechtlichen Identität werden im nächsten Kapitel thematisiert.

4.2 Geschlechtliche und sexuelle Identität

Obwohl sich in den letzten Jahren in Bezug auf Geschlechtervorstellungen rechtlich und politisch vieles in Richtung Diversität verändert hat, sind die gesellschaftlichen Vorstellungen von Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung immer noch von der vorherrschenden heteronormativen Sichtweise geprägt.

Das Geschlecht ist jedoch vielfältiger als die binäre Einteilung in Frauen und Männer (Watzlawik, 2020, S.23). Die geschlechtliche Identität muss differenziert werden zwischen:

- Dem biologischen Geschlecht (definiert durch innere und äußere Geschlechtsorgane, Chromosomen & Hormone)
- Der Geschlechtsidentität (welchem Geschlecht fühle ich mich zugehörig oder auch anders?)
- Dem Geschlechtlichen Ausdruck (beinhaltet die Geschlechtsrollenidentität und umfasst alles, wie sich eine Person gegen außen darstellt. Die gesellschaftlichen Erwartungen an Frauen und Männer haben bestimmte Anforderungen (vgl. Kapitel 2.1), welche angenommen oder abgelehnt werden können) (Watzlawik, 2020, S. 25)

Um adäquat auf die Begriffe der geschlechtlichen und sexuellen Identität eingehen zu können, wird die *Genderbrad Person* hinzugezogen und erklärt. Entwickelt wurde das Modell von dem Aktivist, Autor und Comedian Sam Killermann (GoStudent, 2023). Die Komplexität der Kategorie Geschlecht kann mit dieser Darstellung gut veranschaulicht werden.

In diesem Modell gibt es vier Dimensionen, wobei jede einzelne Dimension als Spektrum zwischen zwei Polen zu verstehen ist. Die Konsequenz davon ist, dass dieses Modell eher binär zu verstehen ist, was ein Kritikpunkt der Darstellung von Killermann ist. Daher sind die nachfolgenden Ausführungen nicht als abschließend zu verstehen, sondern lediglich zum Verständnis der Arbeit dienen.

The Genderbread Person v4 by its pronounced METROsexual

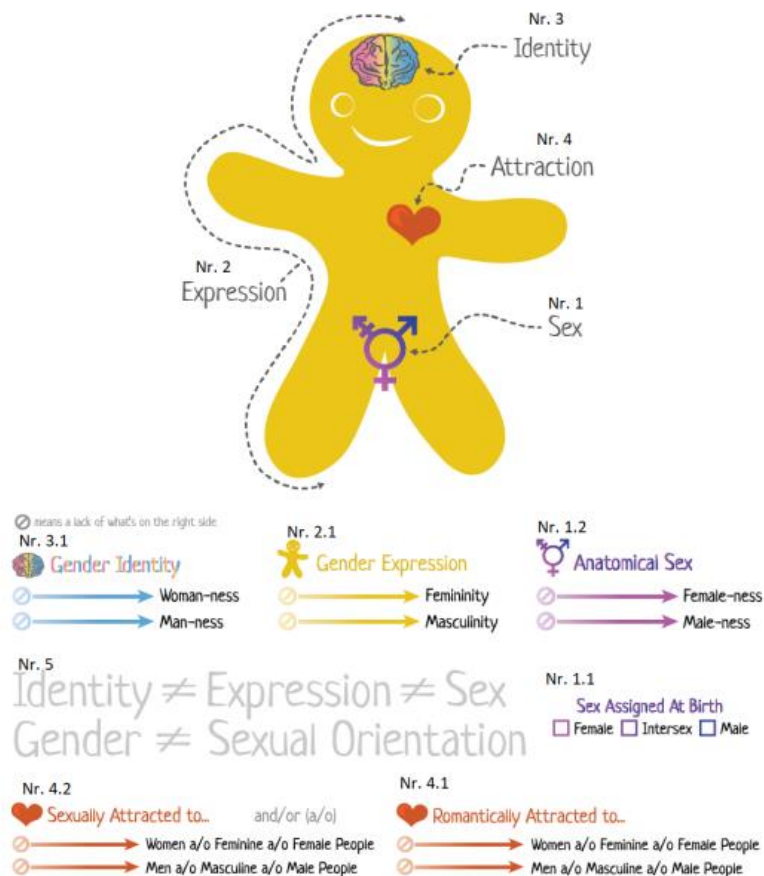


Abbildung 8. Genderbread Person. Abgerufen von <https://www.genderbread.org/resource/genderbread-person-v4-0>

Das „Geschlecht“ (Nr.1) wird bei der Geburt von Ärzt*innen anhand einer optischen Einschätzung des „genitalen Geschlechts“ (Nr. 1.1) nach „weiblich“ oder „männlich“ bestimmt (Baer & Fischer, 2021, S.27). Diese rein äusserliche Methode hat zur Konsequenz, dass es immer wieder zu Fehleinschätzungen führt, da das „anatomische Geschlecht“ (Nr. 1.2) über drei Bewertungskriterien verfügt. Die Geschlechtschromosomen sowie der Hormonhaushalt müssen analysiert werden und die nach innen oder außen gelagerten Keimdrüsen, wie Hoden oder Eierstöcke müssen überprüft werden, um das anatomische Geschlecht möglichst gut definieren zu können (ebd.). Kann aufgrund diesen Bewertungskriterien ein Mensch keinem der „binären“ Geschlechter zugeordnet werden, spricht die Wissenschaft von „Intersexualität“, „intersexuellen Menschen“ oder vom „dritten Geschlecht“ (Baer & Fischer, 2021, S.28). Eine Entscheidung von medizinischen Fachpersonen oder der Eltern über die Zuordnung zu einem der „binären“ Geschlechter, kann bei einer Fehleinschätzung für die Betroffenen einen hohen Leidensdruck und psychische Probleme für das weitere Leben bedeuten (ebd.). Die Entscheidung, zu welchem Geschlecht sich Menschen zugehörig fühlen und welche

medizinischen Eingriffe vorgenommen werden, soll von jedem Individuum selbst getroffen werden können.

Der Ursprung des *„sozialen Geschlechts“* (Nr. 2) ist im historischen und kulturellen Kontext der Gesellschaft verortet und kann auch als *„kulturelles Geschlecht“* bezeichnet werden. Es umfasst die Erwartungen einer Gesellschaft an ein Individuum, indem sein Verhalten, die Kleider, die Mimik und die Gestik mit einem der *„binären“* Geschlechter assoziiert wird und den *„Geschlechtsausdruck“* (2.1) (Baer & Fischer, 2021, S.29). Es sind die sozialen Erwartungen einer Gesellschaft, wie sich ein typischer Mann oder eine typische Frau verhalten soll (siehe Kapitel 2.1). Jeder Mensch hat *„feminine“* und *„maskuline“* Anteile in diversen Ausprägungen. Der Geschlechtsausdruck meint auch wie die eigene Geschlechtsidentität durch Kleidung, Geschmack, Hobbies etc. gelebt wird. Der Geschlechtsausdruck kann beispielsweise *„weiblich“*, *„männlich“* oder *„non-binär“* sein. Bewegt sich ein Mensch zwischen den binären Polen, des maskulinen und femininen, wird von *„androgyn“* (vgl. Glossar) gesprochen (S. 29). Das *„soziale Geschlecht“* geht aus der Geschlechtsidentität hervor und umgekehrt (ebd.). Es ist zu beachten, dass kein kausaler Zusammenhang besteht zwischen dem biologischen Geschlecht und dem Verhalten eines Menschen (S.29).

Die *„Geschlechtsidentität“* (Nr. 3) als weitere Dimension beinhaltet die emotionale Zugehörigkeit zu einem der binären Geschlechter männlich oder weiblich, sowie die Nicht-Zugehörigkeit: agender (vgl. Glossar) (Baer & Fischer, 2021, S.29). Es sind alle Kombinationen aus Körper und Selbstverständnis möglich. Der Begriff der Geschlechtsidentität umfasst die von der Gesellschaft zugeschriebenen Geschlechterrollen und -merkmale als persönlich definiertes Selbstkonzept. Das Konzept der Geschlechtsidentität hat Schweizer (2010) vereinfacht zusammengefasst: *„Das Konzept der Geschlechtsidentität gibt Antwort auf die Frage: Wer bin ich, wie fühle ich mich? – Als ein Mensch, als Frau oder Mann oder dazwischen oder auch anders? Hinter der Geschlechterrolle verbirgt sich die Frage: Wie verhalte ich mich? Geschlechtstypisch, rollenspezifisch (Schweizer, 2010, S.13)?“*

Mit der *„Geschlechtlichkeit“* (Nr. 3.1) ist die individuelle Identifikation mit der *„Weiblichkeit“* oder *„Männlichkeit“* gemeint (Baer & Fischer, 2021, S. 29). Wenn das biologische und soziale Geschlecht eines Individuums übereinstimmt, spricht man von *„Cisgender“*, beispielsweise von einer *„cis Frau“* oder von einem *„cis Mann“*. Falls es keine Übereinstimmung zwischen dem biologischen Geschlecht und dem damit verbundenen sozialen Geschlecht gibt, spricht die Wissenschaft von *„Transgender“* (Baer & Fischer, 2021, S. 30). Der Begriff Transgender bezeichnet Menschen, welche sich nicht oder nur teilweise mit dem Geschlecht, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde, identifizieren. Transgender wird als Spektrum verstanden, so können sich binäre trans Menschen (Frau zu Mann oder Mann zu Frau trans Personen) oder non-binäre als Trans bezeichnen (Queer-Mittelland, 2022, S. 33).

AFAB (Assigned Female at birth) beschreibt Menschen, deren Geschlecht als weiblich definiert wurde und AMAB (Assigned Male at birth) meint Menschen, deren Geschlecht als männlich zugewiesen wurde (ebd.). Bei Transpersonen ist es wichtig zu verstehen, dass es im Kern um die Identitätsannahme der Geschlechter Frau und Mann geht, und all dem, was damit assoziiert wird (Baer & Fischer, 2021, S. 30). Wenn sich Personen mit keinem der binären Geschlechter identifizieren können, bezeichnen sie sich als „non-binär“ oder „Transgender“ (ebd.).

Die weitere Dimension „Anziehung“ (Nr. 4) umfasst, zu wem sich eine Person hingezogen fühlt (Baer & Fischer, 2021, S. 30). „Liebe“ (Nr. 4.1) und die sexuelle „Anziehungskraft“ (Nr. 4.2) bilden zusammen die sexuelle Orientierung und sind Teil der sexuellen Identität (S. 31). Die Dimensionen der sexuellen Identität sind umfassend und werden im nächsten Kapitel differenziert aufgegriffen. Zusammenfassend werden die dargestellten Dimensionen von Geschlecht nicht als aufeinander aufbauend verstanden, sondern sie bedingen einander und wirken im gegenseitigen Verhältnis aufeinander ein. Die nachfolgende Abbildung zeigt erneut das Zusammenspiel der Dimensionen der Geschlechtlichkeit:

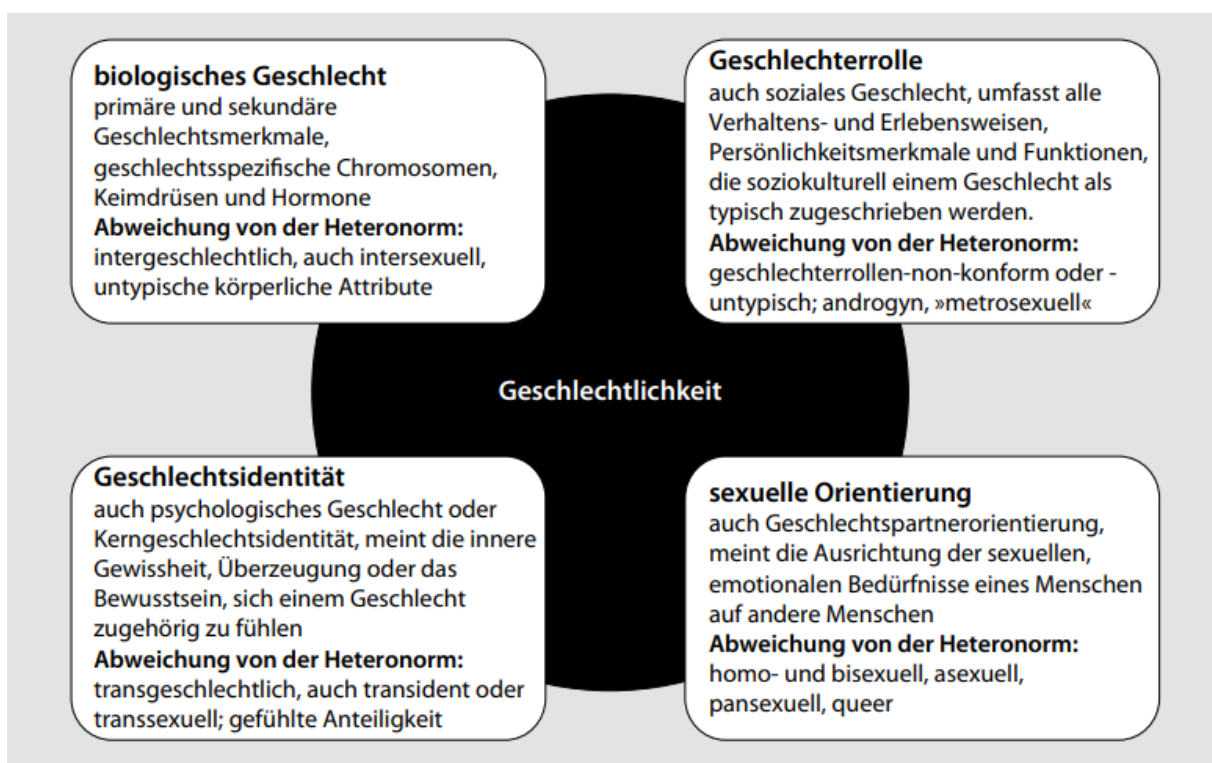


Abbildung 9. Dimensionen der Geschlechtlichkeit. Nach Göth & Kohn, 2014, S. 11.

Das Modell der „Genderbread Person“ bestätigt die Annahme, dass es mehr als die binären Geschlechter gibt. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Vielfalt der Geschlechter, welche nicht als abschließend zu verstehen ist.

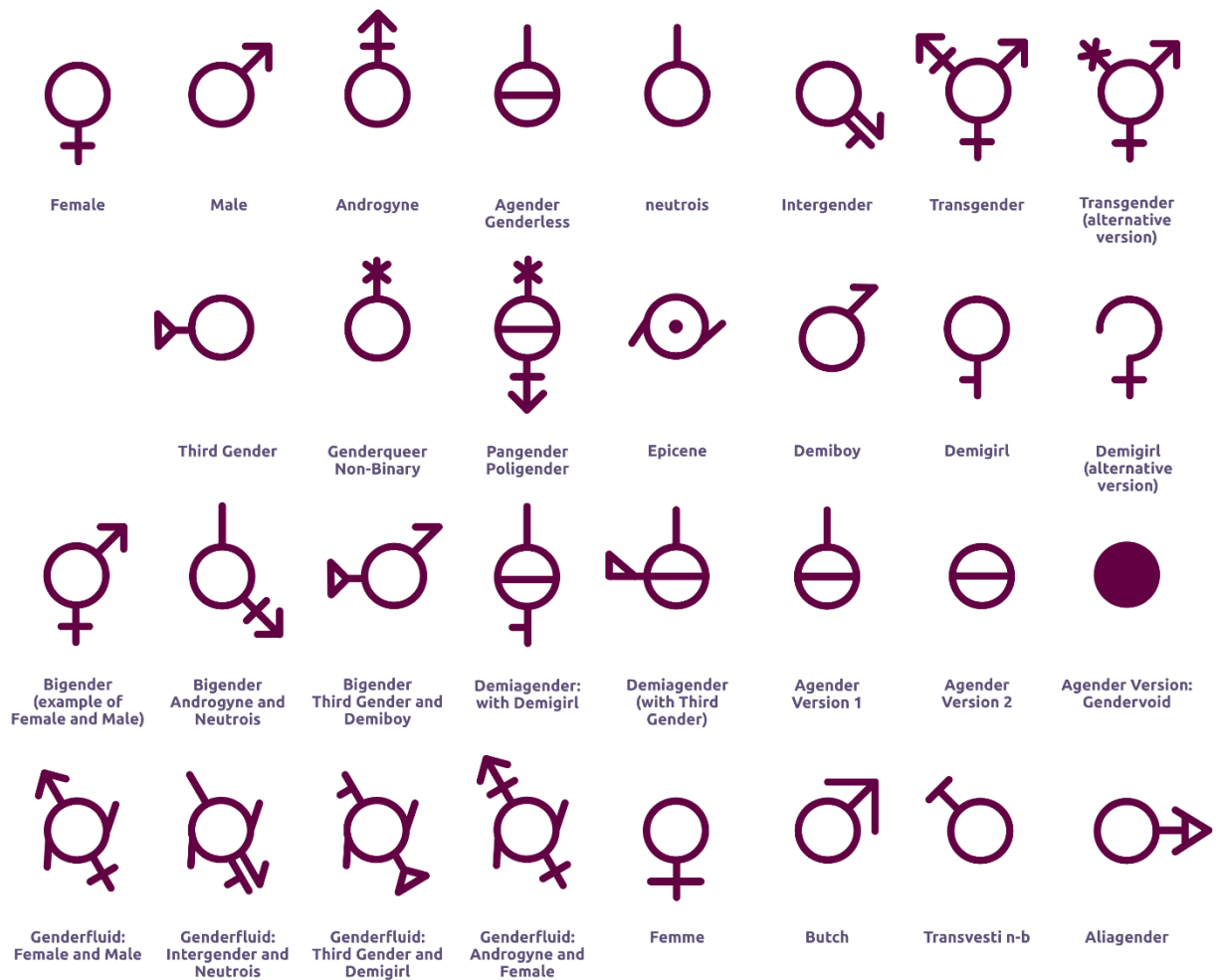


Abbildung 10. Queere Symbole. Abgerufen von <https://queer-lexikon.net/queere-symbole/>

4.3 Sexuelle Identität und Orientierung

Im vorherigen Kapitel wurden die *Geschlechtsidentität* sowie die *sexuelle Orientierung* als eine Dimension von *Geschlecht* dargestellt. Der Begriff der *Geschlechtsidentität* ist jedoch zu unterscheiden von dem Begriff der *sexuellen Identität*. Die *Geschlechtsidentität* ist die Antwort auf die Frage, welchem Geschlecht sich ein Mensch zugehörig fühlt. Die *sexuelle Identität* beinhaltet per Definition sowohl die *Geschlechtsidentität* als auch die *sexuelle Orientierung* und den *Geschlechtskörper* (Sielert, 2015, S. 67). Diese drei Dimensionen der sexuellen Identität wirken zusammen und bedingen einander:

- Der *Geschlechtskörper* beinhaltet das biologische Geschlecht, sowie die genetischen, chromosomalen und hormonellen Besonderheiten eines Individuums, die einerseits die äusserlichen körperlichen Merkmale bestimmen und beeinflussen andererseits die subjektive Selbstwahrnehmung und das sexuelle Begehren (Sielert, 2015, S. 67).

- Die *Geschlechtsidentität*, beschreibt das eigene Empfinden über das Geschlecht und kann zwischen den binären Polen von Weiblichkeit und Männlichkeit alle Ausprägungen haben (Sielert, 2015, S. 67).
- Die *sexuelle Orientierung* bezeichnet das Begehren eines Menschen aufgrund seiner Geschlechtszugehörigkeit (Sielert, 2015, S. 68). Die sexuelle Orientierung ist bei den meisten Menschen als ein körperlich, sozial und psychisch bedingter Teil der sexuellen Identität biografisch schon früh angelegt (ebd.).

