

Sexualpädagogik in der Sozialen Arbeit mit Fokus Rassismus

Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit
unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden aus
intersektionaler Perspektive

Autorinnen: Flurina Fischer, Sara Walker

Vertiefungsrichtung: Soziokultur,
Sozialpädagogik

Studienjahrgang: 2022-2026

E-Mail: flurina.fischer@stud.hslu.ch,
sara.walker@stud.hslu.ch

Datum: 6. August 2026

Diese Arbeit wurde am 6. August 2026 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2026

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Sexualaufklärung ist ein Menschenrecht und eine zentrale Grundlage für sexuelle Gesundheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe. Dennoch können nicht alle Menschen dieses Recht unter denselben Voraussetzungen wahrnehmen. Insbesondere unbegleitete minderjährige Asylsuchende sind aufgrund ihrer Fluchtbiografie, ihres Aufenthaltsstatus sowie rassistischer und weiterer intersektionaler Ungleichheitsverhältnisse mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Gleichzeitig werden intersektionale Perspektiven in sexualpädagogischen Konzepten bislang nur unzureichend berücksichtigt.

Ziel dieser Literaturarbeit ist es, Handlungsempfehlungen für die Praxis von Sozialarbeiter*innen abzuleiten, wie sexualpädagogische Angebote für unbegleitete minderjährige Asylsuchende rassismuskritisch, diskriminierungssensibel und intersektional gestaltet werden können. Grundlage bildet eine systematische Auswertung interdisziplinärer deutschsprachiger Fachliteratur aus den Bereichen Sexualpädagogik, Soziale Arbeit, Flucht und Migration, Rassismus sowie Intersektionalität.

Die Analyse zeigt, dass gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse den Zugang zu sexueller Aufklärung sowie Bildungs- und Teilhabechancen erheblich beeinflussen können. Die Ursachen-Wirkungs-Analyse auf gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Ebene zeigt, dass Diskriminierung auf allen Ebenen reproduziert wird und sich diese wechselseitig beeinflussen. Zudem wird deutlich, dass sich kulturalisierende Deutungsmuster auch in wissenschaftlichen, institutionellen und sexualpädagogischen Kontexten unbeabsichtigt reproduzieren können. Daraus ergeben sich Anforderungen an eine diskriminierungskritische und menschenrechtsorientierte Praxis. Die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen für die Praxis von Sozialarbeiter*innen stellen Empowerment, die Reflexion professioneller Haltungen, die Anerkennung vielfältiger Lebensrealitäten, die Vermeidung diskriminierender Zuschreibungen sowie die Förderung von Partizipation in den Mittelpunkt.

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir allen Personen danken, die uns bei der Erstellung dieser Bachelorarbeit unterstützt haben.

Unser besonderer Dank gilt unserer Betreuungsperson Ledwina Siegrist für die fachliche Begleitung, die wertvollen Anregungen und die konstruktiven Rückmeldungen während des gesamten Arbeitsprozesses.

Weiter danken wir allen Personen, die sich die Zeit genommen haben, unsere Arbeit kritisch gegenzulesen und uns hilfreiche Hinweise zu Sprache und Inhalt zu geben.

Ebenfalls danken wir unserem persönlichen Umfeld für die Unterstützung und Ermutigung während der Entstehung dieser Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	
Danksagung	
Inhaltsverzeichnis	
Abbildungsverzeichnis.....	
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage und Problemstellung.....	1
1.2 Ziel der Arbeit und Fragestellung.....	2
1.3 Methodisches Vorgehen.....	4
1.4 Aufbau der Arbeit.....	5
2 Sexualpädagogik als Arbeitsfeld.....	7
2.1 Entstehung und Entwicklung der Sexualpädagogik.....	7
2.2 Sexualpädagogik in der Schweiz.....	9
2.3 Ziele und Prinzipien der Sexualpädagogik.....	11
3 Ethische und rechtliche Grundlagen.....	13
3.1 Menschenrechte	13
3.2 Berufskodex.....	14
3.3 Recht auf Sexuaufklärung für unbegleitete minderjährige Asylsuchende	16
3.4 Gleiche Rechte – ungleiche Zugänge?.....	18
4 Rassismus und Diskriminierung als strukturelle Realität	19
4.1 Diskriminierung und Rassismus	19
4.2 Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf Jugendliche.....	21
4.2.1 Adoleszenz als sensible Entwicklungsphase	21
4.2.2 Auswirkungen auf Bildung und Reproduktionsdynamiken im Kontext von Flucht	23
4.3 Intersektionale Perspektive auf die Lebenslage unbegleiteter minderjähriger Asylsuchender	25
5 Analysen von Ursachen und Mechanismen von Rassismus in der Sexualpädagogik...28	28
5.1 Reproduktion von Diskriminierung in sexualpädagogischen Angeboten.....	28
5.2 Ursache und Wirkungsanalyse von sexualpädagogischen Angeboten	31

<i>5.3 Rahmenbedingungen für sexualpädagogische Angebote für unbegleitete minderjährige Asylsuchende</i>	33
5.3.1 Kulturalisierende Deutungsmuster.....	33
5.3.2 Ungleiche Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentwicklung.....	34
5.3.3 Wirkung von Scham	36
5.3.4 Sprache.....	38
6 Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit	40
6.1 Handlungsmöglichkeiten für die Gestaltung von Bildungsangeboten durch die Soziale Arbeit.....	40
6.2 Handlungsmöglichkeiten für die Gestaltung von sexualpädagogischen Angeboten durch Sozialarbeiter*innen.....	43
6.2.1 Empowerment	44
6.2.2 Umgang mit Scham.....	49
7 Fazit.....	53
7.1 Zentrale Erkenntnisse	53
7.2 Beantwortung der Fragestellung	62
7.3 Ausblick.....	67
Literaturverzeichnis	70
Anhang	79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ursachen und Wirkungen auf der Makroebene (Eigene Darstellung auf der Basis von Tuider, 2017,S.59;Politiklexikon,2020; Debus, 2023; AlSabah, 2023; Auma, 2020; Bürgisser et al., 2018; Thielen, 2017; Ballashk, 2017; Jannink & Witz, 2017; Winnicott, 1969; Rohr, 2016; Scharathow, 2014; Madubuko, 2024; El Feki, 2013; Christmann, 2023) .55

Abbildung 2: Ursachen und Wirkungen auf der Mesoebene (Eigene Darstellung auf der Basis von Tuider, 2017,S.59; Politiklexikon,2020; Debus, 2023; AlSabah, 2023; Auma, 2020; Bürgisser et al., 2018; Thielen, 2017; Ballashk, 2017; Jannink & Witz, 2017; Winnicott, 1969; Rohr, 2016; Scharathow, 2014; Madubuko, 2024; El Feki, 2013; Christmann, 2023) .57

Abbildung 3: Ursachen und Wirkungen auf der Mikroebene (Eigene Darstellung auf der Basis von Tuider, 2017,S.59;Politiklexikon, 2020; Debus, 2023; AlSabah, 2023; Auma, 2020; Bürgisser et al., 2018; Thielen, 2017; Ballashk, 2017; Jannink & Witz, 2017; Winnicott, 1969; Rohr, 2016; Scharathow, 2014; Madubuko, 2024; El Feki, 2013; Christmann, 2023).....59

Abbildung 4: Wechselwirkungen der Makro-,Meso- und Mikroebene (Eigene Darstellung auf der Basis von Tuider, 2017,S.59; Politiklexikon, 2020).....61

Abbildung 5: Handlungsempfehlungen für Mikroebene (Eigene Darstellung auf Basis von Tuider, 2017, S. 59; Politiklexikon, 2020; Höblich & Mantey, 2023; Frieters-Reermann et al., 2019; AlSabah, 2023; Hartmann et al., 2020; Auma, 2020; Jannink & Witz 2017)65

1 Einleitung

Sexualität ist ein grundlegender Bestandteil menschlicher Entwicklung und begleitet Menschen während ihres gesamten Lebens. Sexualpädagogik leistet einen wichtigen Beitrag zur Förderung sexueller Gesundheit, Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe. Sie vermittelt nicht nur Wissen über Körper, Beziehungen und sexuelle Gesundheit, sondern stärkt auch Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt, Grenzen und gegenseitigem Respekt (Hierholzer, 2021, S. 11–14). Obwohl Sexualaufklärung als Menschenrecht anerkannt ist, können nicht alle Kinder und Jugendlichen dieses Recht unter denselben Voraussetzungen wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die folgende Arbeit mit der Situation von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in der Schweiz. Aufgrund ihrer Lebenssituation sowie gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse sind sie mit Herausforderungen konfrontiert, die Gleichaltrige nicht bewältigen müssen. Für die Soziale Arbeit stellt sich deshalb die Frage, wie sexualpädagogische Angebote diskriminierungssensibel und rassismuskritisch gestaltet werden können (Hierholzer, 2021, S. 111–120).

Das Ziel sind abgeleitete Handlungsempfehlungen aus interdisziplinärer Fachliteratur für Fachpersonen der Sozialen Arbeit, zur Gestaltung einer rassismuskritischen Sexualpädagogik mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden aus einer intersektionalen Perspektive.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Der tatsächliche Zugang zu sexualpädagogischen Bildungsangeboten wird durch unterschiedliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst. Erfahrungen von Diskriminierung, Rassismus und sozialer Ungleichheit können dazu führen, dass betroffene Jugendliche von sexualpädagogischen Angeboten nur eingeschränkt erreicht werden oder ihre Lebensrealitäten darin nicht angemessen berücksichtigt werden. Dies zeigt sich auch sehr deutlich im Arbeitsfeld Flucht und Migration. Zwar verfügt die Soziale Arbeit bereits seit mehreren Jahrzehnten über Erfahrungen in der Begleitung von Menschen mit Fluchterfahrung, eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit diesem Arbeitsfeld entwickelte sich jedoch insbesondere seit dem Anstieg der Fluchtmigration im Jahr 2015 (Kleist, 2019/2019, S. 11–24; Rehklaus, 2017/2016, S. 305–322).