Die vorherrschenden sexuellen Orientierungen hetero-, homo-, und bisexuell wurden gesellschaftlich konstruiert und sind eine grobe Vereinfachung von sexuellen Verhaltensweisen von Menschen (Sielert, 2015, S. 86). Die Vorsilben hetero-, bi- und homo- stehen je für das Geschlecht, auf das sich die Form der Anziehung bezieht:

- Heterosexualität: Heterosexuell bzw. heteroromantisch sind Menschen, welche sich emotional oder sexuell zu Menschen eines anderen Geschlechts hingezogen fühlen.
- Bisexualität bzw. Pansexualität: Bisexualität bedeutet, dass ein Mensch sich in beide Geschlechter verlieben kann. Sehr ähnlich wie die Idee der Bisexualität ist die Pansexualität, welche bezeichnet, dass sich eine Person zu Menschen aller Geschlechter hingezogen fühlen kann (Queer Lexikon, 2023a).
- Homosexualität: Mit dem Begriff Homosexualität wird die sexuelle Orientierung bezeichnet, bei der sich Personen zu dem bzw. eigenen oder ähnlichen Geschlecht hingezogen fühlen. Homosexuelle Frauen bezeichnen sich oft als „lesbisch“ und homosexuelle Männer als „schwul“. Der Ausdruck „homosexuell“ wird von vielen Lesben und Schwulen abgelehnt, weil der Begriff in seiner Entstehungszeit vor allem medizinisch gebraucht wurde (Queer Lexikon, 2023a).

Es gibt außerdem Menschen, welche keine oder wenig Anziehung gegenüber Menschen empfinden, welche als Asexualität (vgl. Glossar) beschrieben wird (Queer Lexikon, 2023a). Dass es sich bei der Einteilung der Menschen in heterosexuell, homosexuell und bisexuell um eine grobe Vereinfachung der sexuellen Verhaltensweisen von Menschen handelt, bewiesen Kinsey et al. bereits 1948 mit der siebenstufigen Kinsey-Skala. Durch diese Skala konnten sie aufzeigen, dass es bei Hetero-, Bi- und Homosexualität um keine klaren Kategorien handelt. Sie konnten das beweisen, indem sie ihre Skalierung „von ‚0‘ (ausschliesslich heterosexuell) bis ‚6‘ (ausschliesslich homosexuell) erfassten“ (Watzlawick, 2020, S. 26). Diese Forschung wurde von Klein, Speckoff und Wolf aufgenommen und 1985 differenziert, die sexuelle Orientierung um weitere Kategorien auf. Diese sind die: „sexuelle Anziehung [...], sexuelles Verhalten [...], sexuelle Fantasien [...], emotionale Präferenzen [...], soziale Präferenzen [...], Selbstidentifikation [...] und Lebensstil“ (S. 27). Diese Kategorien ermöglichen es, ein Profil mit diversen Zugehörigkeiten und Ausprägungen zu definieren (S. 26).

Es existiert heute eine Vielfalt an Bezeichnungen, welche sexuelle Orientierungen beschreiben. Ein Sammelbegriff für sexuelle Orientierungen und Identitäten, die sich nicht mit Kategorien der Hetero-/Bi- und Homosexualität identifizieren, ist der Begriff queer.

- Queer: Der Übergriff queer wird von Menschen Personen benutzt, die sich nicht mit den romantischen, sexuellen und/oder geschlechtlichen Normen der Gesellschaft identifizieren (Queer Lexikon, 2023a).

Trotz der Vielfalt und den stetigen Erweiterungen von Begriffen für sexuelle Identitäten, lässt sich nicht jede sexuelle Orientierung mit einem Wort ausdrücken. Es gibt nicht für alle Menschen einen vorhandenen Begriff, welcher ihre sexuelle Identität beschreibt. Wie ein Mensch sich definiert, ist ganz allein Sache der Person. Es ist essenziell zu verstehen, dass sich die sexuelle Orientierung ein Leben lang verändern kann, egal welche Identitätsmerkmale vorhanden sind (Baer & Fischer, 2021, S. 31). Das Entwickeln der eigenen geschlechtlichen und sexuellen Identität bekommt gerade in der Adoleszenz eine wichtige Bedeutung.

Die Identitätsentwicklung als die zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter wird im nächsten Kapitel mit den Herausforderungen für nicht-heterosexuelle Personen erläutert.

4.4 Identitätsentwicklung

Im Jugendalter ist die zentrale Aufgabe das Entwickeln einer eigenen Identität (Baer & Fischer, 2021, S. 46). Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich wird die Fähigkeit entwickelt, ein Bewusstsein über die eigene Existenz zu schaffen. Damit wird ein Fundament erstellt für die Entstehung von Vorstellungen und Konzepten über die eigene Person, welche sich über den weiteren Lebenslauf fortlaufend entfalten. Geschaffen wird das Selbstkonzept und Vorstellungen durch Wahrnehmungen, Selbstbeobachtung und durch Rückmeldungen von anderen Mitmenschen, auch Fremdwahrnehmungen genannt (Baer & Fischer, 2021, S. 46). Der Begriff der Identität beschreibt zudem die Möglichkeit, über die Zukunftsvorstellungen und das Verhalten zu entscheiden, welches einen Einfluss auf die Selbstidentifikation einer Person hat, z.B. zu heiraten oder nicht, falls die Ehe eine Relevanz für die Selbstidentifikation eines Menschen hat (ebd.). Die Identitätsentwicklung im Jugendalter beinhaltet jedoch nicht nur innere Entwicklungsvorgänge. Die Identitätsbildung ist während der Jugendphase besonders bedeutend, aufgrund der körperlichen Veränderungen, welche in das eigene Selbstbild integriert werden müssen. Zudem verändern sich die Interessen bei den Jugendlichen und sie sammeln häufig erste sexuelle Erfahrungen (vgl. Kapitel 3.2) (S. 46). Der Mensch wird zu einem autonom handelnden Wesen zu werden und akzeptiert handlungsleitende Werte und Normen. Genau so typisch für diese Entwicklung ist die wachsende Bedeutung des sozialen Umfeldes. Die sozialen Kontakte, in denen Erfahrungen gemacht werden können, werden

stärker selbst gestaltet und ausgewählt. Die Gleichaltrigen, die Peers, haben einen massgeblichen Einfluss auf die individuelle Entwicklung und gewinnen im Jugendalter stetig mehr an Bedeutung (Baer & Fischer, 2021, S. 47). Dadurch entsteht die schrittweise Ablösung vom Elternhaus. Erik H. Erikson, beschreibt diese Lebensphase als einen Konflikt zwischen Identität und Identitätsdiffusion. Die Bewältigung dieses Konflikts ist die zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter (Gerrig, 2018, S. 419). Dieser Theoriebegriff wurde vom kanadischen Psychologe James Marcia aufgegriffen und erweitert. Er stellte eine Klassifikation von Identitätsstadien auf, welche Menschen im Leben durchlaufen werden. Er differenziert zwei Dimensionen, welche in Abbildung 11 dargestellt sind: das Ausprobieren (engl. *exploration*) und eine bestimmte innerliche Festlegung (engl. *commitment*) (Watzlawik, 2020, S. 30). Die Dimension der *exploration* meint die aktive Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, wie z.B. die Informationssuche, das Ausprobieren oder der Austausch mit anderen. *Commitment* beschreibt eine gewisse Festlegung. Beispielsweise die Selbstidentifikation als heterosexuelle Person, welche ein Leben lang stabil bleibt (Watzlawik, 2020, S. 30).

	Identitätsdiffusion	Moratorium	Übernommene Identität	Erarbeitete Identität
Exploration	Nein	aktuell stattfindend	nein	ja
Commitment	eher nicht	vage	ja	ja

Abbildung 11. Identitätsstadien nach Watzlawik, 2020, S. 31.

Die Dimensionen *exploration* und *commitment* bilden das Fundament für vier unterschiedliche Identitätsstadien, welche den Prozess der Identitätsentwicklung versuchen zu definieren (Watzlawik, 2020, S. 30).

Die *übernommene Identität* beschreibt z.B. bei Jugendlichen ein Stadium, in dem sie sich zu Zielen und Werten verpflichtet fühlen, welche sie von Autoritätspersonen übernommen haben, beispielsweise von den Eltern, ohne diese kritisch zu hinterfragen (Gerrig, 2018, S. 419). Im Hinblick auf die Stabilität der sexuellen Orientierung sind heterosexuell orientierte Jugendliche und Erwachsene charakteristisch für eine *übernommene Identität*. Es werden keine Versuche unternommen zu explorieren, weil man z.B. sein ganzes Leben lang sozialisiert wurde, sich für gegengeschlechtliche Personen zu interessieren (Watzlawik, 2020, S. 31).

Das Stadium der *Identitätsdiffusion* ist ein Zustand von mangelnden Wertvorstellungen und klaren Zielen. Es sind keine klaren Vorstellungen über die eigene Person vorhanden und es werden keine Bemühungen unternommen, etwas zu verändern (Gerrig, 2018, S. 419). Jugendliche, welche sich als nicht-heterosexuell identifizieren, erleben dieses Stadium mit negativ verbundenen Gefühlen. Die Erkenntnis „anders“ zu sein äussert sich bei vielen Menschen in Gefühlen der Verzweiflung, Schock oder Verleugnung. Diese Ablehnung des eigenen Erlebens führt dazu, dass zunächst keine zielführende *Exploration* oder *Festlegung* stattfinden kann (Watzlawik, 2020, S. 31).

Das *Moratorium* als weiteres Identitätsstadium ist der entscheidende Prozess in der Identitätsentwicklung und ist gekoppelt an eine Krise. Diese Phase ist gekennzeichnet durch das kritische Hinterfragen von Wert- und Zielvorstellungen, das Ausprobieren von verschiedenen Identitäten, was sich in Form von Kleidungsstilen, Verhaltensweisen und Einstellungen äußern kann (Gerrig, 2018, S. 419). Jugendliche, welche direkt oder mit Verzögerung die eigenen sexuelle Bedürfnisse explodieren, befinden sich in der Phase des *Moratoriums* (Watzlawik, 2020, S. 32).

Das Identitätsstadium der *erarbeiteten Identität* bedeutet, dass ein Individuum die Krise der Identitätsdiffusion überwunden und eine neue Identität mit entsprechenden Zielen und Werten festgelegt hat (Gerrig, 2018, S. 419). Studien belegen, dass heterosexuelle Jugendliche, als jüngere Menschen erste romantische Beziehungserfahrungen sammeln, weil sie nicht den gleichen Findungsprozess durchleben, als queere Jugendliche (Watzlawik, 2020, S. 31). Obschon sich queere Jugendliche bereits früh über ihre sexuelle Orientierung bzw. Geschlechtsidentität bewusst sind, werden sie aufgrund der Heteronormativität (vgl. Kapitel 4.1) vorerst mit verschiedenen Identitätsentwürfen konfrontiert und setzen sich damit auseinander (explorieren), bevor sie sich selbst identifizieren (festlegen) können. Aufgrund dieses Prozesses wird die Identität *erarbeitet* (ebd.).

James Marcia hatte die Annahme, dass eine Person trotz *erarbeiteter Identität* über die gesamte Lebensspanne immer wieder in die Stadien des *Moratoriums* oder in die *Identitätsdiffusion* in gewissen Aspekten zurückfallen kann (Watzlawik, 2020, S. 32). Das kann einerseits aus der Initiative des Individuums selbst geschehen, beispielsweise wenn man unzufrieden ist mit etwas und andererseits durch äussere Einflüsse z.B. bei einer Kündigung, welche ein Individuum dazu bewegt, sich beruflich neu zu orientieren (ebd.). Eine *erarbeitete Identität*, welche in die *Diffusion* wechselt, ist am folgenden Beispiel erklärt: Wenn eine Person sich als heterosexuelle Person identifiziert, aber sich in eine gleichgeschlechtliche Person verliebt, ist sie vermutlich vorerst verwirrt über diese Tatsache und ist somit wieder in einer Identitätsdiffusion. Die Identitätsfindung findet demzufolge im Austausch mit der sozialen Umwelt mittels Informationen, die (nicht) vorhanden sind oder durch die Interaktionen mit den

Mitmenschen statt. Die gesellschaftlich konstruierten Rahmenbedingen geben dabei Richtlinien, welche Identitätsentwürfe akzeptiert und welche weniger toleriert sind (Watzlawick, 2020, S. 32). Ein Mensch durchläuft in seiner Lebensspanne also verschiedene Prozesse hinsichtlich der sexuellen und geschlechtlichen Identität. Manche Prozesse der Identitätsentwicklung verlaufen bewusst, andere nicht und doch wird die Lebenslage eines Individuums davon beeinflusst. Besonders vulnerabel sind Kinder und Jugendliche, welche sich nicht als cis oder hetero fühlen. Die Identitätsfindung kann bei queeren Jugendlichen durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingen erschwert sein und mehr Zeit in Anspruch nehmen. Faktoren, welche zu einer erschwerten Identitätsentwicklung beitragen, sind z.B. ein rein heterosexuelles Umfeld, sowie geringe oder keine Zugänge zu Informationen der sexuellen Vielfalt (Watzlawick, 2020, S. 31). Das Bewusstwerden über die eigenen sexuellen und/oder geschlechtlichen Empfindungen, auch inneres Coming-out genannt, ist bei vielen queeren Jugendlichen geprägt durch Unsicherheit. Das hat zur Folge, dass sich die Betroffenen zurückziehen oder die „erwartete Rolle“ mit den entsprechenden sexuellen und/oder geschlechtlichen Empfinden spielen (Krell & Oldemeier, 2018, S. 415-416). Die „wahren“ Empfindungen und Gefühle der sexuellen und/oder geschlechtlichen Empfindungen über einen längeren Zeitraum zu unterdrücken ist charakteristisch für die Phase des inneren Coming-Out bei queeren Jugendlichen. Das führt dazu, dass es zwischen dem inneren und äusseren Coming-out oft Jahre dauert, bis sich die jungen Erwachsenen jemandem anvertrauen können (S. 416). Viele queere Jugendliche empfinden diese Zeit als sehr belastend und sind oft auch auf sich allein gestellt. Das bedeutet für die Jugendlichen einen hohen Leidens- und Handlungsdruck, welcher sich über die Zeit aufbaut und zum äusseren Coming-out führt. Das „Öffentlich-machen“ wird für die Betroffenen als ein notwendiger Schritt empfunden, um die tatsächlichen sexuellen und geschlechtlichen Empfindungen frei leben zu können (ebd.). Dieser Schritt ist bei vielen Menschen mit Ängsten verbunden. Studien belegen, dass Ausgrenzungserfahrungen, Mobbing, Depressionen, Angststörungen, Suizidgedanken und ein erhöhter Rauschmittelkonsum nicht ungewöhnlich sind bei den Betroffenen (Watzlawick, 2020, S. 24).

5 Handlungsfeld Schulsozialarbeit

Weil sich diese Arbeit mit dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit beschäftigt, werden in diesem Kapitel die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz aufgezeigt sowie Grundlagen, Ziele und Funktionen des Handlungsfeldes erläutert.

5.1 Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz ist geprägt durch das föderalistische System sowie durch sprachregionale und regionale Unterschiede (Ambord et al., 2020, S. 38-39). In den 70er und 80er Jahre begann die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz mit vereinzelt Projekten. In den 90er Jahren wurde Schulsozialarbeit an wenigen Standorten mit viel Eigenverantwortung der Fachpersonen und viel Engagement vor Ort aufgebaut (S. 39). Diese Phase bezeichnet Baier (2011) als Pionierphase. Seit Ende der 90er Jahre schliesst an die Pionierphase laut Baier die Ausbauphase an. Sie zeichnet sich durch die schnelle Verbreitung im städtischen Raum aus (zitiert nach Ambord et al., 2020, S. 39). Die meisten Projekte wurden in grösseren Städten wie Bern, Zürich, St. Gallen, Basel, Luzern und Zug gestartet und wurden auf die Agglomeration ausgeweitet und später in ländlichen Gebieten eingeführt (S. 39). Zwischen 2005 und 2012 verdreifachte sich die Anzahl der Angebote der Schulsozialarbeit, somit erreichte die Ausbauphase ihren Höhepunkt (S. 197). Ab ca. 2005 setzt die Profilierungs- und Professionalisierungsphase der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz ein, welche bis heute andauert. Laut Baier (2011) zeichnet sich die Schulsozialarbeit „durch eine zunehmende Vernetzung der Praxis und durch fachliche Konkretisierung des Profils aus, die durch die Praxis und Wissenschaft gefördert wird“ (zitiert nach Ambord et al., 2020, S. 39). In den vergangenen Jahren hat sich mit der Schulsozialarbeit ein neues Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt. Es besteht ein hoher Bedarf; an Schulen, wo Schulsozialarbeit eingeführt wurde, ist sie nicht wegzudenken (S. 39). Die Schulsozialarbeit soll in vielen Regionen auf alle Gemeinden expandiert werden, die Gründe für die Ausdehnung und Einführung sind laut Ziegele (2014) allerdings regional unterschiedlich. Mögliche Gründe sind beispielsweise die Prävention von psychosozialen Problemlagen der Schüler*innen und dessen Bearbeitung, die Entlastung der Lehrpersonen und der Schule im Allgemeinen oder die Behebung von Störungen im Schulalltag (zitiert nach Ambord et al., 2020, S. 40). In den meisten deutschsprachigen Kantonen der Schweiz arbeiten heutzutage Schulsozialarbeitende in öffentlichen Primar- und Sekundarschulen (S. 197). Gemäss der Erhebung von Ambord, Brunner, Hostettler und Pfiffner gab es Ende 2017 1'059 Schulsozialarbeitende, welche in 860 Schulen tätig waren. Im Durchschnitt der Deutschschweiz (ausschliesslich Schulen mit Schulsozialarbeit) stehen 150 Stellenprozent pro 1'000 Schüler*innen zur Verfügung (ebd.).

5.2 Grundlagen der Schulsozialarbeit

Laut Drilling sollte sich die Schule nach Lebenswelten orientieren, sprich lebensweltorientiert sein (2009, S. 10). Das Individuum in seiner eigenen Wirklichkeit in Raum, Zeit und soziale Beziehungen gegliedert, wird als Lebenswelt bezeichnet (Ziegele, 2014, S. 60). Schulsozialarbeit orientiert sich an den Lebenswelten sowie Lebensweisen ihrer Anspruchsgruppen. Situationsrelevante Lebensräume sind beispielsweise der öffentliche Raum, Familie, Schule, Peergroups und Freizeit (ebd.). Lebensweltorientierung ist „die ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag erfahren werden“ (Drilling, 2009, S. 10). Diverse Lebenswelten treffen in der Institution Schule aufeinander und verlangen eine sensible und empathische Haltung (ebd.). Die pluralen Lebenswelten mit den daraus resultierenden diversen Ansprüchen an Einzelpersonen und gesellschaftliche Institutionen können von Lehrpersonen und Fachpersonen der Sozialen Arbeit nicht grundsätzlich verändert werden, jedoch können laut Drilling die Symptome bekämpft werden (ebd.). Soziale Arbeit und die Institution Schule stehen vor den sich verändernden Lebenswelten. Das Ziel für Konzepte sollte sein, die Sozialisation gestaltend zu unterstützen (Drilling, 2009, S. 11). Vor rund 15 Jahren wurde häufig nach dem additiven Modell gearbeitet. Soziale Arbeit war kein fester Bestandteil der Schule, die Berufsfelder kooperierten in loser Form. Schulprojektwochen, Aktionstage und externe Schulberatungen in Krisensituationen sind Beispiele der damaligen Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit (ebd.). Häufig arbeiteten Schule und Soziale Arbeit nebeneinander anstatt miteinander. Die Soziale Arbeit wurde nur bei Bedarf in die Schule geholt. Drilling kritisiert das additive Modell, die Ziele werden kaum gemeinsam formuliert und seien zu kurzfristig, was nicht mehr genüge (Drilling, 2009, S. 12). In der Schulsozialarbeit geht es um Integration professioneller Methoden der Sozialen Arbeit in die Schule, dies in Form von niederschweligen Angeboten. Mit Niederschwelligkeit ist ein freier und einfacher Zugang zu Angeboten gemeint. Die Soziale Arbeit soll einen dauerhaften Platz im Schulhaus haben, wodurch der Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen ermöglicht wird (ebd.). Damit Schulsozialarbeit erfolgreich sein kann, müssen alle tätigen Personen im Schulhaus und im Umfeld Schule die Ziele der Schulsozialarbeit mitgestalten (Drilling, 2009, S. 13). Drilling begründete ein neues Kooperationsmodell von Schule und Sozialer Arbeit, welche noch 15 Jahre später in verschiedener Literatur zu Schulsozialarbeit zu finden ist (vgl. Ambord et al., 2020). Aus einer professionellen Position heraus soll die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit aktiv eingegangen werden. Dies mit langfristigen Zielen, welche über die Schulzeit hinausgehen (Drilling, 2009, S. 13). Schüler*innen sollen von der Schulsozialarbeit in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Wird Schulsozialarbeit so verstanden, so ist sie in den Bereichen wie Krisenintervention, Gesundheitsförderung sowie Gewalt- und

Drogenprävention tätig – Schulsozialarbeit wird zur Querschnittsaufgabe (Drilling, 2009, S. 13). Für uns eine passende Definition ist die von Drilling:

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule (Drilling, 2009, S. 14).