Verschiedene Studien zeigen, dass Menschen mit Fluchterfahrung einen spezifischen Bedarf im Bereich sexueller Gesundheit und Sexualaufklärung aufweisen. Dazu gehören unter anderem der Zugang zu sexualpädagogischen Angeboten, Informationen zu sexueller und

reproduktiver Gesundheit sowie Schutz vor sexualisierter Gewalt (BMG, 2016; Sexuelle Gesundheit, 2026). Aufgrund der Adoleszenz befinden sich unbegleitete minderjährige Asylsuchende zusätzlich in einer sensiblen Entwicklungsphase, in der Fragen der Identitätsentwicklung, sozialer Zugehörigkeit und sexueller Entwicklung eine wichtige Rolle spielen. Fluchterfahrungen, ein unsicherer Aufenthaltsstatus sowie Rassismuserfahrungen können diese Entwicklungsprozesse zusätzlich erschweren und den Zugang zu Bildungsangeboten beeinflussen (Jannink & Witz, 2017, S. 133–135).

Gleichzeitig wird Sexualität im Kontext von Flucht häufig von gesellschaftlichen und politischen Debatten überlagert. Insbesondere nach den Ereignissen der Kölner Silvesternacht 2015 wurden geflüchtete Menschen im öffentlichen Diskurs oftmals pauschal mit sexualisierter Gewalt in Verbindung gebracht. Solche kulturalisierenden Deutungsmuster tragen zur Stigmatisierung geflüchteter Menschen bei und verdecken strukturelle Ursachen geschlechtsspezifischer Gewalt (Fastabend & Wildfeuer, 2018, S.345).

Für die Soziale Arbeit ergibt sich daraus ein besonderer Handlungsauftrag. Fachpersonen begegnen unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in unterschiedlichen Handlungsfeldern und tragen Mitverantwortung dafür, sexualpädagogische Angebote diskriminierungssensibel, menschenrechtsorientiert und lebensweltbezogen zu gestalten. Gleichzeitig zeigt die Fachliteratur, dass Sexualpädagogik im Arbeitsfeld Flucht bislang vergleichsweise wenig berücksichtigt wird und rassismuskritische Perspektiven noch nicht selbstverständlich in sexualpädagogische Konzepte integriert sind (Christmann, 2023, S. 161). Daraus ergibt sich die zentrale Problemstellung dieser Arbeit: Welche Handlungsempfehlungen sind relevant für die Praxis der Sozialen Arbeit, damit das Recht auf Sexualaufklärung für unbegleitete minderjährige Asylsuchende in der Schweiz eingelöst werden kann.

1.2 Ziel der Arbeit und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Gestaltung einer diskriminierungskritischen Sexualpädagogik nach Debus (Debus, 2023). Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Anforderungen sich für Fachkräfte der Sozialen Arbeit ergeben, wenn Sexualaufklärung diskriminierungssensibel und lebensweltorientiert mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden gestaltet werden soll. Ausgehend von einer systematischen Literaturanalyse wird folgende Hauptfragestellung bearbeitet:

Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die Soziale Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden aus interdisziplinärer Fachliteratur rassismuskritisch und aus

intersektionaler Perspektive ableiten, damit das Recht auf Sexualaufklärung eingelöst werden kann?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden folgende Unterfragen bearbeitet:

Welche ethischen, menschenrechtlichen und rechtlichen Grundlagen sind für die Sexualpädagogik mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden relevant?

Welche Bedeutung haben Rassismus und Intersektionalität für die Gestaltung sexualpädagogischer Angebote?

Welche Risiken bergen Othering und kulturalisierende Deutungsmuster für Sexualpädagogik im Arbeitsfeld Flucht?

Welche Rahmenbedingungen in einem Bildungsangebot müssen berücksichtigt werden, um es für unbegleitete minderjährige Asylsuchende zugänglich zu machen?

Welche Merkmale kennzeichnen die diskriminierungskritische Sexualpädagogik nach Debus (2023)?

Welche Handlungsoptionen gibt es für Fachkräfte der Sozialen Arbeit, um Sexualaufklärung diskriminierungssensibel und partizipativ zu gestalten?

Ziel der Arbeit ist es, den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu einer diskriminierungskritischen Sexualpädagogik im Kontext von Flucht systematisch aufzuarbeiten und daraus praxisrelevante Handlungskompetenzen für Fachkräfte der Sozialen Arbeit abzuleiten. Dabei sollen bestehende Herausforderungen und Diskriminierungsrisiken im sexualpädagogischen Handeln aufgezeigt sowie Ansätze vorgestellt werden, die eine diskriminierungssensible, partizipative und menschenrechtsorientierte Praxis fördern. Die Arbeit verfolgt damit das Anliegen, einen Beitrag zur fachlichen Weiterentwicklung sexualpädagogischer Angebote für unbegleitete minderjährige Asylsuchende zu leisten und Fachpersonen bei einer reflektierten und diversitätssensiblen Gestaltung ihrer Praxis zu unterstützen.

1.3 Methodisches Vorgehen

Zur Erreichung des formulierten Zieles in 1.2 orientiert sich diese Arbeit an einer intersektionalen Perspektive. Dabei wird davon ausgegangen, dass verschiedene Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse, beispielsweise Alter, Geschlecht, Herkunft, Fluchterfahrung oder Aufenthaltsstatus, zusammenwirken und sich gegenseitig verstärken können. Intersektionalität beschreibt das Zusammenspiel verschiedener sozialer Ungleichheitsverhältnisse und deren Verbindung zu gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie soziale Strukturen und gesellschaftliche Normen dazu beitragen, Ungleichheiten, Diskriminierungen und Identitäten hervorzubringen und aufrechtzuerhalten (Bronner & Paulus, 2021, S.21).

Die Literaturrecherche erfolgte über Bibliothekskataloge der Bibliothek Wirtschaft und Soziale Arbeit - Campus Luzern Bahnhof, Google Scholar sowie wissenschaftliche Fachpublikationen. Berücksichtigt wurden aktuelle Forschungsarbeiten sowie spezifisch auf die Fragestellung bezogene Literatur ab 2010. Die damalige migrationspolitische Situation in Deutschland ermöglichte in den Jahren 2010 bis 2020 Forschungsarbeiten, die heute noch von Relevanz sind (Kleist, 2018). Ergänzend wurden einige Grundlagenwerke aus früheren Jahren miteinbezogen. Der Schwerpunkt liegt auf deutschsprachiger Literatur, da sich die Fragestellung auf den deutschsprachigen Raum bezieht und auf der Grundlage der in der EU und in der Schweiz geltenden Gesetze betrachtet wird. Viele der zitierten Studien sind qualitativ, da sich diese Methode in diesem Forschungsfeld anbietet.

Bei der Auswahl der Literatur wird das Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit berücksichtigt. Dieses beschreibt Formen von Ungerechtigkeit, bei denen Menschen aufgrund ihrer sozialen Position oder Gruppenzugehörigkeit nicht als gleichwertige Wissenssubjekte anerkannt werden. Ihre Erfahrungen und Aussagen erhalten weniger Glaubwürdigkeit oder es fehlen gesellschaftlich etablierte Begriffe und Deutungsmuster, um ihre Erfahrungen überhaupt angemessen ausdrücken zu können. Besonders Menschen, die von Rassismus, Sexismus oder anderen Formen intersektionaler Diskriminierung betroffen sind, werden dadurch häufig aus wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Wissensprozessen ausgeschlossen oder ihre Perspektiven werden marginalisiert (Fricker, 2007). Aus diesem Grund ziehen die Autorinnen dieser Arbeit neben wissenschaftlicher Literatur auch Erfahrungsberichte, Interviews, oder Beiträge von Betroffenen ein. Es soll nicht nur über Menschen mit Rassismuserfahrungen geschrieben werden, sie sollen auch eine Stimme im Diskurs haben.

Zur Sicherung der wissenschaftlichen Qualität wurden die Kriterien der Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Reflexivität berücksichtigt. Der Recherche- und Analyseprozess wird offengelegt und die Ergebnisse werden kritisch reflektiert.

Da in der Sozialen Arbeit ein Verständnis für die Makro-, Meso- und Mikroebene von Relevanz sind, insbesondere mit der Berücksichtigung der intersektionalen Perspektive, werden im abschliessenden Kapitel die Ergebnisse der Literaturanalyse anhand der drei Ebenen eingeordnet (Tuider, 2017, S.59; Politiklexikon, 2020) .

Eine Limitation dieser Arbeit besteht darin, dass der Fokus hauptsächlich auf deutschsprachiger Literatur liegt, wodurch internationale Perspektiven nur begrenzt einbezogen werden können. Darüber hinaus ist die Zielgruppe der minderjährigen asylsuchenden Menschen sehr heterogen, weshalb die erarbeiteten Empfehlungen im Praxisalltag nur bedingt übertragbar sind. Die Ergebnisse der Arbeit beschränken sich auf die Kombination des aktuellen Diskurses aus diversen, bereits erforschten Daten aus den Bereichen Sexualpädagogik, Rassismus, Flucht und Migration im deutschsprachigen Raum. Es werden keine neuen empirischen Daten erhoben. Obwohl gesamtgesellschaftliche Mechanismen analysiert werden, limitiert sich das Ergebnis der Arbeit auf Handlungsempfehlungen auf der Mikroebene.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit nähert sich der Fragestellung schrittweise an. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen der Sexualpädagogik sowie deren historische Entwicklung, Ziele und zentrale Prinzipien dargestellt. Darauf aufbauend werden die ethischen, menschenrechtlichen und rechtlichen Grundlagen aufgezeigt, welche das Recht auf sexualpädagogische Angebote und sexuelle Selbstbestimmung für alle Menschen begründen.