Diese Definition findet wie sein Kooperationsmodell oft den Weg in die Literatur (vgl. Grossenbacher-Wymann & Iseli, 2013; Ambord et al., 2020). Drilling bezeichnet seine Definition der Schulsozialarbeit als integrationsorientiertes Konzept, welches Anpassungsleistungen von Schule und Jugendhilfe fordert. Da dies unterschiedliche Berufsfelder mit verschiedenen Geschichten und unterschiedlichen Erfahrungen sind, wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit zur zentralen Herausforderung (Drilling, 2009, S. 14). Auch Ambord et al. (2020) beschreiben die Wichtigkeit der Interdisziplinarität. Die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und die Institution Schule verfolgen das gleiche übergeordnete Ziel. Schüler*innen „sollen langfristig dabei unterstützt werden, sich optimal zu entwickeln und in die Gesellschaft zu integrieren“ (S. 77). Dadurch ergeben sich im Berufsalltag von Schulleitenden, Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden Überschneidungen sowie Schnittstellen. Dies erfordert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Berufsgruppen und deren Vertreter*innen in der Schule (ebd.).

5.3 Ziele der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit unterstützt Eltern und Schule ergänzend, um soziale Herausforderungen, welche den Schulerfolg in Frage stellen, frühzeitig zu erkennen und notwendige Unterstützung einzuleiten (Grossenbacher-Wymann & Iseli, 2013, S. 6). Schulsozialarbeit „fördert die Integration der Kinder und Jugendlichen in die Schule [und] unterstützt damit auch den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. [Zudem] unterstützt [sie] Schüler*innen in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern und vernetzt sie mit Fachstellen und Einrichtungen der Kinder-, Jugend und Familienhilfe. [Weiter] unterstützt [Schulsozialarbeit] die Schule bei der Früherkennung, -erfassung und -bearbeitung von sozialen Problemstellungen, die den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen gefährden oder den Unterricht belasten. Damit leistet sie einen Beitrag zu einem positiven Schulklima“ (Grossenbacher-Wymann & Iseli, 2013, S. 8). Die Rolle der Schulsozialarbeit, stützt sich auf

die Grundsätze und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe. Die Grundsätze und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe können als Handlungsmaximen für die Schulsozialarbeit verstanden werden (Speck, 2022, S. 88). Daraus ergeben sich folgende Handlungsprinzipien für die Schulsozialarbeit: Prävention, Dezentralisierung und Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration und Normalisierung, Partizipation und Hilfe und Kontrolle (S. 89). Konkretisiert werden diese Handlungsprinzipien durch die speziellen Handlungsprinzipien, welche einen Massstab für ein professionelles Handeln vorgeben. Die Schulsozialarbeit wird als eigenständiges Jugendhilfeangebot verstanden und zeichnet sich durch die verlässliche Präsenz in der Schule aus (S. 92). Die Schulsozialarbeit arbeitet schüler*innenorientiert und vertritt deren Bedürfnisse anwaltschaftlich. Ihr Angebot ist niedrigschwellig, bedürfnisorientiert, freiwillig und abgestimmt mit den schulischen und ausserschulischen Akteuren*innen. In der Zusammenarbeit mit den Schüler*innen unterliegt die Schulsozialarbeit dem Schutz der Privatsphäre. Die Gesprächsinhalte und Daten sind demzufolge vertraulich zu behandeln (ebd.). Diese Handlungsprinzipien sind als Massstab und nicht als uneingeschränkt geltend zu verstehen, weil Informationen beispielsweise bei einer Kindeswohlgefährdung an bestimmte Personen weitergegeben werden müssen (S. 93).

Im Leitbild von AvenirSocial und dem SSAV (Schulsozialarbeitsverband) zum Thema Soziale Arbeit in der Schule werden weitere Ziele der Schulsozialarbeit beschrieben. Kinder, Jugendliche und deren Familien werden in der Bewältigung von psychosozialen Problemstellungen durch die Schulsozialarbeit unterstützt (AvenirSocial & SSAV, n.d., S. 2). Weiter fördert sie die Lösungskompetenzen von persönlichen und/oder sozialen Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen und stärkt ihre Eigenverantwortung. Lehrpersonen werden in der Bearbeitung von entwicklungshemmenden und problematischen Gruppen- und Klassensituationen beraten und begleitet in Form von Gruppenberatung oder Klasseninterventionen (ebd.).

5.4 Funktionen der Schulsozialarbeit

Ziegele beschreibt als weisend für die Schulsozialarbeit die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Intervention von psychosozialen Schwierigkeiten fest (2014, S. 38). Die drei Funktionen stehen in Wechselwirkung, sie bedingen und beeinflussen sich gegenseitig und richten sich an Einzelpersonen (Verhalten) und ihre sozialen Systeme mit ihren komplexen strukturellen Bedingungen (Verhältnis) (ebd.).

Prävention setzt bei den Ursachen an und versucht prophylaktisch mögliche künftige Probleme zu verhindern. Im Vordergrund stehen nebst thematischen Inputs beispielsweise durch externe Fachstellen die Minderung von Risikofaktoren und die Stärkung von Schutzfaktoren in Bezug auf eine bestimmte Problemlage (wie Sucht oder Gewalt) (Ziegele, 2014, S. 38). Es kann zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention unterschieden werden. Beide Formen versuchen Ursachen und Einflussfaktoren zu behandeln, um so Möglichkeitsspielräume zu erweitern (S. 39). Personenorientierte Prävention möchte Problemursachen direkt bei den Zielgruppen angehen (Verhaltensprävention), indem sie versucht (unerwünschtes) Verhalten der Einzelpersonen zu verhindern. Sozialsystemorientierte Prävention richtet sich an die sozialen Systeme der Lebenswelt der Zielpersonen (Verhältnisprävention) und zielt auf die Veränderung von bestimmten Verhältnissen und Strukturen sozialer Systeme ab (ebd.).

Die Früherkennung beabsichtigt möglichst früh ein eingetroffenes Problem zu erkennen, dies mittels Beobachtungs- und Austauschinstanzen. Insbesondere Lehrpersonen sollen bei der Früherkennung an diesen beiden Instanzen beteiligt sein, weil sie mit den Schüler*innen am häufigsten in Kontakt stehen (Ziegele, 2014, S. 42). Schulsozialarbeit übernimmt betreffend Früherkennung eine unterstützende Rolle, um Austauschprozesse über gemachte Beobachtungen und gegebene Interventionen zu moderieren resp. angezeigte Frühinterventionen zu übernehmen oder zu triagieren (S. 43).

Professionelle Interventionsversuche zielen darauf ab, Probleme nicht schlimmer werden zu lassen und bestmöglich zu beseitigen (Ziegele, 2014, S. 43). So soll ein unerwünschter Zustand durch direkte oder indirekte Massnahmen in einen veränderten, erwünschten Zustand übertragen werden. Direkte Massnahmen sind Beratung, indirekte Massnahmen sind Veränderungen von biopsychosozialen Einflussfaktoren. Schulsozialarbeit nimmt bei der Intervention einen zentralen Platz ein. Sie steht mit ihren Anspruchsgruppen (Kinder und Jugendliche, Erziehungsberechtigte, Schulleitung, Lehrpersonen etc.) für die angezeigten Problemlösungsprozesse sowie mit schulnahen Diensten für eine mögliche Kooperation oder Triage in engem Kontakt (S. 44).

6 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule

Im folgenden Kapitel werden die strukturellen Gegebenheiten der sekundären Sozialisationsinstanz Schule in Verbindung mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt genauer betrachtet. Anschliessend wird anhand einer Studie die Schulsituation von queeren Jugendlichen beleuchtet. Abschliessend wird der Lehrplan 21 auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt untersucht.

6.1 Gesetzliche Grundlagen der Institution Schule

Die gesetzliche Grundlage der Schule unterliegt der Bundesverfassung Art. 62, welche die Kantone beauftragt, den Kindern und Jugendlichen der Schweiz öffentliche Schulen zur Verfügung zu stellen (Lehrplan 21, 2016, S. 66). Die Schule hat den gesetzlichen Auftrag, Bildung und Erziehung auf der Grundlage fachwissenschaftlichen Fakten mit einem pädagogischen Handeln zu gewährleisten und sie in Verbindung zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu setzen (BV, Art 19, 61a & 62). Der gesetzliche Auftrag der Schule ist an die Grundrechte gebunden und somit dazu verpflichtet, zu deren Umsetzung beizutragen (Bürgisser, Freigang & Kunz, 2018, S. 26). Die kantonalen Volksschulgesetze präzisieren den Auftrag anhand der vorhandenen Gegebenheiten des jeweiligen Kantons. Die obligatorische Schule verfolgt jedoch einen Bildungsauftrag, welcher in der interkantonalen Vereinbarung, auch HarmoS-Konkordat genannt, definiert ist. Nach Art. 3 des HarmoS-Konkordats, müssen Schüler*innen im Rahmen der obligatorischen Schulzeit:

- Grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen, sowie eine kulturelle Identität entwickeln können (Lehrplan 21, 2016, S. 66).
- Eine Grundbildung erhalten, welche ihnen den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen ermöglichen (Lehrplan 21, 2016, S. 66).
- Eine eigenständige Persönlichkeit, sowie soziale Kompetenzen und ein verantwortungsvolles Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt entwickeln können (ebd.).

Die Volksschule orientiert sich an den Grundrechten der Bundesverfassung, wie beispielsweise das Recht auf Informationen und Bildung, Gleichberechtigung der Geschlechter, sexuelle Selbstbestimmung, Gleichwertigkeit verschiedener sexueller Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten und auf das Recht nach Schutz der physischen, psychischen und sexuellen Integrität (Bürgisser et al, 2018, S. 26). Des Weiteren orientiert sich die Schule an den kantonalen Volksschulgesetzen, welche von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen geprägt sind. Gegenüber Religionen, Konfessionen und der Politik verhält sich die Schule neutral. Die Schule hat den Auftrag, die

Chancengleichheit sowie die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern und wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung (Lehrplan 21, 2016, S. 66). Zudem soll das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und der nachhaltige Umgang mit der Umwelt, sowie ein respektvoller Umgang mit Menschen aller Kulturen, Religionen und Lebensformen gefördert werden. Die Schule ist sich über die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen bewusst und hat einen konstruktiven Umgang gegenüber der Vielfalt (Lehrplan 21, 2016, S. 66- 67). Obwohl sich die Schulen angeblich an den obengenannten Grundrechten orientieren, werden vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten oft kaum oder gar nicht beachtet und Diskriminierungen nicht benannt. Deshalb wird im folgenden Kapitel die Schule hinsichtlich heteronormativer Begebenheiten genauer betrachtet.

6.2 Schule als heteronormatives Umfeld

Kinder und Jugendliche verbringen einen grossen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule. Neben der primären Sozialisationsinstanz der Familie, ist die sekundäre Sozialisationsinstanz die Schule (Kleiner, 2020, S. 47). Als sekundäre Sozialisationsinstanz hat die Schule die Funktionen der gesellschaftlichen Integration, der Lebensgestaltung und fördert den Erwerb von Kompetenzen, welche zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Neben der Aneignung von Wissen und Qualifikationskompetenzen ist der Schulraum eine der wichtigsten Orte zur Herstellung und Einübung von Geschlecht und Begehren (ebd.). Die Schule ist ein heteronormativ geprägtes Umfeld für die Schüler*innen, weil mehrheitlich alles in den Schulen auf die binären Geschlechter abgestimmt ist. Es gibt Mädchen- und Jungentoiletten und geschlechtergetrennte Umkleidekabinen sowie teilweise getrennte Sporeinheiten (Wiesauer, 2021, S. 269). Das führt dazu, dass im Schulalltag die Tendenz zu einer Reproduktion von Stereotypen, Diskriminierung und auch heteronormen Vorstellungen von Geschlecht und Begehren herrscht (Kleiner, 2020, S. 47). Das heisst, die Schule hat nicht nur die Aufgabe zur Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, sondern sie produziert Normalitätsvorstellungen und normkonforme Verhaltensweisen (Kleiner, 2015, S. 14). Der Schulraum wird hierarchisch strukturiert durch Differenzordnungen wie Heteronormativität oder Rassismus. Durch diese Strukturierung werden Personen verletzungsmächtig, die den gesellschaftlichen Normen entsprechen und machen alle, welche sich nicht mit der Norm identifizieren können oder möchten, verletzbar (ebd.). Zusammenfassend ist der Schulraum für alle Jugendliche ein wichtiger Ort zur Entwicklung einer sexuellen und geschlechtlichen Identität unter anderem durch die Herstellung und Einübung von Geschlecht und Begehren. Die Heteronormativität prägt den Schulraum und beeinflusst Jugendliche, welche sich nicht als heterosexuell identifizieren. Im nächsten Kapitel werden die Lehrmittel unter die Lupe genommen und auf das Konzept der Heteronormativität untersucht.

6.2.1 Heteronormativität in Schulbüchern

Eine Schule ohne Lehrmittel und Schulbücher ist fast unvorstellbar, trotz der voranschreitenden Digitalisierung. Der Schulalltag ist nach wie vor stark geprägt von dem Medium Schulbücher. Sie geben Orientierung und haben die unterstützende Funktion der Arbeitserleichterung bei der Vorbereitung des Unterrichts (Bittner, 2015, S. 249). Die Schulbücher prägen den Schulalltag so stark, dass sie häufig die Kenntnis des anzuwendenden Lehrplans oder geltende Richtlinien ersetzen (S. 250). Die Bücher haben nicht nur eine neutrale Funktion zur Wissensvermittlung, sondern beinhalten Themen, welche als gesellschaftlich relevant erachtet werden und stellen somit ein Politikum dar (S. 251).

Die Schulbuchanalyse aus Deutschland von Melanie Bittner (2015) wird in dieser Arbeit hinzugezogen, weil wir von der Schweiz keine Schulbuchanalyse gefunden haben. Diese Analyse wurde in Deutschland durchgeführt und lässt sich nur mit Vorbehalt auf die Schweiz übertragen. Trotzdem wird diese Schulbuchanalyse als relevant erachtet und folgt der Annahme, dass eine Analyse der Schweiz ähnliche Ergebnisse liefern würde. Die Schulbuchanalyse von Melanie Bittner hat die Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von queeren Personen als Gegenstand der Studie. Das Forschungsprojekt beinhaltet die Schulbuchanalyse der Fächer Biologie und Englisch mit dem Ziel zu untersuchen, welche Geschlechterkonstruktionen aktuell in den Schulbüchern zu finden sind und wie queere Personen dargestellt werden. Der Hauptfokus der Analyse liegt auf Stereotypisierungen und Normierungen durch Schulbücher (Bittner, 2015, S. 252).

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zeigen auf, dass die Englischbücher alle heteronormativ gestaltet sind. Es sind keine lesbischen, schwulen oder bisexuellen Personen vertreten. Alle Paare oder angedeutete romantischen Beziehungen vertreten die heterosexuelle Norm (Bittner, 2015, S. 255). Für den Sexualkundeunterricht in der 5. Klasse wird in den Biologiebüchern Homo- oder Bisexualität nicht thematisiert. Erst ab der 7. Klasse finden nicht-heterosexuelle Orientierungen Inhalt in den Biologiebüchern. Jedoch wurde in keinem der analysierten Biologiebücher die Vielfalt der sexuellen Identitäten angesprochen (ebd.). Heteronormative Vorstellungen nehmen im Sexualkundeunterricht den meisten Raum ein, indem Definitionen und Begriffe immer das gegenseitige Begehren von Frau und Mann definieren (ebd.). In jedem der fünf analysierten Schulbücher, welche Homosexualität thematisieren, sind schwule Paare abgebildet. Lesbische Paare werden nur in zwei Büchern abgebildet (Bittner, 2015, S. 256). Diskriminierung gegen nicht heterosexuelle Personen wird in den Büchern als überwundenes Problem dargestellt oder es wird auf „fremde Staaten“ verwiesen, in denen Homosexualität mit dem Tod bestraft wird (ebd.).

Über Trans*- oder Inter*personen ist in elf der zwölf untersuchten Schulbücher nicht die Rede. Es wird durch die Schulbücher die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität, welche eindeutige Körper innerhalb der binären Kategorien Weiblichkeit oder Männlichkeit vermittelt (Bittner, 2015, S. 256). Es scheint, dass ein Bewusstsein in den untersuchten Schulbüchern vorhanden ist bezüglich Geschlechterstereotypen, jedoch werden sie trotzdem häufig dargestellt und somit werden Geschlechterrollen reproduziert. Zusammenfassend wird das Konzept der Heteronormativität durchgängig vermittelt, indem queere Personen gar nicht oder nur minimal dargestellt werden (ebd.). Die Schulbuchanalyse zeigt auf, dass Diskriminierung aufgrund der Sexualität oder des Geschlechts, wie auch Antidiskriminierung in der Schule so gut wie nicht thematisiert wird. Die Genderforschung und Theorien von Geschlecht als soziale Konstruktion finden keinen Inhalt in den gängigen Lehrmitteln.

6.2.2 Schulsituation von queeren Jugendlichen

Kinder und Jugendliche lernen in der Gesellschaft schon früh, wie sie sich aufgrund des zugeschriebenen Geschlechts weiblich oder männlich zu verhalten haben. Kinder und Jugendliche, welche nicht den gesellschaftlichen normativen Vorstellungen von Weiblichkeit oder Männlichkeit und der Heterosexualität entsprechen, werden oft zur Zielscheibe von Herabsetzungen und Angriffen ihrer Mitschüler*innen (Kleiner, 2020, S. 38). Identifizieren sich Kinder und Jugendliche nicht mit den normativen Vorstellungen, kann die Folge davon Ausgrenzung, Beleidigungen oder auch Mobbing sein (Schreiter, 2021, S. 67). Es gibt verschiedene Studien, welche belegen, dass es im Schulalltag oft zur Reproduktion stereotyper und diskriminierender Geschlechtervorstellungen kommt (Kleiner, 2020, S. 47). Wer nicht den gesellschaftlichen Erwartungen entspricht wird sanktioniert. Neben physischen und verbalen Übergriffen kommen auch homophober Schimpfwörter, wie „Schwuchtel“ oder „Lesbe“ eine grosse Rolle zu (Schreiter, 2021, S. 67). Solche Beschimpfungen, welche eine Gruppe bezeichnen, führen zu einer negativen Einstellung gegenüber den entsprechenden Gruppen (Klocke, 2020, S. 357). Bei unsichtbaren Identitäten (wie bei der sexuellen oder geschlechtlichen Identität) ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen ihre Identität geheim halten aus Angst, vor den anderen „geoutet“ zu werden (ebd.). Das führt dazu, dass die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an den Schulen oft unsichtbar bleibt (S. 358). An dieser Stelle muss betont werden, dass über die gesundheitliche Lage von queeren Jugendlichen in der Schweiz oder auch Deutschland kaum Daten vorhanden sind. Das liegt daran, dass Kinder und Jugendliche im medizinischen System marginalisiert sind. Das hat zur Konsequenz, dass es kaum Daten über die physische und psychische Gesundheit von queeren Jugendlichen gibt (Spahn & Wedl, 2018, S. 80). Es wird eine Studie der USA aufgeführt, weil sie sich unter Vorbehalt auf die Schweiz übertragen lässt. Es besteht für queere Jugendliche ein erhöhtes Depressionsrisiko, eine höhere

Suizidgefährdung und einen höheren Substanzmissbrauch, vor allem durch Alkohol und Drogen im Vergleich zu heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Jugendlichen (Spahn & Wedl, 2018, S. 80). Die gesundheitliche Situation von queeren Jugendlichen lässt sich in vielen Fällen auf Mobbing und Diskriminierung während der obligatorischen Schulzeit zurückführen (S. 81).