Anschliessend richtet sich der Fokus auf die Frage, weshalb dieses Recht in der Praxis nicht von allen Kindern und Jugendlichen unter denselben Voraussetzungen wahrgenommen werden kann. Dazu werden Rassismus und Diskriminierung als gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse eingeführt und deren Auswirkungen auf Jugendliche sowie insbesondere auf unbegleitete minderjährige Asylsuchende aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet.

Im weiteren Verlauf werden Ursachen und Mechanismen analysiert, durch welche Diskriminierung und rassistische Zuschreibungen auch im sexualpädagogischen Kontext reproduziert werden können. Darauf aufbauend werden Handlungsmöglichkeiten und Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit abgeleitet, um sexualpädagogische Angebote

rassismuskritisch, diskriminierungssensibel, empowernd und partizipativ zu gestalten. Den Abschluss der Arbeit bilden die Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse, die Beantwortung der Forschungsfrage sowie ein Ausblick auf weiteren Handlungs- und Forschungsbedarf.

2 Sexualpädagogik als Arbeitsfeld

Kapitel 2 legt die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit. Zunächst werden die Entstehung und Entwicklung der Sexualpädagogik sowie die prägenden gesellschaftlichen und fachlichen Einflüsse dargestellt. Anschliessend wird die Sexualpädagogik in der Schweiz mit ihren zentralen Strukturen und Grundlagen erläutert. Den Abschluss bilden die heutigen Ziele und Prinzipien der Sexualpädagogik, welche die Grundlage für die anschliessende Betrachtung der ethischen, rechtlichen und menschenrechtlichen Rahmenbedingungen bilden.

In der Schweiz wird in Politik, Praxis und Schule überwiegend der Begriff *Sexualaufklärung* verwendet. Dieser bezeichnet die konkrete Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Werten zu Sexualität und sexueller Gesundheit im Rahmen institutioneller Bildungsangebote. Demgegenüber versteht die vorliegende Arbeit *Sexualpädagogik* als das übergeordnete erziehungswissenschaftliche Fachgebiet, das die theoretischen Grundlagen, Konzepte und Methoden dieser Bildungsarbeit beinhaltet. Entsprechend wird im Folgenden von *Sexualpädagogik* gesprochen, wenn das professionelle Arbeitsfeld oder der fachliche Ansatz gemeint ist. Der Begriff *Sexualaufklärung* wird verwendet, wenn es um konkrete Bildungsangebote oder um das Recht auf Zugang zu Bildung geht.

Der in der Fachliteratur ebenfalls oft verwendete Begriff der *sexuellen Bildung* wird in dieser Arbeit bewusst nicht verwendet. Zwar beschreibt er einen lebenslangen Bildungs- und Aneignungsprozess der sexuellen Identität, seine Verwendung ist jedoch nicht einheitlich und überschneidet sich teilweise mit dem Begriff der *Sexualpädagogik*. Um eine klare und konsistente Begrifflichkeit zu gewährleisten, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die Begriffe *Sexualpädagogik* und *Sexualaufklärung* (Siegrist, 2026, S. 4–6).

2.1 Entstehung und Entwicklung der Sexualpädagogik

Die Entstehung der Sexualpädagogik ist eng mit dem gesellschaftlichen Wandel von Vorstellungen über Sexualität verbunden. Obwohl Sexualität seit jeher Bestandteil menschlichen Lebens ist, entwickelte sich Sexualpädagogik als eigenständiges pädagogisches Arbeitsfeld erst relativ spät. Historische Funde belegen, dass Sexualität bereits in frühen Kulturen thematisiert wurde. Die gesellschaftliche Bewertung sexuellen Verhaltens unterliegt jedoch je nach Epoche und kulturellem Kontext erheblichen Veränderungen.

In der europäischen Kultur wurde der Umgang mit Sexualität über Jahrhunderte hinweg stark durch religiöse Vorstellungen geprägt. Insbesondere die christliche Tradition verband

Sexualität primär mit Fortpflanzung und moralischen Normen. Während in einzelnen historischen Epochen und Kulturen eine vergleichsweise offene Haltung gegenüber Sexualität bestand, dominierten insbesondere seit der frühen Neuzeit zunehmend restriktive Moralvorstellungen. Sexualität galt vor allem als privater Bereich, dessen Ausübung gesellschaftlichen und religiösen Regeln unterworfen war. Selbstbestimmte Sexualität, insbesondere von Frauen, wurde dabei häufig eingeschränkt (Henningsen, 2019, S. 117–120; Hierholzer, 2021, S. 10–17).

Auch der Begriff „Sexualität“ selbst ist historisch betrachtet relativ jung. Er wurde erstmals 1820 vom Botaniker August Henschel verwendet und etablierte sich erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts als wissenschaftlicher Begriff. In dieser Zeit begann sich Sexualität zunehmend zu einem Forschungsgegenstand verschiedener Disziplinen wie Medizin, Psychologie und Pädagogik zu entwickeln. Gleichzeitig entstanden erste Bemühungen einer systematischen Sexualaufklärung. Diese verfolgten vor allem gesundheitliche und moralische Ziele und sollten beispielsweise vor Geschlechtskrankheiten oder vermeintlich schädlichen sexuellen Verhaltensweisen warnen (Hierholzer, 2021, S. 10–17; Schmidt & Sielert, 2012, S. 25–26).

Die eigentliche Entstehung der Sexualpädagogik fällt in die Zeit der Reformpädagogik Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Im Zuge eines allgemeinen gesellschaftlichen Wandels rückten die Bedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern stärker in den Fokus pädagogischer Überlegungen. Sexualität wurde zunehmend als Bestandteil menschlicher Entwicklung wahrgenommen und erstmals pädagogisch thematisiert. Einen bedeutenden Einfluss hatte dabei die Psychoanalyse von Sigmund Freud. Seine Triebtheorie verstand Sexualität als natürlichen Bestandteil menschlicher Entwicklung und stellte die bis dahin verbreitete Vorstellung einer grundsätzlich zu kontrollierenden Sexualität infrage. Freud argumentierte, dass die Unterdrückung sexueller Bedürfnisse negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben könne (Hierholzer, 2021; Siegrist, 2026, S. 10–17).

Trotz dieser neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse blieb Sexualerziehung bis weit ins 20. Jahrhundert hinein überwiegend normativ und repressiv ausgerichtet. Ziel war weniger die Förderung sexueller Selbstbestimmung als vielmehr die Vermittlung gesellschaftlich akzeptierter Verhaltensweisen. Sexualität wurde vor allem unter biologischen, moralischen und gesundheitlichen Gesichtspunkten behandelt. Nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkten sich diese Tendenzen zunächst erneut.

Einen grundlegenden Wandel brachte die sexuelle Revolution der 1960er- und 1970er-Jahre. Gesellschaftliche Liberalisierungsprozesse, die Verfügbarkeit moderner Verhütungsmittel sowie neue Vorstellungen von individueller Freiheit führten zu einer zunehmenden

Enttabuisierung von Sexualität. Sexualität wurde nun stärker als Teil der persönlichen Identitätsentwicklung verstanden. In diesem Zusammenhang veränderte sich auch die Sexualpädagogik. Neben der Vermittlung biologischen Wissens rückten Fragen von Beziehung, Gefühlen, Geschlechterrollen und sexueller Selbstbestimmung zunehmend in den Mittelpunkt (Giacomin et al., 2020, S. 7–14).

Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt erfolgte in den 1980er-Jahren im Zusammenhang mit der HIV-/AIDS-Krise. Die gesellschaftliche Verunsicherung führte zu umfangreichen Präventionsbemühungen und einer Professionalisierung sexualpädagogischer Angebote. Sexualpädagogik wurde zunehmend als eigenständiges Handlungsfeld verstanden, das neben Aufklärung auch Gesundheitsförderung und Prävention umfasst.

Seit den 1990er-Jahren entwickelte sich schliesslich ein ganzheitliches Verständnis von Sexualpädagogik. Kinder und Jugendliche werden seither als sexuelle Wesen mit eigenen Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben anerkannt. Moderne Sexualpädagogik verfolgt das Ziel, Menschen in ihrer sexuellen Selbstbestimmung zu stärken und sie bei einer verantwortungsvollen Gestaltung ihrer sexuellen Entwicklung zu unterstützen. Dabei werden neben biologischen Aspekten auch emotionale, soziale, kulturelle und gesellschaftliche Dimensionen von Sexualität berücksichtigt (Schmidt & Sielert, 2012, S. 7–26).

Heute orientiert sich Sexualpädagogik zunehmend an den Menschenrechten und den sexuellen Rechten des Individuums. Im Zentrum stehen die Förderung sexueller Gesundheit, die Anerkennung sexueller Vielfalt sowie der Schutz vor Diskriminierung und Gewalt. Damit hat sich Sexualpädagogik von einer überwiegend normierenden und kontrollierenden Erziehungspraxis zu einem professionellen Bildungs- und Unterstützungsangebot entwickelt, das die sexuelle Selbstbestimmung des Menschen fördert (Giacomin et al., 2020, S. 15–23).

Die historische Entwicklung verdeutlicht, dass Sexualpädagogik stets gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unterliegt. Dieses Verständnis ist bedeutsam, um heutige diskriminierungskritische Ansätze einordnen zu können. Wie sich diese Entwicklungen im schweizerischen Kontext widerspiegeln und institutionell verankert wurden, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.2 Sexualpädagogik in der Schweiz

In der Schweiz ist Sexualpädagogik eng mit dem Konzept der sexuellen Gesundheit verbunden. Eine wichtige Akteurin ist *Sexuelle Gesundheit Schweiz*, die als Dachorganisation der Beratungsstellen für sexuelle Gesundheit und der Fachstellen für Sexualaufklärung tätig ist. Die

Organisation orientiert sich an menschenrechtlichen Grundlagen sowie an den sexuellen und reproduktiven Rechten. Die Organisation ist akkreditiertes Mitglied der Internationalen Föderation geplanter Elternschaft (IPPF) und engagiert sich national sowie international für die Förderung sexueller Gesundheit und sexueller Rechte.

Die fachliche Ausrichtung der Sexualpädagogik in der Schweiz steht damit in engem Zusammenhang mit internationalen Entwicklungen. Insbesondere die UNO-Konferenz von Kairo 1994, welche reproduktive Rechte erstmals ausdrücklich als Menschenrechte anerkannte, bildet eine wichtige Grundlage. Sexualpädagogik wird dadurch nicht nur als Gesundheitsprävention verstanden, sondern auch als Beitrag zu Selbstbestimmung, Gleichstellung und gesellschaftlicher Teilhabe (Sexuelle Gesundheit Schweiz, o. J.).

Auch in der schulischen Sexualaufklärung zeigt sich ein ganzheitliches Verständnis von Sexualität. In der Deutschschweiz bildet der Lehrplan 21 die zentrale Grundlage für die schulische Sexualaufklärung. Sexualpädagogische Inhalte sind dabei nicht als eigenständiges Fach ausgestaltet, sondern werden fächerübergreifend insbesondere im Fach *Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)* sowie in den überfachlichen Kompetenzen aufgegriffen. Neben biologischen Grundlagen werden Themen wie Beziehungen, Gefühle, körperliche und sexuelle Entwicklung, sexuelle Rechte, geschlechtliche Vielfalt sowie der Schutz vor Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt behandelt (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016; Keller et al., 2024, S. 2–7).

Gleichzeitig zeigt die «Studie zur Umsetzung der Sexualaufklärung in der Schweiz» deutliche Unterschiede in der Umsetzung. Während in der Westschweiz die Zusammenarbeit mit externen Fachstellen stärker etabliert und klar geregelt ist, liegt die Verantwortung in der Deutschschweiz und im Tessin häufiger bei einzelnen Lehrpersonen. Zudem unterscheiden sich die kantonalen Vorgaben hinsichtlich Verbindlichkeit, Zuständigkeiten und Ressourcen. Dadurch hängt der Zugang zu qualitativ hochwertiger Sexualaufklärung teilweise vom Wohnort, vom Schultyp sowie von den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen ab (Keller et al., 2024, S. 2–7).

Besondere Herausforderungen bestehen gemäss Keller et al. (2024) in Sonderschulen und auf der Sekundarstufe II, da dort Zuständigkeiten teilweise unklar sind und spezifische Ausbildungsangebote für Lehrpersonen fehlen. Auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist uneinheitlich geregelt. Während sexualpädagogische Inhalte teilweise an Pädagogischen Hochschulen behandelt werden, unterscheiden sich Umfang, Verbindlichkeit und inhaltliche Schwerpunkte je nach Institution und Kanton (S.2-7).

Für die vorliegende Arbeit ist besonders relevant, dass die Umsetzung sexualpädagogischer Bildung in der Schweiz nicht für alle Jugendlichen gleichermassen gesichert ist. Die Studie verweist auf einen ungleichen Zugang und empfiehlt unter anderem verbindlichere Inhalte, einheitlichere Qualitätsstandards, mehrsprachige Materialien sowie den Einbezug interkultureller Dolmetscher*innen (Keller et al., 2024, S. 2–7). Diese Punkte sind im Hinblick auf rassismusbetroffene unbegleitete minderjährige Asylsuchende bedeutsam, da sie aufgrund von Fluchterfahrung, Aufenthaltsstatus, institutioneller Abhängigkeit und sprachlichen Barrieren besondere Zugangsbedingungen haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sexualpädagogik in der Schweiz institutionell und fachlich verankert ist. Ihre konkrete Umsetzung hängt jedoch stark von kantonalen, sprachregionalen und institutionellen Rahmenbedingungen ab. Welche grundlegenden Ziele und Prinzipien heute in der Sexualpädagogik verfolgt werden, wird im nächsten Kapitel vertieft.

2.3 Ziele und Prinzipien der Sexualpädagogik

Die heutige Sexualpädagogik basiert auf einem ganzheitlichen Verständnis von Sexualität. Sie betrachtet Sexualität nicht ausschliesslich als biologisches Phänomen, sondern als Zusammenspiel körperlicher, emotionaler, sozialer und kultureller Dimensionen. Sexualität wird als lebenslanger Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der von individuellen Erfahrungen sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt wird (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 18–23).

Ein zentrales Ziel der Sexualpädagogik besteht darin, Menschen in ihrer sexuellen Selbstbestimmung zu stärken. Kinder und Jugendliche sollen befähigt werden, ihre eigene Sexualität verantwortungsvoll und selbstbestimmt zu gestalten sowie die Grenzen anderer Menschen zu respektieren. Damit verbunden ist die Förderung von Entscheidungs-, Kommunikations- und Handlungskompetenzen im Bereich von Beziehungen, Sexualität und sexueller Gesundheit (Giacomin et al., 2020, S. 15–23).

Darüber hinaus setzt sich Sexualpädagogik für die Gleichberechtigung der Geschlechter sowie die Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ein. Unterschiedliche Lebensformen, Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen werden als gleichwertige Ausdrucksformen menschlicher Vielfalt verstanden. Sexualpädagogische Bildungsangebote sollen dazu beitragen, Vorurteile abzubauen, Diskriminierung entgegenzuwirken und ein respektvolles Zusammenleben zu fördern. Sexualpädagogik verfolgt diese Ziele jedoch nicht nur inhaltlich, sondern orientiert sich auch an pädagogischen Prinzipien. Dazu gehören insbesondere die Lebensweltorientierung, Partizipation und die Anerkennung gesellschaftlicher

Vielfalt. Inhalte und Methoden sollen an den Entwicklungsstand, die Lebenssituation sowie den sozialen und kulturellen Kontext der Kinder und Jugendlichen angepasst werden. Gleichzeitig sollen Kinder und Jugendliche nicht nur Informationen erhalten, sondern ihre Fragen, Erfahrungen und Bedürfnisse aktiv einbringen können (Bürgisser et al., 2018, S. 16–21).

Ein weiteres wichtiges Ziel ist der Schutz der persönlichen Integrität. Sexualpädagogik unterstützt Kinder und Jugendliche dabei, eigene Grenzen wahrzunehmen, diese zu kommunizieren und Grenzverletzungen zu erkennen. Gleichzeitig leistet sie einen Beitrag zur Prävention sexueller Gewalt und zur Förderung sexueller Gesundheit. Die Vermittlung von Wissen über den Körper, Beziehungen, Verhütung und sexuell übertragbare Infektionen ist dabei ebenso bedeutsam wie die Stärkung psychosozialer Kompetenzen (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 31).

Diese Ziele und Prinzipien bilden den fachlichen Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit. Sie dienen als Grundlage für die Analyse, wie sexualpädagogische Angebote diskriminierungssensibel gestaltet werden und inwiefern sie den Bedürfnissen rassismusbetroffener unbegleiteter minderjähriger Asylsuchender gerecht werden.

3 Ethische und rechtliche Grundlagen

Zur Beantwortung der ersten Unterfragestellung, welche ethischen, menschenrechtlichen und rechtlichen Grundlagen für die Sexualpädagogik mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden relevant sind, werden in diesem Kapitel die entsprechenden theoretischen und normativen Grundlagen erläutert. Sexualpädagogik orientiert sich heute nicht nur an pädagogischen Konzepten, sondern auch an ethischen, menschenrechtlichen und rechtlichen Grundlagen. Diese bilden den normativen Rahmen für professionelles Handeln und begründen den Anspruch aller Menschen auf sexuelle Selbstbestimmung sowie einen diskriminierungsfreien Zugang zu sexualaufklärung und sexueller Gesundheit. Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere die Konzepte der sexuellen Gesundheit und der sexuellen Rechte von Bedeutung, da sie den fachlichen Bezugsrahmen für diskriminierungssensible sexualpädagogische Angebote bilden.

Die WHO versteht sexuelle Gesundheit als einen Zustand körperlichen, emotionalen, geistigen und sozialen Wohlbefindens in Bezug auf die Sexualität. Sie betont, dass sexuelle Gesundheit weit über die Abwesenheit von Krankheit hinausgeht und nur verwirklicht werden kann, wenn sexuelle Rechte anerkannt, geschützt und umgesetzt werden (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 24–25).

Die sexuellen Rechte konkretisieren die allgemeinen Menschenrechte im Bereich der Sexualität. Die Internationale Föderation geplanter Elternschaft (IPPF) geht dabei von der Grundannahme aus, dass Sexualität ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeit jedes Menschen ist und daher gesellschaftliche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, welche die Wahrnehmung sexueller Rechte ermöglichen. Dazu gehören unter anderem das Recht auf Gleichbehandlung, körperliche Unversehrtheit, Selbstbestimmung, Privatsphäre, Gesundheit, Bildung sowie der Schutz vor Diskriminierung (Giacomin et al., 2020, S. 9–10). Auch die World Association for Sexual Health (WAS) versteht sexuelle Rechte als universelle Menschenrechte und hebt insbesondere das Recht auf wissenschaftlich fundierte Sexualaufklärung, umfassende Sexualerziehung sowie den Zugang zu sexueller Gesundheitsversorgung hervor (Hierholzer, 2021, S. 111–120; WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 19–23).