Das *Gay Lesbian Straight Education Network* (GLSEN) führt seit 1999 alle zwei Jahre eine quantitativ-qualitativ angelegte Grossstudie zu den Schulerfahrungen von queeren Jugendlichen in den USA durch. Die Studie hat zum Ziel, herauszufinden, wie die Verteilung und Folgen von Diskriminierungserfahrungen im Schulalltag von queeren Jugendlichen ist (Kleiner, 2020, S. 48). Auch hier ist es wichtig zu erwähnen, dass diese Studie dazu dienen soll, Anhaltspunkte auf Anlässe und Auswirkungen von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen im Schulalltag von queeren Jugendlichen zu beleuchten. Die letzte Grossstudie wurde im Jahr 2021 in 50 Bundesstaaten der USA durchgeführt. Es wurden 22'298 Student*innen befragt zwischen 13 und 21 Jahren. 68 % der Befragten queeren Jugendlichen äusserten, dass sie sich aufgrund ihrer geschlechtlichen oder sexuellen Identität in der Schule nicht sicher fühlen (S. 5). Fast die Hälfte der queeren Schüler*innen mieden öffentliche Räume, wie die sanitären Anlagen, Umkleeräume und den Sportunterricht (ebd.). Bezüglich Belästigungen und Angriffen erfuhren 76,1 % verbale Belästigungen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung, ihres Geschlechtsausdrucks oder ihres Geschlechts (S. 7). Körperlich belästigt wurden 31,2 % und 12,5 % wurden aufgrund ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität körperlich angegriffen (ebd.). Mehr als die Hälfte (53,7 %) erlebte in der Schule sexualisierte Belästigung. Davon haben 61,5 % den Vorfall nicht gemeldet, weil sie glaubten, dass die Lehrkräfte nicht gegen die sexualisierte Belästigung vorgehen würden (ebd.). 60,3 % der Befragten, welche einen Angriffs- oder Belästigungsvorfall bei einer Lehrperson gemeldet haben, gaben an, dass die Lehrperson keine Massnahmen ergriffen hat und die betreffende Person dazu aufforderte, den Übergriff zu ignorieren (S. 8). Die erlebten Abwertungen und Diskriminierungen schwächen queere Jugendliche und schützen die Strukturen der Täter*innen (Haller & Wittmann, 2021, S. 275). Die Täter*innen können somit bestärkt werden durch das fehlende Wissen und der Sprachlosigkeit der Opfer. Queere Jugendliche haben es aufgrund ihrer geschlechtlichen und sexuellen Identität schwerer, sich bei Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt Hilfe zu holen, weil ihre Lebensweise stigmatisiert oder als nicht „normal“ gewertet wird (ebd.). Die häufigen Folgen der Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen sind laut der Studie wenig Ambitionen für weiterführende Bildungsinstitutionen, schlechte Noten, sowie häufiges Fehlen im Unterricht (GLSEN, 2021, S. 9).

6.3 Sexuelle Bildung im Rahmen des Lehrplans 21

Die Schule hat durch den gesetzlichen Auftrag die gesellschaftliche Funktion, den Kindern und Jugendlichen die Sexualität und den sozialen Wandel von Beziehungen näher zu bringen und die geltenden Rechtsnormen im Zusammenleben zu vermitteln (Bürgisser et al, 2018, S. 26). Im Rahmen der sexuellen Bildung während der obligatorischen Schulzeit soll also vermittelt werden, welche allgemein gültigen sozialen und rechtlichen Normen im Zusammenleben einer Gesellschaft anerkannt sind. Gleichzeitig soll die Verschiedenheit der Sichtweisen hinsichtlich Geschlechterbeziehungen, Geschlechterrollen und der Sexualität gemäss dem Anspruch der gegenseitigen Achtung der Vielfalt (BV) in dieser Einheit verpflichtend sein (S. 27). Der Lehrplan 21 beinhaltet den Hinweis, dass die Verantwortung für die Sexualerziehung in erster Linie bei den Eltern und Erziehungsberechtigten liegt und die Schule mit der sexuellen Bildung eine unterstützende Funktion einnimmt (Giacomin & Lehnhard, 2020, S.18). Der Sexualkundeunterricht ist für alle Schüler*innen Pflicht und wird grundsätzlich von der Lehrperson durchgeführt (Lehrplan 21, 2016, S. 275). In der Deutschschweiz findet die sexuelle Bildung in den Fachbereichen Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Natur und Technik (NT) und Ethik, Religion, Gemeinschaft (ERG) statt (S. 18). Welche sexualitätsbezogenen Kompetenzen erarbeitet werden, ist abhängig von der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Der Lehrplan 21 ist in 3 Zyklen eingeteilt, welche aufeinander aufbauen. Der erste Zyklus beinhaltet den Kindergarten bis zur 2. Klasse, der zweite Zyklus umfasst das 3.-6. Schuljahr und der dritte Zyklus umfasst die 7.-9. Klasse (Lehrplan 21, 2016, S. 54).

Fachliche Kompetenzen der sexuellen Bildung im 1. Zyklus:

Die Schüler*innen...	
NMG 1.2 b	können unangenehme und ungewollte Handlungen an ihrem Körper benennen und sich dagegen abgrenzen (z.B. Mein Körper gehört mir, nein sagen).
NMG 1.5a	können Körperveränderungen beschreiben und mit angemessenen Wörtern
NMG 1.5b	benennen.
NMG 1.6a	können anhand von Beispielen Rollenverhalten beschreiben, vergleichen
NMG 1.6b	(Beruf, Hobby, Kleidung) und können vielfältige Geschlechterrollen benennen.

Abbildung 12. Kompetenzen sexuelle Bildung im 1. Zyklus. Abgerufen von <https://be.lehrplan.ch>

Fachliche Kompetenzen der sexuellen Bildung im 2. Zyklus:

	Die Schüler*innen...
NMG 1.2d	können [sexualisierte] Übergriffe (z.B. sprachliche Anzüglichkeiten, Berührungen, Gesten) und sexuelle Gewalt erkennen, wissen wie sie sich dagegen wehren und wo sie Hilfe holen können.
NMG 1.5c NMG 1.5d	können über die zukünftige Entwicklung zu Frau und Mann sprechen und erhalten die Möglichkeit Fragen und Unsicherheiten bezüglich Sexualität zu äussern.
NMG 1.5e	können Veränderungen des Körpers mit angemessenen Begriffen benennen, wie beispielsweise die Menstruation oder den Stimmbruch.
NMG 1.5f	verstehen Informationen zu Geschlechtsorganen, Zeugung, Befruchtung, Verhütung, Schwangerschaft und Geburt.
NMG 1.6c	verwenden im Zusammenhang mit Geschlecht und Rollen eine sachliche und wertschätzende Sprache.
NMG 1.6d	können Geschlechterrollen (z.B. Merkmale, Stereotypen, Verhalten) beschreiben und hinterfragen, sowie Vorurteile und Klischees im Alltag und Medien erkennen.
NMG 10.2e	setzen sich mit dem Zusammenhang von Freundschaft, Liebe und Sexualität auseinander.

Abbildung 13. Kompetenzen sexuelle Bildung im 2. Zyklus. Abgerufen von <https://be.lehrplan.ch>

Fachliche Kompetenzen der sexuellen Bildung im 3. Zyklus:

	Die Schüler*innen...
NMG 1.5g	können unter Anleitung die Qualität von ausgewählten Informationsquellen zu Sexualität vergleichen und einschätzen.
NMG 1.5h	können psychische Veränderungen in der Pubertät (z.B. verstärkte Scham und Befangenheit, veränderte Einstellung zum eigenen Körper, erwachendes sexuelles Interesse) und wissen, dass diese zur normalen Entwicklung gehören.
ERG 5.3b	verbinden Sexualität mit Partnerschaft, Liebe, Respekt, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung und können sexuelle Orientierungen nichtdiskriminierend benennen.
ERG 5.3c	kennen ihre Rechte im Umgang mit Sexualität und respektieren die Rechte anderer.
ERG 5.3d	können Verhaltensweisen und ihre Auswirkungen im Bereich Sexualität kritisch beurteilen.
NT 7.3a	kennen Wirkungs- und Anwendungsweise verschiedener Mittel und
NT 7.3b	Methoden zur Empfängnisverhütung, sowie die damit verbundene Verantwortung allen Beteiligten und können Risiken und Nebenwirkungen vergleichen.
NT 7.3c	kennen Krankheiten, die häufig sexuell übertragen werden, und können erläutern, wie man sich davor schützt.
NT 7.3d	kennen altersgemässe Medien und Informationsquellen zur Sexualaufklärung.

Abbildung 14. Kompetenzen sexuelle Bildung im 3. Zyklus. Abgerufen von <https://be.lehrplan.ch>

Zusammenfassend zielt sexuelle Bildung im 1. Zyklus (Kindergarten bis 2. Klasse) darauf ab, „Mein Körper gehört mir“ und die Entwicklung des Körpers zu thematisieren. Im 2. Zyklus, also ab der 3. Klasse, wird sexuelle Bildung vertiefter aufgegriffen. Es werden insbesondere Aspekte der sexuellen Rechte, die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und allgemeine Fragen zur Sexualität, Freundschaft und Liebe thematisiert. Die Auseinandersetzung beinhaltet den Geschlechtsbegriff, welcher auf die binären Geschlechter weiblich und männlich ausgelegt ist. Mit der Reflektion der Geschlechterrollen werden auf die Unterschiede der Geschlechter aufmerksam gemacht und Rollenstereotypen kritisch hinterfragt. Ab der 7. Klasse beginnt der 3. Zyklus der sexuellen Bildung. Im Zentrum stehen die Themen wie Liebe,

Sexualität, Verhütung, Veränderung des Körpers, Geschlechtskrankheiten und Schwangerschaft. Zudem werden sexuelle Orientierung und Geschlechtskrankheiten aufgegriffen. Diese Themen werden auf eine hetero- und cis-normative Art und Weise vermittelt, weil sie nur auf die binären Geschlechter Frau und Mann bezogen sind (ABQ, n.d.). Laut ABQ werden nur in sehr wenigen Lehrmitteln Homo- und Bisexualität thematisiert. Oft werden Geschlechtskrankheiten im Kontext der Homosexualität und Diskriminierung aufgegriffen (ebd.). Homosexualität in diesem Kontext zu erwähnen, kann suggerieren, dass Homosexualität das „Andere“, etwas Problematisches und Tabuisiertes ist. Der Begriff der geschlechtlichen Vielfalt ist im Lehrplan 21 nicht vorhanden. Obwohl man davon ausgehen kann, dass in jedem Schulhaus queere Kinder und Jugendliche vertreten sind (ABQ, n.d.).

Laut A.M., Grundschullehrerin bei Bremgarten in Bern, gibt der Lehrplan 21 einen Rahmen vor, welcher die Unterrichtssequenzen strukturiert. Die strukturellen Vorgaben des Lehrplanes, welcher die Unterrichtseinheiten vorgibt, stimmen gemäss A.M. nicht mit den zeitlichen Ressourcen überein. Es sei gar nicht möglich, alle vorgegebenen Themen im Unterricht zu behandeln. Dadurch ist die Gestaltung der Unterrichtssequenzen stark von den Lehrpersonen abhängig, wieviel Zeit in welche Themenfelder investiert werden. Diese Gestaltungsfreiheit des Unterrichts lässt zu, dass auch die sexuelle Bildung stark abhängig von der Lehrperson ist. Die Konsequenz davon ist, dass Lehrpersonen, welche Berührungspunkte mit sexualitätsbezogenen Themen haben, nur wenig darüber sprechen (Persönliche Mitteilung, 17.04.23).

Zusammenfassend lässt sich sexuelle Bildung im Rahmen der obligatorischen Schulzeit nach Lehrplan 21 als heteronormativ geprägt beurteilen. Die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird nicht explizit im Lehrplan 21 erwähnt und wird somit nur nach Eigenbemessen von Lehrpersonen aufgegriffen und thematisiert. Dies bestätigt auch V.L., Schulsozialarbeiterin der Kinder- und Jugendfachstelle (KJFS) Lyss (pers. Mitteilung, 12.04.2023).

7 Unterstützende und queerfreundliche Schulsozialarbeit

Im vorherigen Kapitel wurde aufgezeigt, dass die Begriffe der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt im Rahmen sexueller Bildung im Lehrplan 21 nicht explizit erwähnt werden. Jedoch gibt es viele Gründe, dass vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten in der Schule thematisiert werden müssen. Der zentrale Grund dafür ist die allgemeine Schulpflicht (Klocke, 2020, S. 358). Kinder und Jugendliche können sich im Vergleich zu anderen Kontexten der Schulpflicht nicht entziehen und verbringen viel Zeit in der Schule. Die obligatorische Schulzeit bringt die Chance, Vorurteile und Diskriminierungen gegenüber queeren Menschen abzubauen, indem sie alle Menschen bis zu einem gewissen Alter erreichen und positiv beeinflussen kann (ebd.). Akzeptanz gegenüber der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zu schaffen, sollte aus diesem Grund im Rahmen der obligatorischen Schulzeit beginnen. Dadurch entsteht für Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen und weitere Fachpersonen eine grosse Verantwortung gegenüber allen Schüler*innen, insbesondere gegenüber queeren Kindern und Jugendlichen (ebd.). Aus diesem Grund ist es wichtig, die sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Arbeit im Handlungsfeld Schule im Kontext der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt zu beachten.

7.1 Handlungsansätze für queerfreundliche Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, alle jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen, sowie beruflichen Entwicklung zu fördern und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit (Speck, 2022, S. 64). Die Zielgruppen der Schulsozialarbeit umfasst alle Kinder und Jugendliche, insbesondere benachteiligte oder beeinträchtigte Personen, sowie Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte (Speck, 2022, S. 64). Die Kinder und Jugendlichen sind die zentrale Zielgruppe einer modernen und lebensweltorientierten Schulsozialarbeit (S. 65). Eine besondere, wenngleich nicht ausschliessliche Rolle der Schulsozialarbeit kommt Schüler*innen zu, welche benachteiligt oder beeinträchtigt sind (ebd.). Die präventiven und intervenierenden Angebote der Schulsozialarbeit sollen eine unterstützende Funktion bei Entwicklungsaufgaben einnehmen sowie gelingende Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzen fördern. Als Erfolgskriterium der Schulsozialarbeit können die Unterstützung und Förderung von diskriminierten und stigmatisierten Kindern und Jugendlichen angesehen werden (ebd.). Daraus lässt sich schliessen, dass sich die Schulsozialarbeit spezifisch mit der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung im Bereich der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt befassen muss, um Diskriminierung und Benachteiligung von queeren Kindern und Jugendlichen zu hindern. Um das zu erreichen hat die Schulsozialarbeit die Aufgabe, soziale Kompetenzen zu

fördern, welche die Anerkennung und Wertschätzung von vielfältigen Geschlechtsidentitäten, sowie einen gleichwertigen Umgang mit allen Menschen beinhaltet.

Die Lehrpersonen sind einerseits zentrale Kooperationspartner*innen als auch Zielgruppe der Schulsozialarbeit (Speck, 2022, S. 65). Schulsozialarbeiter*innen sollen die Lehrpersonen für die Lebenswelt und Sichtweisen, sowie auf sozialpädagogische Fragestellungen sensibilisieren. Hier kann der Aspekt erwähnt werden, dass die Kinder und Jugendlichen auf die Vielfalt von geschlechtlichen und sexuellen Identitäten sensibilisiert werden sollten mit den damit verbundenen Herausforderungen. Die Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, Lehrpersonen über konkrete Unterstützungsmöglichkeiten und externe Fachstellen zu informieren und mit fachlichen Anregungen dienen zu können. Ausserdem kann die Schulsozialarbeit als Mediatorin bei Konflikten zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen unterstützend wirken (ebd.). Die Schulsozialarbeit hat die Pflicht, einzugreifen bei Kindern und Jugendlichen, welche aufgrund ihrer geschlechtlichen und/oder sexuellen Identität Mobbing oder Diskriminierung erfahren. Zudem wird ihr aufgrund ihrer Funktion eine vermittelnde Rolle zugesprochen, dies bei Auseinandersetzungen zwischen Schüler*in und Lehrperson. Die Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen seitens der Schulsozialarbeit ist in den meisten Fällen nur dann erfolgreich, wenn die Erziehungsberechtigten in die sozialpädagogische Arbeit miteinbezogen werden (S. 66). Im Hinblick auf die Entwicklung der sexuellen und geschlechtlichen Identität von Kindern und Jugendlichen soll die Schulsozialarbeit eine anerkennende Haltung vermitteln und auf eine wertschätzende, reflektierte Art und Weise in den Dialog mit den Erziehungsberechtigten treten können. Im Vorfeld muss die Schulsozialarbeit ihre Rolle gegenüber allen schulischen Beteiligten transparent aufzeigen, damit das Vertrauensverhältnis zu den Schüler*innen gewahrt werden kann (S. 65).

Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit verfügt, wie bereits in Kapitel 5 beschrieben, über eine grosse Vielfalt an Angeboten und Leistungen. Das umfangreiche Angebotsspektrum der Schulsozialarbeit hat grosses Potenzial, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt mit den Schüler*innen, Lehrer*innen sowie mit Erziehungsberechtigten zu thematisieren. Durch die fortwährende Präsenz im Schulraum hat die Schulsozialarbeit eine einzigartige Position und Einfluss auf die Zielgruppen. Welche Voraussetzungen und Kompetenzen bezüglich der Vielfalt seitens Schulsozialarbeiter*innen gegeben sein sollten, um eine queerfreundliche Haltung zu vermitteln und in welchem Rahmen die Schulschulsozialarbeit die Thematisierung und Sensibilisierung der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt aufgreifen kann, wird in den nächsten Kapiteln aufgezeigt.

7.2 Qualifizierungen der Schulsozialarbeitenden

Wie in den vorangehenden Kapiteln beschrieben, ist unsere Gesellschaft von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten durchzogen. Trotzdem werden queere Lebensformen kaum berücksichtigt und sind häufig unsichtbar (vgl. Kapitel 4.1 und 6.2.2). Queere Kinder und Jugendliche bekommen in der Schule ungenügend Beachtung und werden dadurch häufig aussenvorgelassen, ausgeschlossen und diskriminiert. Die in unserer Gesellschaft stark verwobenen heteronormativen Ansichten, Einstellungen und Rollenbilder sowie Unwissen und ungenügende Sensibilisierung sind die Ursache davon. Diese Werte und Normen finden sich als Abbild unseres Gesellschaftssystems in der Schule wieder und werden durch unser Schulsystem reproduziert. Damit geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gestärkt und heteronormative Strukturen aufgeweicht werden können, sowie für einen professionellen Umgang geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, braucht es seitens der Fachpersonen gewisse Kompetenzen. Diese Kompetenzen müssen bereits in der Ausbildung der Sozialen Arbeit anhand der Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien, Konzepten, eigenen Bildern und Vorurteilen sowie der eigenen Sexualität erlernt werden. Für die kritische Reflexion stereotyper, heteronormativer (an-sozialisierte) Denk- und Verhaltensmuster sowie dem Entgegenwirken und Aufbrechen heteronormativer Strukturen, ist die Regenbogenkompetenz, entwickelt von Ulrike Schmauch, ein geeignetes Instrument.

Regenbogenkompetenz

Ulrike Schmauch entwickelte in den 90er Jahren im Kontext der Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit die grundlegende Idee der Regenbogenkompetenz. Durch die Auseinandersetzung mit neuen Praxiserfahrungen und aktuellen fachlichen und politischen Diskursen, hat sie die Regenbogenkompetenz weiter ausgearbeitet (2020, S. 308). Die Fähigkeit sozialer Fachpersonen, einen professionellen, vorurteilsbewussten und möglichst diskriminierungsfreien Umgang mit dem Thema geschlechtlicher und sexueller Identitäten zu haben, bezeichnet Schmauch als Regenbogenkompetenz (ebd.). Sozialarbeiter*innen werden selbst immer wieder mit eigenen blinden Flecken, Ausschlüssen und Tabus konfrontiert. Sie werden aufgefordert „sich explizit auf bisher unterdrückte Themen und auf Menschen mit spezifischen Ausgrenzungserfahrungen neu einzustellen“ (Schmauch, 2020, S. 308-309). Solche Prozesse betreffen ethische und politische Dimensionen der Sozialen Arbeit. Sie zwingen Sozialarbeiter*innen, sich ständig mit den Menschenrechten, sozialer Gerechtigkeit und dem gesellschaftlichen Auftrag auseinanderzusetzen (S. 309). Die Regenbogenkompetenz besteht aus den vier Kompetenzebenen der Sach-, Methoden, Sozial- und Selbstkompetenz.

Sachkompetenz

Wissen über die heterosexuelle Mehrheitsgesellschaft, über geschlechtliche und sexuelle Minderheiten, ihre Lebenslagen, Diskriminierungen und Ressourcen

Methodenkompetenz

Handlungsfähigkeit und Verfahrenswissen im Bereich sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identitäten

Sozialkompetenz

Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Bereich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Selbstkompetenz

Fähigkeit zur Reflexion eigener Gefühle, Werte und Vorurteile in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Abbildung 15. Individuelle Ebenen der Regenbogenkompetenz (vgl. Schmauch, 2023, S. 242).

Die Kompetenzen sind auf Sozialarbeiter*innen als Individuum bezogen, sollten jedoch mit einem institutionellen Rahmen sowie einem Kontext, der die Entwicklung erst möglich macht, zusammen gedacht werden. Denn „individuelle Regenbogenkompetenz einzelner sozialer Fachkräfte kann ohne eine [LGBTIQ]-akzeptierende Institution nicht wirksam werden, wie auch umgekehrt eine solche Institution ohne regenbogenkompetente Fachkräfte sich nicht erfolgreich für die Klient*innen einsetzen kann“ (Schmauch, 2023, S. 242). Zur Entwicklung eines regenbogenkompetenten institutionellen Rahmens gehören folgende Punkte:

Teamfortbildungen zu Themen wie sexuelle Vielfalt, Homosexualität und Familie oder Prävention sexualitätsbezogener Diskriminierung

Entwicklung gemeinsamer Haltungen (Team, Leitung, Konzeption, Leitbild)

Bereitstellung eines möglichst angstfreien Raums zur Reflexion der Gefühle und Einstellungen hetero- und nichtheterosexueller Fachkräfte (Teambesprechung und Supervision)

Absprachen zum *Umgang* mit Coming-Out-Prozessen, mit trans- und homosexualitätsfeindlichem Mobbing

Kooperation mit spezialisierten LGBTIQ-Einrichtungen und das Lernen von ihnen

Entwicklung eigener zielgruppenspezifischer Angebote für LGBTIQ-Klient*innen

Herstellung von Sichtbarkeit gleichgeschlechtlicher Lebensweisen und vielfältiger geschlechtlicher Identitäten in der Institution (Aushang von Plakaten, Auslegen von Infos von LGBTIQ-Einrichtungen, Überarbeitung eigener Medien wie Flyer, Plakate, Website)

Abbildung 16. Entwicklung regenbogenkompetenter institutioneller Rahmen (vgl. Schmauch, 2023, S. 243).

Weiter ist die Auseinandersetzung mit sexualitätsbezogenen Themen in der Ausbildung der Sozialen Arbeit wichtig, denn Sozialarbeiter*innen werden in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern mit sexualitätsbezogenen Themen und Fragen konfrontiert. Für einen sensibilisierten Umgang werden sprachliche, reflexive, fachwissenschaftliche und methodische Instrumente benötigt. Sexualpädagogische Kompetenzen müssen in Wahlpflichtmodulen angeboten werden, damit sich alle Studierenden mit sexualitätsbezogenen Themen auseinandersetzen (Schmauch, 2023, S. 229). Häufig werden nur die negativen Seiten von Sexualität in der Ausbildung der Sozialen Arbeit angeschaut, wie beispielsweise sexualisierte Gewalt, Diskriminierung oder Gewaltprävention (S. 230). Klar, es braucht Mut von Studierenden und Dozierenden, sich offen über die eigene Sexualität auszutauschen, sexualitätsbezogene Gesprächsübungen umzusetzen und eigene

Unsicherheiten zu zeigen (Schmauch, 2023, S. 232). Jedoch können sexualitätsbezogene Themen in vielen Seminaren und Vorlesungen auftauchen, also muss dies gelernt werden (S. 236). Es ist zufällig, ob sexualitätsbezogene Themen überhaupt aufgenommen werden und als wichtige Aspekte für Klient*innen Sozialer Arbeit angesehen werden, weil dies von Einzelpersonen abhängig ist. Es kann sein, dass Studierende während dem gesamten Studium kaum oder nie mit sexualitätsbezogenen Aspekten in Berührung kommen. Wichtig zu erwähnen an dieser Stelle ist, dass das Sprechen über sexualitätsbezogene Aspekte in Vorlesungen und Seminaren nicht nur positiv sein kann. Denn solche Aspekte können auch anzüglich, herabsetzend, stereotypisierend, pathologisierend, diskriminierend und verbotend vermittelt werden (ebd.).

Pädagogische Fachpersonen, welche Weiterbildungen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt besuchen, berücksichtigen vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten in der Schule häufiger (Klocke, 2020, S. 367). Insbesondere das Wissen über konkrete Interventionsmassnahmen bei Diskriminierung unterstützt Fachpersonen dabei, angemessen auf diskriminierende Äusserungen wie „Lesbe“ oder „Schwuchtel“ zu reagieren und erhalten dadurch Unterstützung dabei, LGBTIQ-Personen explizit und implizit anzusprechen (ebd.). In Fortbildungen sollten daher konkrete Beispielfälle und Reaktionsmöglichkeiten durchgesprochen und anhand von Rollenspielen eingeübt werden. Weiter wichtig ist es, davon überzeugt zu sein, pädagogische Fachpersonen (Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen) einen Einfluss auf die Schüler*innen haben und aktiv gegen Diskriminierung vorgehen können. Zudem sollten Fachpersonen davon ausgehen, dass sich unter den Schüler*innen, mit denen sie im Kontakt stehen, queere Schüler*innen befinden, auch wenn sich diese (bisher) nicht offenbart haben. Dementsprechend sollen Fachpersonen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt häufiger thematisieren und auf Hilfsangebote wie Fachstellen aufmerksam machen (ebd.).

8 Geschlechtliche und sexuelle Identitätsentwicklung stärken

Wie durch die vorangehenden Kapitel gezeigt wurde, ist die Wahrnehmung von diversen Lebensweisen eng mit dem Thema der Geschlechterrollen verknüpft. Um den vorherrschenden binären Geschlechteranforderungen entgegenzuwirken, ist kritische Selbstreflexion für pädagogische Fachpersonen wie Schulsozialarbeiter*innen und Lehrpersonen unabdingbar. Durch das kritische Reflektieren von Geschlechterverhältnissen und Geschlechterrollen können Barrieren aufgeweicht werden (Kugler & Nordt, 2019, S. 5).

Für eine queerfreundliche Pädagogik benötigt es die Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Identitätsvielfalt, diversen Familienformen, Lebensweisen und weiteren lebensweltlichen Aspekten.

Durch eine positive Vermittlung von unterschiedlichen Lebenswelten bekommen alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, einen sicheren Umgang mit sozialer Vielfalt zu lernen und zu erleben. Dies unterstützt sie dabei, sich in einer immer komplexeren Welt wohlfühlen, gut zurechtzufinden und gesellschaftlicher Vielfalt konstruktiv zu begegnen. Die pädagogische Vorbereitung auf eine von Vielfalt geprägte Gesellschaft ist nicht nur sinnvoll, sondern auch ein erklärtes Bildungsziel der Vereinten Nationen, (...) der Kinderrechtskonvention (...) (Kugler & Nordt, 2019, S. 5).

8.1 Handlungsempfehlungen für Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen

Kugler und Nordt (2019) beschreiben in ihrer Handreichung „queer-inklusives pädagogisches Handeln. Eine Praxishilfe für Jugendeinrichtungen“ acht Handlungsempfehlungen, welche in diesem Kapitel ausgeführt werden.

Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Handelns

Für queerfreundliches Handeln ist es wichtig, sich bewusst zu sein, dass wir Menschen ihr Geschlecht und ihre Sexualität nicht ansehen. Das heisst, durch das Aussehen können keine eindeutigen Aussagen bezüglich Geschlechtsidentität gemacht werden, weil sich nicht alle Menschen mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren (Kugler & Nordt, 2019, S. 25). Um das Gegenüber in einem Gespräch beim Sprechen nicht in das binäre Geschlechtersystem einzuordnen, können geschlechtsneutrale Formulierungen hilfreich sein. Dies gelingt beispielsweise, wenn eine jugendliche Person gefragt wird, ob er*sie verliebt sei, anstatt ob diejenige Person eine*n Freund*in hat. Durch solche Äusserungen wird niemand gedrängt sich zu outen, sondern kann nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten (ebd.).

Zum Prozess der Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Identitätsvielfalt gehören persönliche Unsicherheiten sowie Irritationen dazu und sollen sogar zugelassen werden. Durch Unsicherheiten und Irritationen werden neue Lernprozesse ermöglicht (Kugler & Nordt, 2019, S. 25-26).

Offenheit und Interesse im pädagogischen Kontakt

Viele queere Kinder und Jugendliche fühlen sich unsichtbar und allein. Häufig zeigt sich das Umfeld gleichgültig, desinteressiert oder gar ablehnend. Deshalb können bereits kleine Signale von Fachpersonen gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen bedeutend sein (Kugler & Nordt, 2019, S. 16). Wirksam ist das natürliche Einbauen von Äusserungen diverser Lebensformen und das Verwenden queerfreundlicher Unterrichtsmaterialien. Wichtig zu beachten ist, dass wir (wie bereits oben erwähnt), Kinder, Jugendliche sowie Mitarbeiter*innen nicht zu einem Outing drängen. Wird einem aber dieses Vertrauen entgegengebracht, sollte wertschätzend reagiert werden. Wir können uns beispielsweise für die Offenheit und das Vertrauen bedanken und unsere Unterstützung anbieten (ebd.). Zudem sollte mit den Informationen vertraulich umgegangen werden, weil wir je nach dem nicht wissen, wem sich die Person sonst noch anvertraut hat (S. 27).

Information und Wissen

Für einen sensiblen Umgang mit individuellen Problemlagen ist es wichtig, sich über die Lebenslagen und den damit einhergehenden Diskriminierungsformen von LGBTIQ+ Menschen zu informieren (Kugler & Nordt, 2019, S. 27). Wird für die Wissenserweiterung auf spezifische Angebote von Fachstellen zurückgegriffen, können die Kinder und Jugendlichen sowie Mitarbeiter*innen mit den Angeboten vernetzt werden (vgl. Anhang 2). Zudem können Flyer oder Plakate in der Schule aufgelegt werden. Ihre Arbeit können Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen und sonstige pädagogische Fachpersonen durch Weiterbildungen und Workshops zu queeren Themen stärken (ebd.).

Thematisierung in der Schule

Für die geschlechtliche und sexuelle Identitätsentwicklung ist es für Kinder und Jugendliche wichtig, sich bei allen möglichen Aktivitäten und Angeboten repräsentiert zu sehen (Kugler & Nordt, 2019, S. 28). Dafür eignen sich Bücher, Filme, Flyer, Plakate u.Ä. (vgl. Anhang 2). Es sollten Materialien ausgewählt werden, die verschiedene Formen des Zusammenlebens und verschiedene Familienformen abbilden, wie Regenbogenfamilien, heterosexuelle Familien, Grossfamilien, Kinder mit nur einem oder keinem Elternteil, Singlehaushalte, Kinder mit

gleichgeschlechtlichen Eltern oder mehr als zwei Elternteilen und viele mehr. Weiter sollten verschiedene Lebensformen und Identitäten berücksichtigt werden: People of Color, Menschen mit Beeinträchtigungen, Schwarze Menschen, queere Menschen, Menschen mit unterschiedlichen Körperformen und Kleidungsstilen und Ähnliches. Die Menschen sollten in ihrer Vielfalt gezeigt werden, damit sich die Kinder und Jugendlichen wiedererkennen (Kugler & Nordt, 2019, S. 28). Es ist auch immer wertvoll, persönliche Begegnungen mit offen lebenden queeren Menschen zu ermöglichen, dies beispielsweise durch die Einladung für einen Workshop. Geschlechtliche und sexuelle Identitäten sollten zudem, wenn möglich, in einen übergeordneten Rahmen (Antidiskriminierung, Diversität usw.) eingebettet werden, wodurch mehr Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte entstehen (ebd.).

Diskriminierung

Werden Menschen aufgrund ihrer geschlechtlichen und/oder sexuellen Identität ausgeschlossen, bedroht oder verletzt, ist das Queerfeindlichkeit, sprich eine Form von Diskriminierung (Kugler & Nordt, 2019, S. 29). Auch die Abwertung des Geschlechtsausdrucks, also wie Kleidung, Sprachverhalten und Körpersprache, die Sprache und Witze gehören zu diskriminierendem Verhalten. Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen und weitere Fachpersonen müssen diskriminierendes Verhalten benennen und sich für eine diskriminierungsfreie Schule einsetzen (ebd.). Zeug*innen von Diskriminierung sollten direkt darauf reagieren und mit den Beteiligten ein Gespräch suchen. Nicht nur bei diskriminierendem Verhalten, sondern auch ausserhalb solcher Situationen, sollten Diskriminierungen thematisiert werden (S. 30). Wichtig zu erwähnen an dieser Stelle: „Diskriminierendes Verhalten beginnt nicht erst bei verbaler oder körperlicher Gewalt. Auch das Nicht-Benennen von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt kann eine Ausschlusserfahrung sein und diskriminierend wirken“ (Kugler & Nordt, 2019, S. 30). Es sollten klare Regeln, inklusive Konsequenzen bei Missachtung, innerhalb der Schule festgelegt werden, wie mit diskriminierendem Verhalten jeglicher Art umgegangen wird.

Sichtbarkeit und Unterstützung im Umfeld der Schule

Nicht nur innerhalb der Schule, auch bei Teamsitzungen, Retraiten, Fachgremien, Arbeitsgruppen o.ä., ist die Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Identitätsvielfalt wichtig und gilt es zu berücksichtigen. Falls eine Schulbibliothek vorhanden ist, sollte auch da die Sichtbarkeit von queeren Menschen und diversen Lebens- sowie Familienformen abgebildet sein (Kugler & Nordt, 2019, S. 30). Weiter können Plakate aufgehängt und Flyer und Broschüren ausgelegt werden, die vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten positiv

zeigen. Die Materialien sollten so verfügbar sein, dass die Kinder und Jugendlichen guten Zugang haben, die Informationen aber auch unbemerkt einstecken können (S. 31).

Soziales Miteinander im Team

Ein wichtiger Teil für ein soziales Miteinander im Team ist es, queeren Kolleg*innen beim selbstbestimmten Comingout in der Einrichtung sowie beim Nicht-Offenbaren zu unterstützen (Kugler & Nordt, 2019, S. 31). Möchten queere Kolleg*innen ihre Diskriminierungserfahrungen teilen, auch wenn sie die Schule oder andere Teammitglieder betreffen, sollte dies mit Respekt und Offenheit begegnet werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass der betroffenen Person die Diskriminierungserfahrungen nicht abgesprochen werden (ebd.). Diskriminierendem Verhalten im Team sollte genauso gegenübergetreten werden wie bei Situationen, in denen Kinder und Jugendliche beteiligt sind. Zudem sollten festgefahrene Bilder über Geschlecht und Sexualität gemeinsam reflektiert und aufgebrochen werden (Kugler & Nordt, 2019, S. 32).

Leitbild und pädagogisches Konzept

Es ist relevant, Themen wie Wertschätzung, Diversität, Antidiskriminierung und Kinderrechte im Leitbild der Schule zu verankern. Sinnvoll ist es, die Themen in einem pädagogischen Konzept ausführlich zu beschreiben. Weiter sollten in einer Hausordnung bestimmte Regeln festgehalten werden, wie beispielsweise respektvoller und diskriminierungsfreier Umgang, sowie Konsequenzen bei Nichteinhalten dieser Regeln. Wichtig ist es, nicht nur Konsequenzen anzusprechen, sondern das direkte Gespräch zu suchen und mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam die Situation reflektieren und aufzeigen, weshalb das bestimmte Verhalten nicht in Ordnung ist (Kugler & Nordt, 2019, S. 32).

8.2 Praxisbeispiel Schulsozialarbeit Lyss

Durch das Interview mit Schulsozialarbeiterin V.L., Kinder- und Jugendfachstelle (KJFS) Lyss, haben wir ein ideales Beispiel kennengelernt, wie die Schulsozialarbeit in der sexuellen Bildung mitwirken kann (pers. Mitteilung, 12.04.2023). Eigentlich ist mit dem bernischen kantonalen Vertrag sexuelle Bildung nicht durch die Schulsozialarbeit vorgesehen. Allerdings hat die KJFS Lyss zwei Verträge, einen für die Schulsozialarbeit und einen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, weshalb die Sozialarbeiter*innen der KJFS Lyss Präventionsarbeit machen dürfen. Wie die Schulsozialarbeit der KJFS Lyss in der sexuellen Bildung tätig ist, hängt von den Schulen ab. Sie sind dort Teil der sexuellen Bildung, wo sie angefragt werden. Je nach dem haben die Schulleitungen bereits ein fixes Jahresprogramm gemacht, was Präventionsarbeit betrifft. Die Schulen haben je nach Vertrag ein Stundenbudget mit der KJFS und können zwischen den verschiedenen Workshops des Präventionsangebotes (zum Beispiel Medienprävention, Drogenprävention oder sexuelle Bildung) auswählen und diese buchen.

Es ist also von den Lehrpersonen oder der Schulleitung abhängig, welche Workshops in welchem Zeitrahmen von der KJFS durchgeführt werden sollen (pers. Mitteilung, 12.04.2023). Schulsozialarbeiterin V.L. sieht aufgrund der bereits bestehenden Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen grosses Potential im Einbezug der Schulsozialarbeit in die sexuelle Bildung und weil die Schulsozialarbeit bereits einen Einblick in die Klassendynamiken und in die Lebenssituationen der Schüler*innen hat. Für die Kinder und Jugendlichen ist es zudem vorteilhaft die Schulsozialarbeit aktiv einzubeziehen, weil sie dann bereits mit den Schulsozialarbeiter*innen über sexualitätsbezogene Themen gesprochen haben und nach den Workshops mit weiteren Fragen auf die Schulsozialarbeit zugehen können (beispielsweise in einer Einzelberatung) (pers. Mitteilung, 12.04.2023).

Weiter kommt es der Schulsozialarbeit zugute, dass sie nicht direkt im System Schule sind, keine bewertende Rolle haben und nicht ständig im Kontakt mit den Eltern stehen (pers. Mitteilung, 12.04.2023).