3.1 Menschenrechte

Menschenrechte bilden eine zentrale ethische Grundlage der Sozialen Arbeit sowie einer diskriminierungssensiblen Sexualpädagogik. Sie gelten als universell, unteilbar und

unveräusserlich und stehen allen Menschen unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Religion, sexueller Orientierung oder sozialem Status zu. Sie sind staatlichem Recht vorgelagert und definieren grundlegende Standards für ein menschenwürdiges Leben.

Für die Soziale Arbeit stellen Menschenrechte eine verbindliche normative Grundlage dar, da sie Individuen vor staatlicher Willkür schützen und gleichzeitig Massstäbe zur Bewertung gesellschaftlicher Strukturen und gesetzlicher Regelungen bieten. Dies ist insbesondere deshalb relevant, da rechtlich legitimierte Regelungen nicht automatisch ethisch gerechtfertigt sein müssen. Menschenrechte ermöglichen somit eine Unterscheidung zwischen Legalität und Legitimität (Bisang, et al., 2026, S. 10–11).

Im Kontext sexualpädagogischer Arbeit sind insbesondere Rechte auf körperliche Unversehrtheit, Gleichbehandlung, Schutz vor Diskriminierung sowie das Recht auf Information und Bildung von Bedeutung. Diese Rechte bilden die Grundlage dafür, dass Jugendliche Zugang zu diskriminierungsfreier, altersgerechter und umfassender Sexualaufklärung erhalten. Für unbegleitete minderjährige Asylsuchende kommt diesen Rechten besondere Bedeutung zu, da sie aufgrund ihrer Lebenssituation in besonderem Masse auf den Schutz ihrer körperlichen und psychischen Integrität sowie auf den gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Unterstützung angewiesen sind (Bisang, et al., 2026, S. 10–11).

3.2 Berufskodex

Berufskodizes dienen dazu, ethische Prinzipien, professionelle Standards und Handlungsorientierungen für bestimmte Berufsgruppen festzulegen. Sie unterstützen Fachpersonen dabei, moralische Konfliktsituationen im beruflichen Alltag zu reflektieren und professionell zu handeln. Gerade in der Sozialen Arbeit kommt Berufskodizes eine besondere Bedeutung zu, da Fachpersonen ihre Entscheidungen häufig in komplexen Situationen treffen, in denen unterschiedliche Interessen, gesetzliche Vorgaben, institutionelle Anforderungen und die Bedürfnisse der Adressat*innen miteinander in Konflikt stehen können. Gleichzeitig bestehen aufgrund der oft vulnerablen Lebenssituationen der Adressat*innen sowie des Machtgefälles zwischen Fachpersonen und Klient*innen besondere Anforderungen an ein verantwortungsbewusstes und reflektiertes Handeln. Berufskodizes bieten hierfür einen berufsethischen Orientierungsrahmen, der Fachpersonen bei der Entwicklung einer professionellen Haltung und einer begründeten Entscheidungsfindung unterstützt (Bisang, et al., 2026, S. 6)

Für das vorliegende Thema sind sowohl der Berufskodex von AvenirSocial als auch der Ethikkodex von Sexuelle Gesundheit Schweiz relevant (Bisang, et al., 2026; *Sexuelle*

Gesundheit Schweiz, 2022). Beide Dokumente orientieren sich an Menschenrechten und verfolgen das Ziel, die Würde, Selbstbestimmung und Gleichbehandlung aller Menschen sicherzustellen.

Der Ethikkodex von Sexuelle Gesundheit Schweiz basiert unter anderem auf der Definition sexueller Gesundheit der World Health Organization (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011). Diese versteht sexuelle Gesundheit als einen Zustand körperlichen, emotionalen, mentalen und sozialen Wohlbefindens in Bezug auf Sexualität. Zentral ist dabei, dass sexuelle Erfahrungen frei von Zwang, Diskriminierung und Gewalt möglich sein müssen (*ETHIKKODEX Für Fachpersonen sexuelle Gesundheit in Bildung und Beratung*, 2022, S. 1–2).

Zu den grundlegenden Prinzipien des Ethikkodex gehören insbesondere Gleichberechtigung und Nicht-Diskriminierung. Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, sexueller Orientierung, Herkunft, Religion, sozialem Status oder Behinderung wird ausdrücklich abgelehnt (*ETHIKKODEX Für Fachpersonen sexuelle Gesundheit in Bildung und Beratung*, 2022, S. 1–2; Keller et al., 2024, S. 2–7).

Der Kodex stützt sich dabei auf verschiedene normative Grundlagen, darunter die Bundesverfassung der Schweiz, internationale Menschenrechtsabkommen wie die UN-Kinderrechtskonvention (KRK), von der Schweiz ratifiziert 1997, die UNO-Frauenrechtskonvention (Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau), von der Schweiz ratifiziert 1997 sowie die UN-Behindertenrechtskonvention. Die Schweiz hat sämtliche dieser völkerrechtlichen Verträge ratifiziert. Deren Bestimmungen sind somit für die Schweiz verbindlich. Weiter relevant ist auch die Erklärung sexueller Rechte der Internationalen Föderation geplanter Elternschaft (IPPF), wobei es sich hierbei nicht um einen völkerrechtlich bindenden Vertrag handelt, sondern um eine Erklärung eines internationalen Dachverbands von über 100 unabhängigen Nichtregierungsorganisationen. Die Erklärung des IPPF dient als Richtlinie für den Unterricht in der Sexualaufklärung und als Basis für diverse kantonale Beratungsstellen (S&X, 2023).

Auch die internationale Definition Sozialer Arbeit der International Federation of Social Workers und der International Association of Schools of Social Work (2014) betont soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte und die Anerkennung von Diversität als zentrale Prinzipien professionellen Handelns. Diese Prinzipien sind für diskriminierungsfreie Sexualpädagogik besonders relevant, da Fachpersonen dazu verpflichtet sind, gesellschaftliche Ausschlussmechanismen kritisch zu reflektieren und allen Jugendlichen gleichberechtigten Zugang zu sexualpädagogischen Angeboten zu ermöglichen (Bisang, et al., 2026, S. 12–21).

3.3 Recht auf Sexualaufklärung für unbegleitete minderjährige Asylsuchende

Einführend wird die Rechtslage auf Sexualaufklärung in der Schweiz geklärt. In einem zweiten Schritt, wird diesbezüglich ein spezifisches Augenmerk auf die rechtliche Lage der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden gelegt.

Sexualaufklärung ist in der Schweiz eine öffentliche Aufgabe und basiert auf rechtlichen Grundlagen auf Bundes-, Kantons- und internationaler Ebene.

Die Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101, hält in Art. 11 fest, dass Kinder und Jugendliche Anspruch auf besonderen Schutz ihrer körperlichen und geistigen Unversehrtheit sowie auf Förderung ihrer Entwicklung haben. Daraus ergibt sich ein staatlicher Schutzauftrag, welcher auch präventive Massnahmen im Bereich sexualaufklärung umfasst. Ergänzend schaffen unter anderem das Epidemiengesetz (EpG) sowie das Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) gesetzliche Grundlagen für Gesundheitsförderung und Prävention.

Ergänzend ist auch Art. 8 Abs. 2 der Schweizerischen Bundesverfassung relevant, welcher das Diskriminierungsverbot festhält. Demnach darf niemand aufgrund der Herkunft, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der Lebensform, der religiösen oder politischen Überzeugung sowie aufgrund körperlicher, geistiger oder psychischer Beeinträchtigungen diskriminiert werden. Dieses verfassungsrechtlich verankerte Gleichbehandlungsprinzip bildet eine zentrale Grundlage für diskriminierungssensible Bildungsangebote und ist auch im Kontext schulischer Sexualpädagogik von Bedeutung. Insbesondere Jugendliche, deren Lebensrealitäten von gesellschaftlichen Normvorstellungen abweichen, sollen gleichberechtigten Zugang zu sexualpädagogischen Informationen und Unterstützungsangeboten erhalten.

Das Schweizer Bundesgericht bestätigte im Urteil BGer 2C_132/2014, dass schulische Sexualaufklärung ein legitimes öffentliches Interesse darstellt. Dabei wurden insbesondere der Schutz vor sexuellen Übergriffen sowie die Gesundheitsförderung als zentrale staatliche Aufgaben hervorgehoben.

Zusätzlich verpflichten internationale Abkommen die Schweiz dazu, Schutz- und Bildungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche sicherzustellen. Dazu zählen unter anderem die UN-Kinderrechtskonvention (KRK), die UNO-Frauenrechtskonvention (Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau), sowie die UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Kap. 3.2).

Da das Bildungswesen gemäss Art. 62 der Bundesverfassung in der Verantwortung der Kantone liegt, unterscheiden sich konkrete Umsetzungsformen schulischer Sexualaufklärung teilweise zwischen den Kantonen. Dennoch soll schulische Sexualaufklärung gemäss Keller et al. (2024) zur Chancengleichheit beitragen und allen Kindern und Jugendlichen Zugang zu grundlegender sexualaufklärung ermöglichen (Keller et al., 2024, S. 2–8).

Die konkrete Umsetzung sexualpädagogischer Inhalte im schulischen Alltag erfolgt in der Deutschschweiz unter anderem über den Lehrplan 21, wie im Kapitel 2.2 genauer erläutert.

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende gelten aufgrund ihres Alters sowie ihrer Fluchtsituation als besonders schutzbedürftig. Im Unterschied zu begleiteten minderjährigen Asylsuchenden befinden sie sich ohne sorgeberechtigte Bezugsperson in der Schweiz und sind während des Asylverfahrens in besonderem Masse auf staatlichen Schutz und Unterstützung angewiesen. Neben der Bundesverfassung und der UN-Kinderrechtskonvention bildet insbesondere das Asylgesetz (AsylG), vom 26. Juni 1998, SR 142.31, die rechtliche Grundlage für ihre Betreuung und ihren Schutz.