Workshops

Die KJFS Lyss betreibt den Parcours „mein Körper gehört mir“, weshalb sexuelle Bildung eigentlich bereits im Kindergarten beginnt (pers. Mitteilung, 12.04.2023). Weiter haben sie zwei unterschiedliche Workshops im Bereich der Sexualpädagogik, einmal mit dem Namen „Liebe und Freundschaft“ für die Mittelstufe (Zyklus 2) in der fünften oder sechsten Klasse und einmal mit dem Namen „Liebe und Sexualität“ für die Oberstufe (Zyklus 3) ab der siebten Klasse. Beide Workshops dauern 2-mal drei Lektionen, mit jeweils einer Woche Abstand. Vor den Workshops werden die Schüler*innen gebeten, einen Fragebogen zu spezifischen Themenbereichen auszufüllen, damit die Schulsozialarbeiter*innen wissen, wie der Wissensstand zu sexualitätsbezogenen Themen ist und wo das Interesse liegt. Zudem können die Schüler*innen triggernde Themen im Vorfeld anmelden, dadurch können die Schulsozialarbeiter*innen sensibler mit gewissen Themen umgehen. Für die Workshops haben die Schulsozialarbeiter*innen einen Methoden-Rucksack dabei, mit dem sie arbeiten. Zu Beginn der Workshops werden die Kinder und Jugendlichen darauf hingewiesen, dass sie wortlos gehen können, sollten sie etwas Bestimmtes erlebt haben und sie das aktuelle Thema triggert und wenn sie wissen, dass eine Person etwas erlebt hat, sollen sie mit der betroffenen Person schauen, ob bei ihr*ihm alles in Ordnung ist. Zum Einstieg wird mit der ganzen Klasse anhand verschiedener Begrifflichkeiten auf die vorherrschenden Rollenbilder eingegangen. Die Schüler*innen können mit roten, blauen oder grünen Kärtchen sagen, welche Rollenbilder sie mit Weiblichkeit, Männlichkeit oder beiden Geschlechtern assoziieren. Die Ergebnisse werden anschliessend mit der Klasse besprochen, bereits mit dem Verweis auf unterschiedliche Geschlechtsidentitäten und dass es wichtig ist, starre Rollenbilder aufzuweichen. Weiter wird mit der ganzen Klasse über Übergriffprävention gesprochen. Dazu sollen die Schüler*innen auf einer Körperabbildung mit rot, gelb und grün einzeichnen, wo Berührungen okay sind und wo nicht (pers. Mitteilung, 12.04.2023). Die Schulsozialarbeiter*innen haben gewisse Standardthemen, die immer eingebaut werden, wie beispielsweise die geschlechtliche und sexuelle Identitätsvielfalt anhand der Genderbreadperson oder dem Genderunicorn und mit dem Fokus darauf, ob wir steuern können, in wen wir uns verlieben und wen wir anziehend finden. Zudem werden die unterschiedlichen Diskriminierungsarten besprochen. Sexualität wird in einen politischen Rahmen eingebettet, indem beispielsweise anhand einer Weltkarte die sexuellen Rechte besprochen werden. Später wird die Klasse in zwei binäre Gruppen getrennt, weil sich zeigt, dass sich die Schüler*innen so oftmals wohler fühlen und sich mehr öffnen als in der ganzen Klasse. Ab hier sind die Workshops sehr unterschiedlich, weil es primär um die Fragen geht, welche die Schüler*innen stellen. V.L. steht der Geschlechtertrennung auch kritisch gegenüber. Es ist sehr wichtig, dass alle Schüler*innen alles mitbekommen, auch die „Jungengruppe“ muss beispielsweise die Menstruation und den uterusbedingten Zyklus

anschauen. V.L. möchte immer mehr versuchen die Gruppen seltener nach Geschlechtern zu trennen, denn bei gemischten Gruppen hören die Schüler*innen die unterschiedlichen Haltungen und können gemeinsam darüber diskutieren. So lernen die Schüler*innen zum Beispiel, dass sich eine weiblich gelesene Person oftmals anders fühlt auf dem Nachhauseweg als eine männlich gelesene Person und sie können sich über Erfahrungen austauschen. Bei gemischten Gruppen ist besonders wichtig zu schauen, wer wie viel Raum einnimmt und das zu thematisieren, damit ein Raum jenseits der patriarchalen Strukturen hergestellt werden kann. Neben unterschiedlichen Methoden, welche die Schulsozialarbeiter*innen in den Workshops anwenden, gehört die Vernetzungsarbeit dazu. Es werden unterschiedliche Fachstellen vorgestellt, mit einem besonderen Fokus auf Hilfsangebote für sexualisierte Übergriffe und Gewalt. Die Schüler*innen werden darauf hingewiesen, dass sie sich jederzeit bei selbst gemachten Erfahrungen oder bei beobachteten Situationen an die Schulsozialarbeiter*innen wenden und bei Bedarf zu Fachstellen begleitet werden können (pers. Mitteilung, 12.04.2023).

Themen Workshop Liebe und Freundschaft (Zyklus 2)

Allgemeine Veränderungen in der Pubertät im Denken, Fühlen, körperlich, Stimmungsschwankungen, weshalb es zu vermehrten Streitsituationen mit den Eltern kommt etc.

Spezifische Körperveränderungen wie Haarwachstum, Menstruation, erster Samenerguss, Wachstum der Brust etc.

Verschiedene Beziehungsformen wie Freundschaft, Liebesbeziehungen und familiäre Beziehungen

Flirten, Küssen Kuscheln und Liebeskummer, erwachende Sexualität und Selbstbefriedigung

Thema sexuelle Orientierungen

Sicherheit im Internet (Fotos verschicken, Menschen treffen aus dem Internet) und Pornografie

Fragen zu eigenen Grenzen und ungewollten Berührungen

Abbildung 17. Workshop Liebe & Freundschaft. Persönliche Mitteilung, 12.04.2023.

Themen Workshop Liebe und Sexualität (Zyklus 3)

Liebe, Beziehungen, Flirten, Liebeskummer, Selbstbefriedigung, Küssen, Kuscheln, erste sexuelle Erfahrungen

Allgemeines zu seelischen und körperlichen Veränderungen

Zyklus, Schwangerschaft und Geburt

Geschlechtliche und sexuelle Identität

Sicherheit im Internet und Pornografie

Fragen zu Gynäkolog*in, Androlog*in und Urolog*in, Verhütungsmethoden und sexuell übertragbare Infektionen

Fragen zu sexualisierten Belästigungen, Übergriffe und Gewalt

Konsens

Abbildung 18. Workshop Liebe & Sexualität. Persönliche Mitteilung, 12.04.2023.

9 Schlussbetrachtungen

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengetragen und die Fragestellung beantwortet. Abschliessend nehmen wir Bezug auf die Ausbildung der Sozialen Arbeit und reflektieren unseren Lernprozess.

9.1 Schlussfolgerungen

Die menschliche Sexualität ist weit mehr als die damit verbundene Funktion der Fortpflanzung. Sexualität gehört zu den zentralen Bestandteilen des Menschseins, welche durch verschiedene Verhaltensweisen und Einflussfaktoren stark variieren und somit für jedes Individuum anders erlebt werden kann. Die damit verbundene sexuelle Gesundheit kann geschützt werden durch den positiven und respektvollen Umgang mit Sexualität, frei von Zwang, Diskriminierung und Gewalt. Die sexuellen Rechte, welche auf den Menschenrechten basieren, schützen die individuelle sexuelle Gesundheit und sexuelle Integrität eines jeden Menschen (vgl. Kapitel 2.1). Die menschliche Sexualität beginnt sich bereits in frühen Kinderjahren zu entwickeln. Wir Menschen werden alle als sexuelle Wesen mit bestimmten Lustpaketen und sexuellen Basiskompetenzen geboren. Es ist völlig normal und gesund, dass bereits Kleinkinder ein grosses Interesse am eigenen Körper zeigen und diesen erforschen. Hinter diesem Interesse, den eigenen Körper zu berühren, steht eine andere Art von Sexualität als bei Erwachsenen. Kinder leben nach dem „hier-und-jetzt-Prinzip“ und dem „Gleichwertigkeitsprinzip“, welche die Erwachsenensexualität von der kindlichen Sexualität unterscheiden. Kinder möchten ihre (sexuellen) Bedürfnisse meistens direkt befriedigen (hier und jetzt) und bewerten Dinge, welche Kindern Freude und Lust bereiten, als gleichwertig (vgl. Kapitel 3.1.1). Um Kinder zu schützen, ist es besonders relevant, dass sie bestimmte Richtlinien bezüglich Sexualität kennenlernen (soziale Basiskompetenz). Weil, wie bereits beschrieben, Kinder ihre Bedürfnisse am liebsten sofort befriedigen, kann es sein, dass sie in der Öffentlichkeit beginnen ihre Genitalien zu berühren, zu streicheln oder zu reiben. Hier ist es wichtig, dem Kind kein negatives Gefühl zu vermitteln, sondern positiv darauf zu reagieren mit dem Hinweis, dass sie das besser zu Hause machen, wenn sie ihre Ruhe haben und nicht draussen sind, wo uns andere Menschen sehen können, auch wenn es sich im Moment gut anfühlt (vgl. Kapitel 3.1.3). In der Pubertät (ca. ab elf Jahren), sprechen wir von jugendlicher Sexualität. Jugendliche befinden sich in verschiedenen Veränderungsprozessen, zu denen die biologischen Veränderungen und biopsychosoziale Herausforderungen gehören (vgl. Kapitel 3.2). Die zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter stellt die Identitätsentwicklung dar, welche für die Entstehung von Vorstellungen und Konzepten über die eigene Person fundamental sind und entfalten sich über den weiteren Lebenslauf kontinuierlich. Identität beschreibt die Möglichkeit über das eigene Verhalten und Zukunftsvorstellungen zu

entscheiden, welche Einfluss auf die Selbstidentifikation eines Menschen haben (vgl. Kapitel 4.4). Relevant für die Identitätsentwicklung ist die Bildung der geschlechtlichen und sexuellen Identität. Es entstehen neue Bedürfnisse und Empfindungen, die sich auf Gleichaltrige beziehen. Dazu gehört der Wunsch nach Nähe und Geborgenheit, die erste Liebe sowie erste sexuelle Erfahrungen (vgl. Kapitel 3.2). Gesellschaftliche Ideale und Erwartungen beeinflussen die geschlechtliche und sexuelle Identitätsfindung und zeigen, welche Identitätsentwürfe akzeptiert und toleriert werden. Dadurch werden Kinder und Jugendliche, die sich als queer identifizieren, besonders vulnerabel und die Identitätsentwicklung wird erschwert (vgl. Kapitel 4.4). Denn unsere Gesellschaft ist noch heute vom Konzept der Heteronormativität geprägt, welches nur die binären Geschlechter (männlich und weiblich) im gegenseitigen sexuellen und romantischen Begehren akzeptiert. Die beiden Geschlechter sind klar unterscheidbar und unveränderbar. An beide Geschlechter sind bestimmte Geschlechterrollen und -erwartungen geknüpft, welche bestimmte Vorstellungen und Zuschreibungen an Weiblichkeit und Männlichkeit enthalten (spezifische Eigenschaften, Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Ambitionen, Emotionen o.Ä.). Wer nicht diesen Normen entspricht, wird diskriminiert und stigmatisiert (vgl. Kapitel 4.1). Durch den gesellschaftlichen Diskurs, wissen wir, dass Geschlecht weit komplexer ist, als die Heteronormativität zulässt. Die geschlechtliche Identität muss zwischen dem biologischen Geschlecht, der Geschlechtsidentität und dem geschlechtlichen Ausdruck differenziert werden (vgl. Kapitel 4.2). Anhand der Differenzierung dieser drei Komponenten zeigt sich, wie vielfältig Geschlecht ist. Dies lässt sich gut mit der „Genderbread Person“ visualisieren. Die sexuelle Identität beinhaltet den Geschlechtskörper, die Geschlechtsidentität und die sexuelle Orientierung. Die vorherrschenden sexuellen Orientierungen Hetero-/ Bi- und Homosexualität sind gesellschaftlich konstruiert und stellen eine grobe Vereinfachung der sexuellen Verhaltensweisen dar. Es gibt eine grosse Vielfalt an sexuellen Orientierungen, welche nicht der Heteronormativität entsprechen und sich mit dem Sammelbegriff queer beschreiben lassen (vgl. Kapitel 4.3).

Die Schulen orientieren sich an den Grundrechten der Bundesverfassung, wie das Recht auf Bildung und Information, Gleichberechtigung der Geschlechter, sexuelle Selbstbestimmung, Gleichwertigkeit verschiedener geschlechtlicher Identitäten und sexueller Orientierungen und auf das Recht nach Schutz der sexuellen, psychischen und physischen Integrität. Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter fördern, ist Teil des Auftrags der Schulen. Zudem sollen sich Schulen gegen jegliche Form von Diskriminierung stellen. Obwohl sich die Schulen an obengenannten Grundrechten orientieren sollten, werden die vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten jenseits vom binären System kaum oder gar nicht repräsentiert und bleiben dadurch unsichtbar. Somit kann das Einhalten des Rechts zur sexuellen Selbstbestimmung in Frage gestellt werden (vgl. Kapitel 6.1). Denn queere Kinder und Jugendliche werden in der Schule durch heteronormative Vorstellungen und

normkonforme Verhaltensweisen, welche durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen geprägt sind, bewusst oder unbewusst beeinflusst (vgl. Kapitel 6.2). Die Schulsituation von queeren Kindern und Jugendlichen ist aufgrund dieser gesellschaftlich bedingten heteronormativen Vorstellungen von weiblich und männlich im Schulraum, oft geprägt von Ausgrenzung, Beleidigungen oder auch Mobbing. Dies kann sich negativ auf die gesundheitliche Situation über den ganzen Lebenslauf auswirken (vgl. Kapitel 6.2.2). Weiter problematisch sind die von Heteronormativität durchzogenen Lehr- und Lernmittel, welche auf das binäre Geschlechtersystem abgestimmt sind und Geschlechterrollen reproduzieren. Geschlechtliche und sexuelle Identitätsvielfalt wird kaum oder gar nicht abgebildet (vgl. Kapitel 6.2.1). Für die Entwicklung der geschlechtlichen und sexuellen Identität und um die sexuelle Selbstbestimmung zu stärken, ist sexuelle Bildung unabdingbar. Durch Bildung werden Kinder und Jugendliche zu autonomen und selbstbestimmten Wesen geformt. Das kann durch Rahmenbedingungen erreicht werden, welche der Zielgruppe entsprechen und Gefässe, welche lernzentrierte Angebote beinhalten, und selbstständiges Lernen fördern (vgl. Kapitel 2.3). Die Schule verpflichtet sich durch den gesetzlichen Auftrag, soziale und rechtliche Normen des Zusammenlebens und gleichzeitig die Vielfalt von Geschlechterbeziehungen, Geschlechterrollen und der Sexualität, im Rahmen der sexuellen Bildung zu vermitteln (vgl. Kapitel 6.3). Zudem sollen Kinder und Jugendliche lernen, gesellschaftliche Werte und Normen kritisch zu hinterfragen. Angelehnt an die sexuellen Rechte, soll mit dem Erwerb von Kompetenzen die persönliche Integrität gestärkt und der Schutz vor sexualisierten Grenzverletzungen gefördert werden. Die sexuelle Bildung im Rahmen der Schulzeit wird ergänzend zu der elterlichen Sexualerziehung verstanden (vgl. Kapitel 2.5). Gemäss Lehrplan 21 findet sexuelle Bildung, mit unterschiedlichen Themen je nach Zyklus, in den Fachbereichen Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Natur und Technik (NT) und Ethik, Religion, Gemeinschaft (ERG) statt. Im ersten Zyklus (Kindergarten bis 2. Klasse) liegt der Fokus auf „Mein Körper gehört mir“ und die Entwicklung des Körpers. Im zweiten Zyklus (3. bis 6. Klasse) werden die sexuellen Rechte, die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und allgemeine Fragen zur Sexualität, Liebe und Freundschaft thematisiert. Im dritten Zyklus (7. bis 9. Klasse) stehen die Themen der Verhütung, Sexualität inklusive sexuelle Orientierung und Geschlechtskrankheiten, sowie die Pubertät im Zentrum. Die erwähnten Themen sind auf das binäre Geschlechtersystem abgestimmt und vermitteln den Kindern und Jugendlichen sexuelle Bildung auf eine cis- und heteronormative Art und Weise. Der Begriff der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt wird im Lehrplan 21 nicht explizit erwähnt und wird nach Eigenbemessen der zuständigen Lehrperson thematisiert (vgl. Kapitel 6.3). Oft werden bei der sexuellen Bildung externe Fachpersonen hinzugezogen, wie Schulsozialarbeitende. Die Schulsozialarbeit hat die Aufgabe durch präventive und intervenierende Angebote die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, sowie sozialen Kompetenzen von Kindern und

Jugendlichen zu stärken und nimmt eine unterstützende Funktion ein bei Entwicklungsaufgaben ein. Im besonderen Fokus der Schulsozialarbeit sind Kinder und Jugendliche, welche in der Schule stigmatisiert und diskriminiert werden, was häufig bei queeren Jugendlichen der Fall ist (vgl. Kapitel 7.1.1 & 6.2.2).

Wie kann nun die geschlechtliche und sexuelle Identitätsentwicklung durch sexuelle Bildung gestärkt werden? Die letzten Kapitel unserer Arbeit geben Antworten auf unsere Fragestellung, welche nachfolgend erläutert werden.

9.2 Beantwortung der Fragestellung

Um adäquat auf die Bedürfnisse von queeren Jugendlichen eingehen zu können, braucht es seitens der Schulsozialarbeit gewisse Kompetenzen. Die Regenbogenkompetenz nach Ulrike Schmauch, beinhaltet aus unserer Sicht diese spezifischen Kompetenzen. Sie beinhaltet die Fähigkeit von Fachpersonen für einen professionellen, vorurteilsbewussten und möglichst diskriminierungsfreien Umgang mit der Vielfalt von geschlechtlichen und sexuellen Identitäten. Die Schulsozialarbeitenden brauchen fundiertes Wissen sowie gute Kommunikations-, Kooperations- und Handlungsfähigkeit im Bereich sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identitäten. Für einen professionellen Umgang mit der vulnerablen Zielgruppe ist die Fähigkeit der Selbstreflexion über eigene Gefühle, Werte und Vorurteile in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt für Schulsozialarbeitenden unabdingbar. Die Entwicklung der Regenbogenkompetenz in einem Team kann am besten gefördert werden, wenn nicht nur die einzelnen Schulsozialarbeitenden sich individuell bilden, sondern die institutionellen Rahmenbedingungen Gefässe bieten, wie beispielsweise Teamfortbildungen und Inter- sowie Supervision. Im regenbogenkompetenten institutionellen Rahmen ist eine gemeinsame Haltung gegenüber der geschlechtlicher und sexueller Identitätsvielfalt, geschlechtlicher- und sexualitätsbezogener Diskriminierung und der Umgang mit Coming-Out-Prozessen geklärt. Damit können Fachpersonen Angebote für die Zielgruppe schaffen und somit deren Sichtbarkeit fördern (vgl. Kapitel 7.2). Für die Stärkung der geschlechtlichen und sexuellen Identitätsentwicklung wird die Auseinandersetzung mit Rollenbildern, diversen Familienformen und Lebensweisen sowie die kritische Reflexion eigener Bilder bezüglich Sexualität vorausgesetzt. So können heteronormative Strukturen aufgeweicht und Barrieren abgebaut werden. Wichtig ist es, sich der Macht der Sprache als Abbild unserer Gesellschaft bewusst zu sein, denn wir sehen unserem Gegenüber weder die geschlechtliche noch die sexuelle Identität an. Anhand des Aussehens können keine eindeutigen Aussagen über die Geschlechtsidentität getroffen werden, da sich nicht alle mit dem Geschlecht identifizieren, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Damit Sozialarbeiter*innen, Lehrpersonen und weitere pädagogische Fachpersonen der diversen Identitätsvielfalt gerecht werden können,

müssen sie sich Wissen über die Lebenslagen queerer Menschen und den damit verbundenen Diskriminierungsformen aneignen. Wissen allein genügt nicht, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt muss aktiv in der Schule thematisiert werden. Dies kann durch ausgewählte Lehr- und Lernmittel, Flyer, Plakate, Bücher und Filme, in denen diverse Familien- und Lebensformen und diverse Identitäten abgebildet sind, gelingen. Zu queerfreundlicher Arbeit gehört auch die Thematisierung verschiedener Diskriminierungsformen. Es sollten klare Regeln festgelegt werden, wie bei diskriminierendem Verhalten umgegangen wird. Schulsozialarbeiter*innen, Lehrpersonen und weitere Fachpersonen sollten diskriminierendes Verhalten klar benennen, bei beobachteten Situationen direkt reagieren und mit den Beteiligten ein Gespräch suchen (vgl. Kapitel 8.1).

Der Anspruch der sexuellen Bildung hat sich vom Anspruch der „Grundbildung“ zu einer ganzheitlichen Sexualbildung verändert, indem Sexualität in die eigene Lebenswelt und Persönlichkeit integriert wird. Sexuelle Bildung soll auf das Alter und die Entwicklung der Zielgruppe abgestimmt sein, damit eine kritische Auseinandersetzung und Reflexion stattfinden kann. Je nach Alter stehen andere Themen im Fokus, welche durch die Bildungsangebote nach Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe abgedeckt werden sollten (vgl. Kapitel 2.3). Wie Schulsozialarbeit in der sexuellen Bildung mitwirken kann, haben wir durch unser Interview mit der Schulsozialarbeiterin V.L. der Kinder- und Jugendfachstelle Lyss erfahren. Die Schulen der Gemeinde Lyss können unterschiedliche Workshops der Schulsozialarbeit buchen, wie auch die zwei Workshops sexueller Bildung, welche für den Zyklus zwei und drei konzipiert wurden. Die Schulsozialarbeiter*innen gehen mit einem Abstand von einer Woche, 2-mal drei Lektionen in die Schulklassen. In der fünften und sechsten Klasse werden Themen zu Liebe und Freundschaft angeschaut, während in der achten und neunten Klasse die Themen Liebe und Sexualität im Fokus stehen. Die Kinder und Jugendlichen können die Workshops mitgestalten, indem sie vorgängig anonym einen Fragebogen mit spezifischen Fragen zu sexualitätsbezogenen Themen ausfüllen und ihre Fragen in den Unterrichtseinheiten besprochen werden. Die geschlechtliche und sexuelle Identitätsvielfalt wird in jedem Workshop angesprochen und anhand der Genderbreadperson oder dem Genderunicorn veranschaulicht. Mit den Schüler*innen wird diskutiert, ob wir kontrollieren können, wen wir anziehend finden und in wen wir uns verlieben. Weiter werden verschiedene Diskriminierungsarten angeschaut und besprochen, wie auf diskriminierende Situationen reagiert werden kann. Sexualität wird zudem in einen politischen Kontext gebracht, indem beispielsweise anhand einer Weltkarte aufgezeigt wird, in welchen Ländern welche sexuellen Rechte gelten. Den Schulsozialarbeitenden ist es wichtig, dass alle Schüler*innen alles mitbekommen, dass auch die männlich gelesenen Kinder und Jugendlichen verstehen, wie der uterusbedingte Zyklus funktioniert. Die Unterrichtsmethoden sind auf die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, diverse Lebens- und Liebesformen ausgelegt, damit sich

alle Kinder und Jugendlichen repräsentiert sehen. Das Praxisbeispiel hat uns aufgezeigt, weshalb es sinnvoll ist, die Schulsozialarbeit in die sexuelle Bildung einzubeziehen. Dies aufgrund der bestehenden Beziehungen zu den Schüler*innen und den Einblicken in die Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen. Ein weiterer Punkt ist, dass die Schulsozialarbeit nicht direkt im System Schule ist und keine bewertende Rolle hat. Für die Kinder und Jugendlichen ist es vorteilhaft, wenn sie bereits mit Schulsozialarbeitenden über sexualitätsbezogene Themen gesprochen haben, weil weitere Anliegen in der Beratung mit der Schulsozialarbeit thematisiert werden können (vgl. Kapitel 8.2).

9.3 Fazit

Die Arbeit wurde eingeleitet mit dem Bundesratsentscheid gegen die Einführung des „dritten Geschlechts“ im Personenstandsrecht. Dies mit der Begründung, dass die gesellschaftlichen Voraussetzungen zurzeit nicht gegeben sind, weil die binären Geschlechter nach wie vor stark in der Gesellschaft und im Alltag der Schweizer*innen verankert sind (vgl. Kapitel 1). Die tiefe Verankerung der binären Geschlechter lässt sich auf die wirkungsmächtige Norm der Heteronormativität zurückverfolgen, welche bis heute die gesellschaftlichen Strukturen prägt und beeinflusst. Mit dem Entscheid des Bundesrates werden die sexuellen Rechte von queeren Personen tangiert, indem sie in die gesellschaftlich konstruierten Kategorien von weiblich und männlich gedrängt werden und vor dem Gesetz keine Selbstbestimmung und Gleichberechtigung erfahren (vgl. Kapitel 2.1 & 4.1). Die Forderung nach Sichtbarkeit und Gleichberechtigung wird durch Stimmen von queeren Personen in der Schweiz und rund um den Globus stetig kraftvoller und haben eine starke Präsenz im heutigen Diskurs (vgl. Kapitel 1). Durch die kontinuierliche Pluralisierung von Kategorien und Begrifflichkeiten der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt, wird das gesellschaftliche Denken angeregt, das Konzept der Heteronormativität kritisch zu hinterfragen (vgl. Kapitel 4.1). Einfluss auf das gesellschaftliche Denken hat aufgrund des gesetzlichen Bildungsauftrag und der damit verbundenen obligatorischen Schulpflicht die sekundäre Sozialisationsinstanz Schule. Die obligatorische Schulzeit hat die Chance, aufgrund der Erreichbarkeit aller Menschen bis zu einem gewissen Alter, Kinder und Jugendliche positiv zu beeinflussen, indem Sichtbarkeit gegenüber der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt gefördert wird (vgl. Kapitel 7). Die Annahme, dass sexuelle Bildung im Rahmen der obligatorischen Schulzeit hetero- und cis-normativ ausgelegt ist, wurde während dem Schreibprozess bestätigt. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird aufgrund der fehlenden Erwähnung im Lehrplan 21 nur durch Eigeninitiative der zuständigen Lehrperson thematisiert (Kapitel 6.3). Aus unserer Sicht wäre es ein notwendiger Schritt, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Lehrplan aufzunehmen, damit Kinder und Jugendliche in diesen Themen sensibilisiert werden. Uns ist bewusst, dass die weiteren Schritte zur effektiven Thematisierung aufgrund des optionalen Charakters des

Lehrplans 21 dadurch noch nicht gegeben sind, aber das Fundament für die Sichtbarkeit und Gleichberechtigung der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt wäre damit gegeben (vgl. Kapitel 6.3).

Im Hinblick auf die Schulsozialarbeit sehen wir grosses Potenzial zur Förderung der Identitätsentwicklung und Sichtbarkeit von queeren Kindern und Jugendlichen, aufgrund ihrer stetigen Präsenz, der Angebotsvielfalt und durch ihre neutrale Rolle im Schulraum. Die Schulsozialarbeit hat die Aufgabe Diskriminierung und Benachteiligung von queeren Kindern und Jugendlichen zu hindern und soziale Kompetenzen zu fördern, welche Anerkennung und Wertschätzung von vielfältigen Geschlechtsidentitäten, sowie einen gleichwertigen Umgang mit allen Menschen beinhaltet. Die Schulsozialarbeit bringt aufgrund ihres vielfältigen Auftrags Ressourcen und Möglichkeiten mit, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Rahmen von Projekten, wie die Sexualbildung zu thematisieren, sowie die Persönlichkeitsentwicklung von queeren Jugendlichen durch Einzelberatungen zu unterstützen (vgl. Kapitel 7.1). Für einen professionellen, vorurteilsbewussten und möglichst diskriminierungsfreien Umgang mit dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt seitens Schulsozialarbeitenden braucht es Wissen, Kompetenzen und Selbstreflexion. Die Auseinandersetzung mit sexualitätsbezogenen Themen in der Ausbildung von Sozialarbeitenden sind demnach wichtig, weil in den unterschiedlichsten Handlungsfelder der Sozialen Arbeit sexualitätsbezogene Themen und Fragen aufkommen. Daraus resultiert für Sozialarbeiter*innen eine stetige Auseinandersetzung mit eigenen blinden Flecken, Ausschlüssen und Tabus. Die Soziale Arbeit wird aufgefordert sich auf bisher unterdrückte Themen und auf Menschen mit spezifischen Ausgrenzungserfahrungen neu einzustellen. Daraus resultiert für die Soziale Arbeit eine Auseinandersetzung mit den Menschenrechten, sozialer Gerechtigkeit und dem gesellschaftlichen Auftrag. Für einen sensibilisierten Umgang mit sexualitätsbezogenen Themen in der Praxis sind sprachliche, reflexive, fachwissenschaftliche und methodische Instrumente essenziell. Sexualpädagogische Kompetenzen müssen während der Ausbildung in Wahlpflichtmodulen angeboten werden, damit sich angehende Sozialarbeitende mit sexualitätsbezogenen Themen auseinandersetzen können, welche den Fokus nicht nur auf die negativen Seiten der Sexualität, wie beispielsweise sexualisierte Gewalt oder Gewaltprävention legen. Damit kann ein Gefäss geschaffen werden zur kritischen Reflexion stereotyper, heteronormativer (an-sozialisierter) Denk- und Verhaltensmuster, sowie dem Entgegenwirken und Aufbrechen heteronormativer Strukturen (vgl. Kapitel 7.2).

Mit dem Schreiben unserer Bachelorthesis konnten wir unser umfangreiches Wissen über geschlechtliche und sexuelle Identitätsvielfalt erweitern und mit neuen Erkenntnissen bereichern. Durch die stetige Weiterentwicklung des Diskurses und der lebenslangen Weiterentwicklung unserer Sexualität, werden wir nie auslernen. Während des

Schreibprozesses reflektierten wir unsere eigene Sexualität und konnten somit unsere queer-sozialarbeiterischen Kompetenzen stärken. Wir wünschen uns, dass der Schulraum zu einem sicheren Ort für queere Kinder und Jugendliche wird, in dem sie ihre Identität in einem geschützten Rahmen entwickeln können. Weiter möchten wir, dass sexuelle Bildung Sichtbarkeit und Sensibilisierung für queere Menschen schafft. Mit dem Einblick in die Schulsozialarbeit Lyss, haben wir ein entsprechendes Praxisbeispiel queerfreundlicher sexueller Bildung kennengelernt.

10 Literaturverzeichnis

- ABQ. (n.d.). *Über uns* [Website]. Abgerufen von <https://www.abq.ch/%C3%BCber-uns>
- Ambord, Simone, Brunner, Monique, Hostettler, Ueli, Pfiffner, Roger. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep Verlag AG.
- Amnesty International. (2021). *Leitfaden inklusive Sprache* [PDF]. Abgerufen von <https://www.amnesty.ch/de/ueber-amnesty/inklusive-sprache/inklusive-sprache-uebersicht/>
- AvenirSocial & SSAV. (n.d.). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule* [PDF]. Abgerufen von <https://ssav.ch/de/publikationen/grundlagenpapiere>
- Baer, Steffen & Fischer, Marc. (2021.) *Soziale Arbeit mit nicht-heterosexuellen Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baselland. (n.d.). *sicher!gesund!* [Website]. Abgerufen von <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/handbuch/unterricht/lehrplan-volksschule-bl/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne/sicher-gesund/>
- Bittner, Melanie. (2015). Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. In Friederike Schmidt, Anne-Christen Schondelmayer & Ute B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 247-260). Wiesbaden: Springer VS.
- Bürgisser, Titus, Freigang, Detlev & Kunz, Daniel. (2018). *Schulische Sexualaufklärung in der Schweiz. Konzeptionsvorschläge für die Vermittlung an Schulen und die Lehre an Pädagogischen Hochschulen. Der Beitrag des Kompetenzzentrums Sexualpädagogik und Schule von 2006- 2013*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern und Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Czollek, Carola Leah & Perko, Gudrun. (2022). *Lehrbuch Gender, Queer und Diversity. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa
- Czollek, Leah Carola, Perko, Gudrun, Weinbach, Heike. (2009). *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder (Studienmodule Soziale Arbeit)*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Der Bundesrat. (2020). *Erläuterungen des Bundesrats – Volksabstimmung vom 9.02.2020* [PDF]. Abgerufen von <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/abstimmungen/20200209/diskriminierungsverbot.html>
- Der Bundesrat. (2022). *Einführung eines dritten Geschlechts oder Verzicht auf den Geschlechtseintrag im Personenstandsregister- Voraussetzungen und Auswirkungen auf die Rechtsordnung* [PDF]. Abgerufen von <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-92335.html>
- Drilling, Matthias. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.

- Drogand-Strud, Michael & Rauw, Regina. (2005). Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit (3. Aufl.). In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit* (S. 228 - 240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisner, Léila & Hässler, Tabea. (2022). *Schweizer LGBTIQ+ Panel – 2022 Abschlussbericht* [PDF]. <https://www.doi.org/10.31234/osf.io/b9d58>
- Frank, Carl-Phillipp. (2022). *Bundesrat streicht dritte Geschlechtsoption – die Reaktionen sind sehr binär* [Website]. Abgerufen von <https://www.watson.ch/schweiz/gesellschaft%20&%20politik/899433476-bundesrat-streicht-dritte-geschlechtsoption-die-reaktionen-sind-binaer>
- Gerrig, Richard J. (2018). *Psychologie* (21. Aufl.). Tobias Dörfler & Jeanette Roos (Hrsg.), Hallbergmoos: Pearson Deutschland GMBH.
- Giacomin, Roberto & Lehnhard, Nadia. (2020). *Sexualpädagogik. Ein Angebot der Departemente Bildung, Gesundheit, Inneres sowie Sicherheit und Justiz* [PDF]. Abgerufen von https://www.sichergesund.ch/fileadmin/kundendaten/Hefte/Sexualpaedagogik/01_Themenheft/2020_Sexualpaedagogik_digital.pdf
- GLSEN. (2021). *The 2021 National School Climate Survey* [PDF]. Abgerufen von <https://www.glsen.org/learn/research/nscs-archive>
- Göppel, Rolf. (2011). Erwachsen werden. Der pubertierende Körper aus bio-psycho-sozialer Perspektive. In Yvonne Niekrenz & Matthias Witte (Hrsg.), *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten* (S. 23-40). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- GoStudent. (2023). *Genderbread Person: Geschlechtsidentität, Gender & mehr (einfach erklärt)* [Website]. Abgerufen von <https://insights.gostudent.org/genderbread-person>
- Grossenbacher-Wymann, Simone, & Iseli, Daniel. (2013). *Schulsozialarbeit. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung* [PDF]. Abgerufen von <https://core.ac.uk/search?q=Schulsozialarbeit.%20Leitfaden%20zur%20Einf%C3%BChrung%20und%20Umsetzung%20>
- Haller, Paul & Wittman, Anton Cornelia. (2021). LGBTIQA*- Jugendliche in der Schule. Ansätze für einen bestärkenden Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Arbeitsfeld Schule. In Marion Thuswald & Elisabeth Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Heinzl, Magdalena. (n.d. a). Kindliche sexuelle Entwicklung. In Magdalena Heinzl (Hrsg.), *Bleib cool, ist doch nur Sex!* [Audio-Podcast, nicht öffentlich zugänglich].
- Heinzl, Magdalena. (n.d. b). „Lustpacker!“. In Magdalena Heinzl (Hrsg.), *Bleib cool, ist doch nur Sex!* [Audio-Podcast, nicht öffentlich zugänglich].
- Heinzl, Magdalena. (n.d. c). Sexuelle Basiskompetenzen. In Magdalena Heinzl (Hrsg.), *Bleib cool, ist doch nur Sex!* [Audio-Podcast, nicht öffentlich zugänglich].
- Henchen, Julia. (2023). *Warum Aufklärung für Kinder schon vor dem Kindergarten beginnt* [Website]. Abgerufen von <https://www.karlsruher-kind.de/redaktion/familie-und-gesundheit/warum-aufklaerung-fuer-kinder-schon-vor-dem-kindergarten-beginnt/>
- Höblich, Davina. (2018). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Beratung zwischen Mikroaggressionen und (Un-)Sichtbarkeiten. In Heidrun Schulze, Davina Höblich & Marion

- Mayer (Hrsg.), *Macht – Diversität – Ethik in der Beratung. Wie Beratung Gesellschaft macht* (S. 187-205). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- IPPF. (2009). *Sexuelle Rechte: Eine IPPF-Erklärung* [PDF]. Abgerufen von <https://www.fachdialognetz.de/index.php?id=66&lsUId=163>
- ISP. (n.d.). *Diplomlehrgang in Sexualpädagogik* [PDF]. Abgerufen von <https://isp-zuerich.ch/weiterbildungen/diplomlehrgang-sexualpaedagogik/>
- Klein, Alexandra. (2017). Körper – Sexualität – Beziehungen im Jugendalter. In Ingo Bosse (Hrsg.), *Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter. Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht* (S. 371-421). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kleiner, Bettina. (2015). *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina. (2020): Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*- geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendlichen. In Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 40-54). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Klocke, Ulrich. (2020). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. Interventionen zum Abbau von Diskriminierung und Aufbau von Akzeptanz. In Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 357-371). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Krell, Claudia & Oldemeier, Kerstin. (2018). „Coming-out – und dann...?!“. In Andreas Lange, Herwig Reiter, Sabina Schutter & Christine Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 407-424). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kugler, Thomas & Nordt Stephanie. (2020). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext frühkindlicher Inklusionspädagogik. In Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Wissenschaft und Praxis* (S. 110-166). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kugler, Thomas & Nordt, Stephanie. (2019). *Queer-inklusives pädagogisches Handeln. Eine Praxishilfe für Jugendeinrichtungen* [PDF]. Herausgegeben von: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Queerformat, Fachstelle queere Bildung. Abgerufen von <https://www.queerformat.de/queer-inklusives-paedagogisches-handeln-praxishilfe-jugendeinrichtungen/>
- Lehrplan 21. (2016). Gesamtausgabe [PDF]. Abgerufen von <https://be.lehrplan.ch/downloads.php>
- LGBTIQ+ Panel. (n.d.). *Startseite* [Website]. Abgerufen von <https://swiss-lgbtqi-panel.ch/?lang=de>
- Mantey, Dominik. (2020). *Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in der Heimerziehung: Jugendliche individuell begleiten*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, Lydia. (2020). *Sex und so: Ein Aufklärungsbuch für alle*. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.