Ein zentrales Leitprinzip ist das Kindeswohl. Dieses ist bei allen Entscheiden und Massnahmen, welche unbegleitete minderjährige Asylsuchende betreffen, vorrangig zu berücksichtigen. Das Asylgesetz trägt dieser besonderen Schutzbedürftigkeit Rechnung, indem Asylgesuche unbegleiteter Minderjähriger prioritär behandelt werden (Art. 17 Abs. 2 AsylG). Zudem schreibt Art. 17 Abs. 3 AsylG vor, dass ihnen für die Dauer des Asylverfahrens eine Vertrauensperson zur Seite gestellt wird, welche ihre Interessen wahrt und sie im Verfahren begleitet. Da unbegleitete minderjährige Asylsuchende ohne ihre Eltern oder andere gesetzliche Vertretung in die Schweiz einreisen, übernimmt der Staat damit eine besondere Schutz- und Fürsorgefunktion.

Die besonderen Schutzbestimmungen beschränken sich jedoch nicht auf das Asylverfahren selbst. Vielmehr sollen sie die Entwicklung, Beteiligung und gesellschaftliche Teilhabe der Jugendlichen fördern. Daraus ergibt sich auch der Anspruch auf einen gleichberechtigten Zugang zu Bildungs- und Unterstützungsangeboten. Für die vorliegende Arbeit ist dies von besonderer Bedeutung, da Sexualaufklärung einen wichtigen Bestandteil einer ganzheitlichen Förderung darstellt. Sexualpädagogische Angebote sollten daher auch unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden diskriminierungsfrei, altersgerecht und entsprechend ihrer individuellen Lebenssituation zugänglich sein (Schweizer Flüchtlingshilfe, 2021).

3.4 Gleiche Rechte – ungleiche Zugänge?

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass diskriminierungsfreie Sexualpädagogik auf verschiedenen normativen Ebenen verankert ist. Menschenrechtliche Prinzipien, berufsethische Richtlinien, nationale Gesetzgebungen, internationale Abkommen sowie schulische Bildungsaufträge schaffen gemeinsam die Grundlage für einen gleichberechtigten Zugang zu Sexualaufklärung. Daraus lässt sich ableiten, dass Kinder und Jugendliche grundsätzlich ein Recht auf altersgerechte, umfassende und diskriminierungsfreie Sexualpädagogik haben.

Sexualaufklärung trägt nicht nur zur Förderung sexueller Gesundheit und Selbstbestimmung bei, sondern stärkt auch die Teilhabe, den Schutz vor Grenzverletzungen sowie die persönliche Entwicklung (Sexuelle Gesundheit Schweiz, o. J.).

Die zentrale Herausforderung liegt weniger in der fehlenden rechtlichen oder ethischen Grundlage, sondern vielmehr in der konkreten Umsetzung dieser Ansprüche in der Praxis. Obwohl rechtliche und professionelle Rahmenbedingungen einen diskriminierungsfreien Zugang vorsehen, bestehen weiterhin vielfältige Barrieren. Insbesondere unbegleitete minderjährige Asylsuchende können aufgrund sprachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hürden sowie aufgrund von Rassismuserfahrungen benachteiligt werden. Aufgrund ihrer besonderen Lebenssituation und Schutzbedürftigkeit kommt dem Zugang zu sexualpädagogischen Bildungs- und Unterstützungsangeboten eine besondere Bedeutung zu (Sexuelle Gesundheit Schweiz, o. J.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Bedeutung Rassismus und intersektionale Ungleichheitsverhältnisse für die Gestaltung sexualpädagogischer Angebote haben und welche Anforderungen sich daraus für die Soziale Arbeit ergeben. Diese Aspekte bilden den Schwerpunkt der folgenden Kapitel.

4 Rassismus und Diskriminierung als strukturelle Realität

Im vorangehenden Kapitel wurde aufgezeigt, dass sexuelle Selbstbestimmung und der Zugang zu Sexualaufklärung menschenrechtlich, berufsethisch und rechtlich verankert sind. Die formale Anerkennung dieser Rechte bedeutet jedoch nicht, dass alle Menschen sie unter denselben Voraussetzungen wahrnehmen können. Gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse können den Zugang zu Bildungsangeboten erschweren und dazu führen, dass bestimmte Lebensrealitäten unzureichend berücksichtigt oder marginalisiert werden.

Zur Beantwortung der zweiten Unterfragestellung, welche Bedeutung Rassismus und Intersektionalität für die Gestaltung sexualpädagogischer Angebote haben, werden in diesem Kapitel die zentralen gesellschaftlichen und individuellen Einflussfaktoren herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund werden zunächst Diskriminierung und Rassismus als gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse erläutert. Anschliessend wird untersucht, wie Rassismuserfahrungen die Identitätsentwicklung sowie die Bildungs- und Teilhabechancen Jugendlicher beeinflussen können. Abschliessend richtet sich der Blick aus einer intersektionalen Perspektive auf die Lebenslage unbegleiteter minderjähriger Asylsuchender, bei denen sich jugendspezifische Entwicklungsaufgaben, Fluchterfahrungen, institutionelle Abhängigkeiten und Rassismuserfahrungen überschneiden können.

4.1 Diskriminierung und Rassismus

Rassismus kann als gesellschaftliches System verstanden werden, das sich über lange Zeit entwickelt hat und Menschen unterschiedlich beeinflusst. Zum Beispiel basiert *Anti-Schwarzer Rassismus* auf historisch gewachsenen Machtverhältnissen, die ihren Ursprung unter anderem im Kolonialismus und der Versklavung haben. Über Jahrhunderte wurden schwarze Menschen durch stereotype und abwertende Darstellungen benachteiligt, um Ausbeutung und Unterdrückung zu rechtfertigen. Viele dieser Vorstellungen wirken bis heute nach und zeigen sich in alltäglichen Zuschreibungen sowie strukturellen Benachteiligungen. Dabei werden bestimmten Gruppen durch die gesellschaftliche Mehrheit Eigenschaften zugeschrieben, die oft auf Vorurteilen beruhen. Solche Vorstellungen können unbewusst oder bewusst zu diskriminierendem Verhalten führen. Rassismus zeigt sich unter anderem darin, dass Menschen aufgrund äusserlicher Merkmale bestimmten Gruppen zugeordnet werden und ihnen daraus bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Während die weisse Mehrheitsgesellschaft als

vielfältig und individuell wahrgenommen wird, werden schwarze Menschen häufig auf wenige stereotype Merkmale reduziert. Dadurch entsteht eine Ungleichbehandlung, bei der Individualität nicht allen Menschen gleichermassen zugestanden wird (Aikinis et al., 2020, S. 23–29).

Eines der wichtigsten Charaktereigenschaften des Rassismus ist, dass die Welt in binäre Gegensätze eingeteilt wird. Diese binäre Einteilung dient dazu, die Identität einer Gruppe herzustellen und zu sichern. Die andere Gruppe wird somit der gesicherten Gruppe untergeordnet. Dieser Prozess wird auch *die Konstruktion des Anderen (Othering)* genannt und teilt die Menschen ein in solche, die dazugehören und andere, die nicht dazugehören. Dabei wird ein vermeintliches Wissen über *die Anderen* erzeugt. Das Konzept des Othering hat seinen Ursprung in der postkolonialen Theorie und beschäftigt sich mit den fortwirkenden Auswirkungen des Kolonialismus auf gesellschaftliche Denk- und Machtstrukturen. Es beschreibt den Prozess, bei dem Menschen oder Gruppen in ein *Wir* und ein *Sie* eingeteilt werden. Wie Personen sich selbst und andere einordnen, hängt häufig von ihrer gesellschaftlichen Position und ihren Privilegien ab. Dabei werden bestehende Stereotype häufig verstärkt und weitergegeben. Die als «anders» wahrgenommene Gruppe wird oft als von der Norm abweichend und negativ bewertet dargestellt, während die eigene Gruppe als selbstverständlich, normal und massgebend gilt (Spivak, 1985, S. 128–151).

Im Gegensatz zum Rassismus ist Diskriminierung nicht an die Konstruktion einer *anderen Herkunft* gebunden. Sie bezieht sich auf allgemeine individuelle Merkmale zur Begründung der Ungleichbehandlung (Fereidooni, 2016, S. 46). Gemäss Rommelspacher (2009) liegt dann eine Diskriminierung vor, wenn Personen, die einer Minderheit angehören, im Verhältnis zu Personen, die zur Mehrheit gehören, weniger Zugang zu Ressourcen sowie weniger Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft haben. Die Mechanismen, die Diskriminierung schaffen, können auf der individuellen, der interaktionellen, der strukturellen sowie der institutionellen Ebene auftreten (S. 30). Diskriminierung kann unterschiedlich verstanden werden. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem ein soziologisches Verständnis zentral, da dieses den Fokus auf diskriminierende gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse legt. Im Unterschied dazu besteht im juristischen Verständnis Diskriminierung vor allem in einem individuellen Fehlverhalten, das rechtlich sanktioniert werden kann. Während die rechtliche Perspektive für den rechtlichen Schutz von Minderheiten wichtig ist, greift sie für die Analyse pädagogischer Praxis oft zu kurz (Rommelspacher, 2009, S. 25–38).

Das soziologische Verständnis geht davon aus, dass Diskriminierung nicht nur durch einzelne Handlungen entsteht, sondern in gesellschaftliche Strukturen eingebettet ist. Diese Strukturen bestimmen mit, welche Gruppen privilegiert und welche systematisch benachteiligt werden. Diskriminierung ist in diesem Sinn kein Ausnahmefall, sondern kann als Teil gesellschaftlicher Normalität verstanden werden (Debus, 2023, S. 3).