- Queer Lexikon. (2023a). *Einführung in sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt* [Website]. Abgerufen von <https://queer-lexikon.net/uebersichtsseiten/>
- Queer Lexikon. (2023b). *Glossar* [Website]. Abgerufen von <https://queer-lexikon.net/glossar/>
- Queer-Mittelland. (2022). *LGBTQIA+. Einblick in das Queere Alphabet* [PDF]. Abgerufen von <https://www.queer-mittelland.ch/lgbtqia-einblick-in-das-queere-alphab>
- Rosen, Ursula. (2018). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht thematisieren - Orientierung in einer bunten Welt. *Pädagogik*, 32-34.
- Rüetschi, Daniel. (2022). *Bundesrat erachtet Voraussetzungen für Einführung des dritten Geschlechts als nicht erfüllt* [Website]. Abgerufen von <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen/bundesrat.msg-id-92335.html>
- Schmauch, Ulrike (2020). Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Wissenschaft und Praxis* (S. 308-325). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmauch, Ulrike (2023). *Liebe, Sex und Regenbogen. Sexuelle Vielfalt in Gesellschaft und Sozialer Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Schreiter, Franziska. (2021). Vielfalt* lehren – sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Studium der Grundschulpädagogik. In Julia v. Dall'Armi & Verena Schurt (Hrsg.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion*. (S. 67-79). Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Schweizer, Katinka. (2010). Grundlagen der psychosexuellen Entwicklung und ‚ihrer Störungen‘. In Gunnar Duttge, Wolfgang Engel & Barbara Zoll (Hrsg.), *Sexuelle Identität und gesellschaftliche Norm* (S. 11-35). Göttingen: Universitätsverlag.
- Sielert, Uwe. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Spahn, Annika & Wedl, Juliette. (2018). Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. *Edition Waldschlösschen Materialien*, 18, 28-31.
- Speck, Karsten. (2022). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Timmermanns, Stefan & Böhm, Maika. (2020). Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – eine Einleitung. In Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 9-18) Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Valtl, Karlheinz. (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In Renate-Berenike Schmidt & Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 125-140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Watzlawik, Meike. (2020). Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box(es)? Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In Stefan Timmermanns & Maika Bähm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Wissenschaft und Praxis* (S. 22-36). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- WHO-Regionalbüro für Europa & BZgA. (2011). *Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten* [PDF]. Abgerufen von <https://shop.bzga.de/who-regionalbuero-fuer-europa-und-bzga-standards-fuer-die-sexualaufk-deutsch/>
- Wiesauer, Rosa. (2021). Queer in der Schule. In Elisabeth Sattler & Marion Thuswald (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule* (S. 269-272). Bielefeld: transcript Verlag.
- World Health Organization. (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002, Geneva* [PDF]. Abgerufen von https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=2136:2009-defining-sexual-health&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0
- Ziegele, Uri. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule* (S. 38-60). Luzern: interact.

ANHANG 1

GLOSSAR

GESCHLECHTLICHE
UND SEXUELLE VIELFALT

LARISSA AESCHLIMANN & ELENA LANZ

AGENDER

IST EINE BENENNUNG FÜR MENSCHEN, DIE KEIN GESCHLECHT HABEN, SICH KEINEM GESCHLECHT ZUGEHÖRIG FÜHLEN ODER DAS KONZEPT DER GESCHLECHTER ABLEHNEN.

ANDROGYN

BESCHREIBT EINE ART GESCHLECHTSPRÄSENTATION, WELCHE SOWOHL WEIBLICHE ALS AUCH MÄNNLICHE ELEMENTE HAT ODER SICH INNERHALB EINES SPEKTRUMS ZWISCHEN DEN BINÄREN GESCHLECHTERN BEWEGT. DER BEGRIFF KANN AUCH VERWENDET WERDEN, UM EINE GESCHLECHTSIDENTITÄT ZU BESCHREIBEN, DIE SICH ZWISCHEN WEIBLICH UND MÄNNLICH VERORTET.

ASEXUALITÄT

IST EINE SEXUELLE ORIENTIERUNG, BEI DER EIN MENSCH WENIG ODER KEINE SEXUELLE ANZIEHUNG GEGENÜBER ANDEREN MENSCHEN EMPFINDET. DER BEGRIFF KANN VON DER AROMANTIK UNABHÄNGIG SEIN UND UMFASST EIN SPEKTRUM.

BINÄRES GESCHLECHT

DAS BINÄRE GESCHLECHTERSISTEM GEHT DAVON AUS, DASS ES NUR DIE ZWEI GESCHLECHTER, WEIBLICH UND MÄNNLICH GIBT, UND LÄSST KEINE ANDEREN GESCHLECHTER ODER ZWISCHENSTUFEN ZU.

CIS-NORMATIVITÄT

BESCHREIBT DIE UNSICHTBARMACHUNG UND ABWERTUNG VON TRANS PERSONEN. DER BEGRIFF UMFASST DIE GESELLSCHAFTLICHE ANNAHME, DASS ALLE MENSCHEN CISGESCHLECHTLICH SIND.

COMING OUT

DEFINIERT DEN PROZESS, IN DEM EIN MENSCH SICH ÜBER DIE EIGENE GESCHLECHTSIDENTITÄT UND/ODER SEXUELLE ORIENTIERUNG BEWUSSTWIRD (INNERES COMING OUT) UND BEGINNT, MIT ANDEREN DARÜBER ZU SPRECHEN (ÄUSSERES COMING OUT). SPEZIFISCH DAS ÄUSSERE COMING OUT IST EIN KONTINUIERLICHER PROZESS, DA ES OFT NOTWENDIG IST, DAS ÄUSSERE COMING OUT IN NEUEN SOZIALEN SITUATIONEN ZU WIEDERHOLEN.

D DRITTES GESCHLECHT

DIESER BEGRIFF WIRD FÜR EINE BEZEICHNUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT BENUTZT, DIE ZWISCHEN WEIBLICH UND MÄNNLICH LIEGT.

G GENDER

UMFASST EINERSEITS AUF EINER WISSENSCHAFTLICHEN EBENE DAS SOZIAL KONSTRUIERTE GESCHLECHT UND ANDERERSEITS AUF EINER AKTIVISTISCHEN EBENE DIE GESCHLECHTSIDENTITÄT EINER PERSON. DIE GESCHLECHTSIDENTITÄT BEZIEHT SICH HIERBEI AUF DIE INDIVIDUELLE VORSTELLUNG DES EIGENEN GESCHLECHTS UND DER GESCHLECHTERROLLE. IN DER GESELLSCHAFT WIRD DER BEGRIFF GENDER VERWENDET, UM VERSCHIEDENE KONZEPTE WIE SOZIALEN STATUS, GESCHLECHTSPRÄSENTATION, ROLLE IN DER GESELLSCHAFT, LEBENSPLANUNG UND SEXUALITÄT DEN KATEGORIEN WEIBLICHKEIT UND MÄNNLICHKEIT VERORTET.

G GESCHLECHTSIDENTITÄT

BESCHREIBT DIE IDENTIFIKATION EINER PERSON MIT EINEM ODER MEHREREN GESCHLECHTERN. DIE GESCHLECHTSIDENTITÄT EINES MENSCHEN MUSS NICHT MIT DEM GESCHLECHT ENTSPRECHEN, WELCHES DER PERSON BEI DER GEBURT ZUGEWIESEN WURDE.

H HETERONORMATIVITÄT

DAS KONZEPT DER HETERONORMATIVITÄT HAT DIE ANNAHME, DASS JEDE PERSON EIN GESCHLECHT HAT, ENTWEDER WEIBLICH ODER MÄNNLICH, WELCHES SCHON BEI DER GEBURT AN DEN GENITALIEN ABGELESEN WERDEN KANN. EBENSO WIRD DAVON AUSGEGANGEN, DASS SICH DIESE GESCHLECHTER GEGENSEITIG SEXUELL UND ROMANTISCH BEGEHREN. MENSCHEN, DIE NICHT DIESER NORM ENTSPRECHEN WERDEN, ABGELEHNT, UNSICHTBAR GEMACHT UND/ODER DISKRIMINIERT.

I INTERGESCHLECHTLICHKEIT

BESCHREIBT PERSONEN, DEREN BIOLOGISCHES GESCHLECHT NICHT EINDEUTIG DER MEDIZINISCHEN NORM VON WEIBLICHEN ODER MÄNNLICHEN KÖRPERN ZUGEORDNET WERDEN KANN, BEISPIELSWEISE ANHAND DER GENITALIEN ODER CHROMOSOMEN.

LESBISCH

UMFASST GENERELL DIE QUEERE ANZIEHUNG ZU WEIBLICHKEIT UND FRAUEN. FRAUEN, NICHTBINÄRE PERSONEN ODER AUCH TRANS MÄNNER, DIE SICH ZUR FEMINITÄT ROMANTISCH UND SEXUELL HINGEZOGEN FÜHLEN, BEZEICHNEN SICH ALS LESBISCH.

LGBTIQ+

DIESE BUCHSTABENKOMBINATION STEHT FÜR DIE VIELFALT VON IDENTITÄTEN IM QUEEREN SPEKTRUM. DA ES NICHT MÖGLICH IST, DAS GANZE SPEKTRUM VON IDENTITÄTEN ABZUBILDEN, WIRD AM ENDE OFT DAS SYMBOL „+“ VERWENDET. DIE BUCHSTABEN LGBTIQ+ STEHEN FÜR: LESBISCH, SCHWULE, BI+SEXUELLE, TRANS, INTER UND QUEERE PERSONEN.

NICHT GENDER-KONFORM

BEZEICHNET EINE PERSON, DIE EINE GESCHLECHTSIDENTITÄT HAT, WELCHE NICHT MIT DEM BEI DER GEBURT ZUGEWIESENE GESCHLECHT ÜBEREINSTIMMT. ANDERS ALS BEI TRANS GEHT ES DABEI MEHR, UM DIE ZURÜCKWEISUNG DER GESELLSCHAFTLICHEN BINÄREN NORM IN VERBINDUNG MIT GESCHLECHT.

NICHTBINÄR, NON-BINÄR

AUCH NONBINARY GENANNT, IST EIN GESCHLECHT. MENSCHEN, WELCHE SICH ALS NICHTBINÄR BEZEICHNEN, SIND NICHT EINDEUTIG FRAU ODER MANN. IHR GESCHLECHT KANN BEISPIELSWEISE BEIDES GLEICHZEITIG, ZWISCHEN WEIBLICH UND MÄNNLICH, ODER WEDER WEIBLICH NOCH MÄNNLICH SEIN.

QUEER

WIRD ALS SAMMELBEGRIFF FÜR DIE QUEERE COMMUNITY (LGBTIQ+) ODER AUCH ALS EIGENES LABEL VERWENDET. DIE SELBSTBEZEICHNUNG QUEER WIRD VON PERSONEN VERWENDET, WELCHE IHRE IDENTITÄT ALS „AUSSERHALB DER GESELLSCHAFTLICHEN NORM“ BEZEICHNEN. MENSCHEN, WELCHE SICH NICHT SICHER SIND ÜBER IHRE SEXUELLE ORIENTIERUNG UND GESCHLECHT, KÖNNEN SICH EBENFALLS ALS QUEER DEFINIEREN.

GESCHLECHTLICHE & SEXUELLE VIELFALT

LESBISCH

UMFASST GENERELL DIE QUEERE ANZIEHUNG ZU WEIBLICHKEIT UND FRAUEN. FRAUEN, NICHTBINÄRE PERSONEN ODER AUCH TRANS MÄNNER, DIE SICH ZUR FEMINITÄT ROMANTISCH UND SEXUELL HINGEZOGEN FÜHLEN, BEZEICHNEN SICH ALS LESBISCH.

LGBTIQ+

DIESE BUCHSTABENKOMBINATION STEHT FÜR DIE VIELFALT VON IDENTITÄTEN IM QUEEREN SPEKTRUM. DA ES NICHT MÖGLICH IST, DAS GANZE SPEKTRUM VON IDENTITÄTEN ABZUBILDEN, WIRD AM ENDE OFT DAS SYMBOL „+“ VERWENDET. DIE BUCHSTABEN LGBTIQ+ STEHEN FÜR: LESBISCH, SCHWULE, BI+SEXUELLE, TRANS, INTER UND QUEERE PERSONEN.

SEXUELLE ORIENTIERUNG

BESCHREIBT, ZU WELCHEM GESCHLECHT(ER) SICH EINE PERSON EMOTIONAL, KÖRPERLICH UND/ODER SEXUELL HINGEZOGEN FÜHLT, LOSGELÖST VON DER SEXUELLEN PRÄFERENZ UND -PRAXIS.

SCHWUL

IST EINE SEXUELLE ORIENTIERUNG. ALS SCHWUL IDENTIFIZIEREN SICH MÄNNER ODER ALS MÄNNLICH GELESENE NICHTBINÄRE MENSCHEN, DIE SICH SEXUELL UND/ODER ROMANTISCH ZU MÄNNERN ODER MÄNNLICHEN MENSCHEN HINGEZOGEN FÜHLEN.

TRANSGENDER

DER BEGRIFF TRANSGENDER ODER AUCH TRANS WIRD OFT VON PERSONEN ALS SELBSTBEZEICHNUNG VERWENDET, WELCHE SICH NICHT MIT DEM BEI DER GEBURT ZUGEWIESENE GESCHLECHT IDENTIFIZIEREN. TRANSGENDER MENSCHEN KÖNNEN SICH ALS WEIBLICH ODER MÄNNLICH, SOWIE JENSEITS DES BINÄREN GESCHLECHTERSYSTEMS DEFINIEREN, WIE BEISPIELSWEISE NICHTBINÄR UND AGENDER.

ANHANG 2

IDEENSAMMLUNG



MATERLIEN FÜR DIE
SEXUELLE BILDUNG

LARISSA AESCHLIMANN & ELENA LANZ

- Ab 2-3 Jahren**
- Ein Baby! Wie eine Familie entsteht**
Rachel Greener, Clare Owen (2021)
- Männer weinen**
Jonty Howley (2020)
- Julian ist eine Meerjungfrau**
Jessica Love (2020)
- Körper sind toll**
Tyler Feder (2022)
- Ab 4-5 Jahren**
- Von wegen Bienchen und Blümchen!**
Carsten Müller, Sarah Siegl, Emily Claire Völker (2021)
- Lina, die Entdeckerin**
Katharina Schönborn-Hotter, Lisa Charlotte Sonnberger (2020)
- Erbsenklein Melonengross**
Cornelia Lindner, Verena Tschemernjak (2021)
- Was kribbelt da so schön?**
Magdalena Heinzl (2023)
- Raffi und sein pinkes Tutu**
Riccardo Simonetti (2019)
- Julian feiert die Liebe**
Jessica Love (2021)
- Ab 6 Jahren**
- Wer ist die Schnecke Sam?**
Maria Pawlowa (2017)
- Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema**
Katharina von der Gathen, Anke Kuhl (2018)
- Klär mich (weiter) auf. Noch mehr echte Kinderfragen**
Katharina von der Gathen, Anke Kuhl (2018)
- AnyBody. Dick & dünn & Haut & Haar**
Katharina von der Gathen, Anke Kuhl (2021)
- Das machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c**
Lilly Axster, Christine Aebi (2012)
- Liebe deinen Körper**
Jessica Sanders (2020)
- Sei ein ganzer Kerl**
Jessica Sanders (2020)
- Ist das okay?**
Agota Lavoyer (2023)

Ab 11-14 Jahren

Was ist eigentlich dieses LGBTIQ*?

Linda Becker, Julian Wenzel, Brigit Jansen (2021)

Unverblümt. Klare Fakten zu Sex und Aufklärung

Myriam Daguzan Bernier, Cécile Gariépy (2020)

Sex und so. Ein Aufklärungsbuch für alle

Lydia Meyer (2020)

Sex in echt

Nadine Beck, Rosa Schilling (2022)

Total normal. Was du schon immer über Sex wissen wolltest

Robie Harris (2017)

Die Geschichte unserer Familie

Petra Thorn, Lisa Herrmann-Green (2018)

Untendrum herumreden

Hannah Witton (2018)

Ab 14 Jahren

Mehr als Binär

Alok Vaid-Menon (2022)

Der Ursprung der Welt

Liv Strömquist (2017)

Der Ursprung der Liebe

Liv Strömquist (2018)

Make Love

Ann-Marlene Henning (2017)

Sex verändert alles

Ann-Marlene Henning (2019)

Sexualpädagogik der Vielfalt

Petra Bruns-Bachmann et al., 2012, Beltz Juventa

Sexualpädagogik

Themenheft mit Infos/Anregungen zur praktischen Umsetzung von sicher!gesund!
https://www.sichergesund.ch/fileadmin/kundendaten/Hefte/Sexualpaedagogik/01_Themenheft/2020_Sexualpaedagogik_digital.pdf

IdeenSet geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Sarah Gfeller & Institut für Weiterbildung und Medienbildung, PHBern (Hrsg.)
<https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-geschlechtliche-und-sexuelle-vielfalt>

Queer-inklusives pädagogisches Handeln. Eine Praxishilfe für Jugendeinrichtungen

Handreichung von Thomas Kugler & Stephanie Nordt, 2019, Queerformat
<https://www.queerformat.de/queer-inklusives-paedagogisches-handeln-praxishilfe-jugendeinrichtungen/>

Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt

Handreichung von Katharina Debus & Vivien Laumann (hrsg.), 2018
https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/redakteure/Dissens_-_PädagogikGeschlechtlicheAmouröseSexuelleVielfalt.pdf

Geschlechtliche Vielfalt in der Schule

Handreichung von Lou Herbst, in Zusammenarbeit mit i-PÄD
<https://i-paed-berlin.de/wp-content/uploads/Geschlechtliche-Vielfalt-Schule.pdf>

Intersektionale Pädagogik

Handreichung von i-PÄD, 2015
<https://i-paed-berlin.de/wp-content/uploads/I-paed-Broschuere-2015-upload.pdf>

Sind nicht alle Familien bunt?

Trainingsmanual von Dr. Elke Jansen & Kornelia Jansen, 2018
https://www.regenbogenkompetenz.de/wp-content/uploads/2018/07/LSVD_TM_-RBF-Kompetenz.pdf

Schule lehrt/lernt Vielfalt Band 2. Material und Unterrichtsbausteine für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule

Annika Spahn & Juliette Wedl (hrsg.)
https://www.gendercampus.ch/public/user_upload/AWS_MAT22_2019_Schule_lehrt_lernt_Vielfalt_Bd2.pdf

Queerer (Erst-)Beratungskoffer

Queerformat in Zusammenarbeit mit weiteren Fachstellen
<https://www.queerer-beratungskoffer.de>

Julian ist eine Meerjungfrau. Pädagogisches Material zum Bilderbuch

Queerformat, 2021
https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/Queerformat_Julian-ist-eine-Meerjungfrau_Handreichung_2021_Lesefassung.pdf

nonbinary

Wissen rund um das Thema non-binäres Geschlecht (Website)

<https://www.nonbinary.ch>

ABQ

Schulbesuche, die Jugendlichen eine direkte und offene Begegnung mit queeren Menschen ermöglicht. Bietet auch Workshops für Lehrpersonen, Präventionsbeauftragte und Erziehende

<https://www.abq.ch>

Transgender Network Switzerland (TGNS)

Schweizweite Organisation von und für trans Menschen. Viele Informationen und Verweise zu Fachstellen sowie Veranstaltungskalender

<https://www.tgns.ch/de/tgns/>

Aids Hilfe Bern

Beantwortet Fragen zu Sexualität, HIV und weiteren sexuell übertragbaren Infektionen, bieten Unterstützung für HIV-Betroffene und deren Umfeld an, beraten und schulen Fachleute sowie Interessierte

<https://www.ahbe.ch/de/home.html>

Berner Gesundheit (BeGes)

Kinder und Jugendliche werden dabei unterstützt, einen selbstbestimmten, verantwortungsvollen und positiven Umgang mit ihrem Körper und ihrer Sexualität zu entwickeln. Weiter gibt es Angebote für Eltern, Schulen, Heime, Kitas und Tagesschulen

<https://www.bernergesundheit.ch/waswirtun/sexualpaedagogik/>

Zentrum für sexuelle Gesundheit

Beratung zu Themen rund um sexuelle Gesundheit für alle Altersgruppen

<http://www.frauenheilkunde.insel.ch/de/unser-angebot/gynaekologie/zentrum-fuer-sexuelle-gesundheit>

Lustlogisch

Bietet Unterrichtsmaterial für sexuelle Bildung an Schulen und Institutionen. Im Onlineshop sind diverse Arbeitsblätter, Genitalmodelle und Methoden zu kaufen

<https://www.lustlogisch.de>

Queer macht Schule

Bildung zu romantischer, sexuelle und geschlechtlicher Vielfalt. Workshops und Tools für Schule, Jugendarbeit und Institutionen

<https://www.queermachtschule.ch>