In Kapitel 5.1 wird die Relevanz für die sexualpädagogische Praxis vertieft. Es wird beschrieben, dass pädagogisches Handeln nie neutral ist. Inhalte, Materialien und Kommunikationsformen sind immer in gesellschaftliche Vorstellungen von «Normalität» eingebettet. Dadurch können bestimmte Lebensrealitäten sichtbar oder unsichtbar gemacht werden.

Ein Beispiel dafür ist die unterschiedliche Deutung von Verhalten abhängig von der zugeschriebenen Herkunft oder der sozialen Position. Während bestimmte Verhaltensweisen bei einigen Jugendlichen als individuelle Eigenschaft interpretiert werden, werden sie bei anderen tendenziell kulturell erklärt. Solche Zuschreibungen können zu einer Verfestigung von Stereotypen führen und den Zugang zu individueller Wahrnehmung erschweren.

Für diese Arbeit ist daher entscheidend, Diskriminierung nicht als einzelne Handlung, sondern als strukturelles Phänomen zu verstehen, das auch im pädagogischen Alltag wirksam sein kann, selbst dann, wenn keine bewusste Benachteiligung bestimmter Gruppen beabsichtigt ist (Giacomin et al., 2020, S. 12–14).

4.2 Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf Jugendliche

Rassismuserfahrungen wirken sich nicht nur auf die individuelle Entwicklung von Jugendlichen aus, sondern beeinflussen auch ihre Bildungs-, Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten. Für die vorliegende Arbeit sind beide Perspektiven von Bedeutung, da sie die Lebensrealität der betroffenen Jugendlichen und deren Zugang zu sexualpädagogischen Angeboten mitprägen. Im Folgenden werden die Auswirkungen deshalb zunächst auf der individuellen Ebene und anschliessend auf der Ebene der Teilhabechancen dargestellt.

4.2.1 Adoleszenz als sensible Entwicklungsphase

Die Adoleszenz ist die psychosoziale und biologische Übergangsphase von der späten Kindheit bis zum vollen Erwachsenenalter. Sie umschliesst tiefgreifende körperliche, geistige, emotionale sowie soziale Veränderungen und wird in drei Phasen aufgeteilt. Unbegleitete

minderjährige Asylsuchende, auf welche sich diese Arbeit fokussiert, befinden sich meist in der Mittleren-Adoleszenz (ca. 15 – 17 Jahre). Bei dieser Phase stehen die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität sowie die Orientierung an Gleichaltrigen (Peer-Group) im Vordergrund. Sie ist geprägt von körperlichen, psychischen und sozialen Veränderungen sowie von der Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben. (Quenzel, 2015, S. 9–17; Wicki, 2024, S. 108).

Mit dem Beginn der Adoleszenz entwickelt sich nach Streeck-Fischer (2006) die Fähigkeit, zwischen dem eigenen inneren Erleben und dem nach aussen gezeigten Verhalten zu unterscheiden. Jugendliche können dadurch zunehmend bewusst entscheiden, wie sie sich anderen präsentieren und experimentieren mit ihrer Selbstdarstellung. Während einige Jugendliche (insbesondere Mädchen), deren Körper häufig sexualisiert wahrgenommen werden, körperliche Veränderungen eher verbergen, betonen andere ihr Aussehen bewusst. Gleichzeitig beginnen sie, ihre innere Erlebniswelt zu erkunden und diese vor dem Zugriff anderer zu schützen. In dieser Entwicklungsphase gewinnen Scham, Selbstbewertung, Intimität und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper an Bedeutung. Gleichzeitig entsteht das Bedürfnis, sich auszuprobieren, wahrgenommen zu werden und die eigene Identität im Austausch mit anderen zu entwickeln (Jannink & Witz, 2017, S. 133–134; Streeck-Fischer, 2006, S. 21). Die Identitätsentwicklung erfolgt dabei nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Umfeld. Jugendliche entwickeln ihr Selbstbild im Austausch mit anderen und sind auf Anerkennung sowie soziale Zugehörigkeit angewiesen (Wicki, 2024, S. 115–130). Damit Jugendliche diese Entwicklungsaufgaben bewältigen können, sind stabile Beziehungen, Sicherheit und soziale Ressourcen von grosser Bedeutung. Belastende Lebensereignisse wie Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen sowie auch unsichere Lebensbedingungen können diese Prozesse erschweren. Welche Auswirkungen solche Belastungen haben, hängt unter anderem von den individuellen sowie sozialen Ressourcen der Jugendlichen ab. Diese Ressourcen werden Resilienz genannt und beschreibt in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, schwierige Lebenssituationen mithilfe persönlicher und sozialer Ressourcen erfolgreich zu bewältigen (Küls et al., 2025, S. 362; Thomas et al., 2018, S. 166–173). Im Verlauf der Adoleszenz beginnen Jugendliche zudem, bestehende familiäre und gesellschaftliche Strukturen kritisch zu hinterfragen. Die Auseinandersetzung mit bisherigen Wertvorstellungen und die Entwicklung eigener Orientierungssysteme sind zentrale Schritte auf dem Weg zu einer eigenständigen Identität. Jannink und Witz (2017) zeigen jedoch auf, dass Jugendliche diese Prozesse unterschiedlich bewältigen. Während einige bisherige Werte und Lebensweisen

übernehmen, entwickeln andere aufgrund belastender Bindungs- oder Verlusterfahrungen eine stärkere Abgrenzung (S. 134–135).

Gerade weil die Adoleszenz eine Phase intensiver Identitätsentwicklung und erhöhter Sensibilität gegenüber Anerkennung und Zugehörigkeit darstellt, können belastende Erfahrungen wie Ausgrenzung, Rassismus oder Unsicherheit besonders prägend sein. Welche zusätzlichen Herausforderungen daraus für Jugendliche mit Fluchterfahrung entstehen, wird im Kapitel 5.3.2 genauer untersucht.

4.2.2 Auswirkungen auf Bildung und Reproduktionsdynamiken im Kontext von Flucht

Rassismuserfahrungen wirken sich nicht nur auf die individuelle Entwicklung aus, sondern beeinflussen auch die Bildungs- und Teilhabechancen von Jugendlichen. Diskriminierung zeigt sich dabei nicht ausschliesslich in zwischenmenschlichen Begegnungen, sondern auch auf institutioneller Ebene. Scharathow (2014) beschreibt, dass schulische Schwierigkeiten oder soziale Problemlagen häufig auf vermeintlich kulturelle Defizite zurückgeführt werden. Dadurch geraten gesellschaftliche Machtverhältnisse aus dem Blick und die Verantwortung für Benachteiligungen wird den betroffenen Jugendlichen selbst zugeschrieben (S. 413–433).

Auch aktuelle Erhebungen der Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB) bestätigen, dass Bildung zu den Lebensbereichen gehört, in denen rassistische Diskriminierung besonders häufig gemeldet wird (FRB, 2024, S. 16–20). Gleichzeitig ist von einer hohen Dunkelziffer auszugehen, da insbesondere geflüchtete Jugendliche Beratungsangebote deutlich seltener in Anspruch nehmen. Rassismus erschwert somit die gesellschaftliche Teilhabe und beeinträchtigt die gleichberechtigten Zukunftschancen betroffener Jugendlicher (FRB, 2024, S. 13–15).

Wenn Rassismuserfahrungen bereits die Identitätsentwicklung sowie die Bildungs- und Teilhabechancen Jugendlicher beeinflussen, stellt sich die Frage, wie sich diese Auswirkungen bei unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden darstellen, deren Lebenssituation zusätzlich durch Flucht, Unsicherheit und institutionelle Abhängigkeit geprägt ist. Für die Gestaltung sexualpädagogischer Angebote bedeutet dies, dass Rassismuserfahrungen als Bestandteil der Lebenswelt vieler Jugendlicher anerkannt und bei der Planung sowie Durchführung entsprechender Bildungsangebote berücksichtigt werden müssen.

Neben den unmittelbaren Auswirkungen auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe weisen Frieters-Reermann (2019) darauf hin, dass Diskriminierung im Kontext von Flucht auch durch wissenschaftliche und pädagogische Prozesse unbeabsichtigt reproduziert werden kann. Diese

Reproduktionsdynamiken verdeutlichen, dass bestehende Ungleichheitsverhältnisse durch institutionelle und wissenschaftliche Praktiken fortgeschrieben werden können, sofern sie nicht kritisch reflektiert werden (S. 167–183). Im Folgenden werden drei zentrale Reproduktionsdynamiken erläutert. Die daraus resultierenden Konsequenzen für die sexualpädagogische Praxis werden in Kapitel 6 aufgegriffen.

Ein wesentliches Spannungsfeld in Projekten zu Flucht und Migration besteht im Umgang mit den Begriffen *Flucht* und *Flüchtling*. Auch in der vorliegenden Arbeit wird die Kategorie *unbegleitete minderjährige Asylsuchende* verwendet. Einerseits sind solche Kategorien notwendig, um Forschungsgegenstände und Zielgruppen eindeutig zu beschreiben und wissenschaftlich untersuchen zu können. Andererseits bergen sie die Gefahr, genau jene Mechanismen der Kategorisierung und Ausgrenzung zu verstärken, die Gegenstand der Forschung sind. Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich auch im vorliegenden Forschungsprozess: Obwohl das Ziel dieser Arbeit darin besteht, Zuschreibungs- und Diskriminierungsprozesse gegenüber Jugendlichen mit Fluchterfahrung kritisch zu analysieren, ist es unvermeidbar, auf dieselben Begrifflichkeiten zurückzugreifen. Dadurch besteht das Risiko, bestehende Stereotype, Homogenisierungen und Stigmatisierungen unbeabsichtigt zu reproduzieren (Frieters-Reermann, 2017, S. 171).

Darüber hinaus sollte die Kategorie *Flüchtling* nicht ausschliesslich auf die individuelle Fluchterfahrung reduziert werden. Vielmehr prägen auch die rechtlichen und institutionellen Prozesse des Aufnahmelandes die Lebenssituation der betroffenen Personen massgeblich und müssen deshalb berücksichtigt werden. Aus Sicht der kritischen Migrationsforschung entsteht die Zuschreibung *Flüchtling* erst im Rahmen des Asylverfahrens und migrationspolitischer Strukturen. Betroffene müssen ihre Fluchtgeschichte häufig offenlegen und damit die Grundlage für Entscheidungen über Aufenthaltsstatus, Schutzrechte und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten schaffen. Mit der Ankunft im Einwanderungsland enden die belastenden Faktoren der Flucht jedoch nicht (Niedrig & Seukwa, 2010, S. 181–193).

Vor diesem Hintergrund ist es sowohl in der Forschung als auch in der praktischen Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung wichtig, Kategorien kritisch zu reflektieren und pauschalisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Stattdessen sollte die Vielfalt individueller Lebenslagen und Erfahrungen berücksichtigt werden, um Stigmatisierungen und Homogenisierungen entgegenzuwirken.

Eine weitere Reproduktionsdynamik betrifft die Reproduktion von Macht- und Dominanzverhältnissen. In der wissenschaftlichen und praktischen Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung ist zu berücksichtigen, dass diese in gesellschaftliche Macht- und

Dominanzverhältnisse eingebettet ist und diese unter Umständen auch reproduzieren kann. Migrationsbezogene Forschung ist dabei häufig als Auseinandersetzung mit *den Anderen* strukturiert und trägt zugleich zur fortlaufenden Aushandlung darüber bei, wer als zugehörig gilt und wer nicht (Scharathow, 2014, S. 89 ff.). In diesem Kontext nehmen Forschende und Fachkräfte in der Regel eine privilegierte Position ein, die sich unter anderem aus institutionellen Zugehörigkeiten, rechtlichem Status und sozialer Positionierung ergibt.

Demgegenüber befinden sich Menschen mit Fluchterfahrung häufig in weniger privilegierten und strukturell vulnerableren Positionen. Zentrale Entscheidungen über Fragestellungen, methodische Zugänge, Kategorienbildungen und Rahmenbedingungen von Forschung und Praxis werden in der Regel von den professionell Handelnden getroffen. Dadurch besteht die Gefahr, dass Personen mit Fluchterfahrung vor allem aus einer defizitorientierten Perspektive wahrgenommen werden. Dies kann unbeabsichtigt dazu führen, dass sie auf die Rolle von Opfern oder Hilfsempfangenden reduziert werden, während ihre individuellen Ressourcen, Kompetenzen, Bildungsaspirationen und vielfältigen Lebensrealitäten weniger Beachtung finden (Frieters-Reermann, 2017, S. 242–257).

4.3 Intersektionale Perspektive auf die Lebenslage unbegleiteter minderjähriger Asylsuchender

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende weisen eine komplexe Lebenslage auf, die sich nicht auf einzelne Belastungsfaktoren reduzieren lässt. Neben den allgemeinen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters sind sie mit den Folgen von Flucht, einem unsicheren Aufenthaltsstatus sowie gesellschaftlichen Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen konfrontiert. Um diese vielschichtigen Lebensrealitäten angemessen zu verstehen, eignet sich eine intersektionale Perspektive, welche das Zusammenwirken verschiedener Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigt.

Bereits vor und während der Flucht erleben viele Jugendliche Krieg, Verfolgung, (sexuelle) Gewalt oder den Verlust nahestehender Bezugspersonen. Diese Erfahrungen gehen häufig mit dem Verlust von Sicherheit, vertrauten sozialen Beziehungen sowie gewohnten Lebensstrukturen einher. Hinzu kommen belastende Fluchtbedingungen wie prekäre Unterkünfte, unzureichende medizinische Versorgung oder existenzielle Unsicherheit. Die Flucht stellt damit nicht nur einen Ortswechsel dar, sondern bedeutet oftmals einen tiefgreifenden Einschnitt in die persönliche Entwicklung der Jugendlichen (Bronner & Paulus, 2021, S. 11–12; Thomas et al., 2018, S. 170–173). Kleina (2018) beschreibt, dass dadurch wichtige Entwicklungsräume verloren gehen können und die Jugendphase teilweise von Angst,

Ohnmacht und Unsicherheit geprägt wird. Gleichzeitig eröffnet die Flucht vielen Jugendlichen die Hoffnung auf Schutz, Sicherheit und neuen Zukunftschancen.

Auch nach der Ankunft im Aufnahmeland bestehen zahlreiche Belastungen fort. Lange Asylverfahren, ungewisse Entwicklungsperspektiven und eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten erschweren eine langfristige Lebensplanung. Gleichzeitig befinden sich die Jugendlichen weiterhin in einer Lebensphase, die von Identitätsentwicklung, sozialer Orientierung und zunehmender Selbstständigkeit geprägt ist. Fluchtbedingte Belastungen treffen somit auf alterstypische Entwicklungsaufgaben und können deren Bewältigung erheblich erschweren (Kleina, 2018, S. 267–272; Thomas et al., 2018, S. 150–216).

Neben den Herausforderungen der Flucht erleben viele Jugendliche zusätzlich Diskriminierung und Rassismus im Aufnahmeland. Die qualitative Studie *Sexualität und Migration* der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zeigt, dass Schule für viele geflüchtete Jugendliche einen zentralen Lebensbereich darstellt und Bildung als wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe verstanden wird. Gleichzeitig berichten die Jugendlichen von Diskriminierungserfahrungen sowie dem Wunsch, nicht auf ihre Fluchtgeschichte reduziert, sondern als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen zu werden (Möller-Slawinski 2021, S. 236–240). Besonders für unbegleitete minderjährige Asylsuchende übernehmen Freundschaften und soziale Beziehungen häufig die Funktion eines Familienersatzes und stellen eine wichtige Ressource für die Bewältigung des Alltags dar. Ebenso zeigen die Studien einen hohen Bildungswillen sowie ausgeprägte Zukunftsorientierungen, wodurch deutlich wird, dass die Jugendlichen nicht ausschliesslich durch Belastungen geprägt sind, sondern über vielfältige Ressourcen verfügen.

Die beschriebenen Erfahrungen lassen sich nicht isoliert betrachten. Vielmehr überschneiden sich unterschiedliche Ungleichheitsverhältnisse und beeinflussen sich gegenseitig. Das von Kimberlé Crenshaw entwickelte Konzept der Intersektionalität beschreibt diese Verschränkung verschiedener sozialer Kategorien und Machtverhältnisse. Für unbegleitete minderjährige Asylsuchende bedeutet dies, dass sich jugendspezifische Entwicklungsaufgaben, Fluchterfahrungen, institutionelle Abhängigkeit, Rassismuserfahrungen sowie weitere soziale Ungleichheiten gegenseitig verstärken können (Möller-Slawinski 2021). Debus (2023) betont, dass intersektionale Perspektiven dazu beitragen, Menschen nicht auf einzelne Merkmale oder Zuschreibungen zu reduzieren, sondern ihre Lebenslagen in ihrer gesamten Komplexität wahrzunehmen. Für die Soziale Arbeit eröffnet diese Perspektive die Möglichkeit, Belastungen und Ressourcen gleichermassen zu berücksichtigen und pauschalisierende Zuschreibungen zu vermeiden (S.16).

Die Analyse zur Beantwortung der zweiten Unterfragestellung zeigt, dass Rassismus und Intersektionalität eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung sexualpädagogischer Angebote mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden haben. Die Lebenslage der Jugendlichen ist durch das Zusammenwirken verschiedener struktureller und individueller Faktoren geprägt, weshalb weder Flucht- noch Rassismuserfahrungen isoliert betrachtet werden können. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Jugendlichen berücksichtigt werden, um diskriminierungssensible und bedarfsgerechte Bildungsangebote zu ermöglichen. Der zweite Teil der Fragestellung, welche Bedeutung diese Erkenntnis für sexualpädagogische Angebote hat, wird im folgenden Kapitel vertieft.

5 Analysen von Ursachen und Mechanismen von Rassismus in der Sexualpädagogik

Aufbauend auf den zuvor dargestellten theoretischen Grundlagen wird in diesem Kapitel der zweite Teil der Unterfragestellung zur Bedeutung von Rassismus und Intersektionalität für die Gestaltung sexualpädagogischer Angebote beantwortet. Dazu werden zunächst die Merkmale der diskriminierungskritischen Sexualpädagogik nach Debus (2023) erläutert. Anschliessend wird der Einfluss von Rassismus auf sexualpädagogische Bildungsangebote erörtert, wobei Erkenntnisse aus Untersuchungen zu Asylunterkünften sowie staatlichen und unabhängigen Organisationen herangezogen werden. Da sich unbegleitete minderjährige Asylsuchende zudem im schulischen Kontext bewegen, werden auch Befunde aus der Schulforschung berücksichtigt. Darüber hinaus werden die Risiken von Othering und kulturalisierenden Deutungsmustern für die Sexualpädagogik im Arbeitsfeld Flucht analysiert sowie Rahmenbedingungen aufgezeigt, die berücksichtigt werden müssen, um sexualpädagogische Bildungsangebote für unbegleitete minderjährige Asylsuchende zugänglich und bedarfsgerecht zu gestalten.

5.1 Reproduktion von Diskriminierung in sexualpädagogischen Angeboten

AlSabah (2023) berichtet auf Grundlage ihrer Praxiserfahrungen sowie ihrer Besuche bei sexualpädagogischen Angeboten und in Workshops mit Sexualpädagog*innen, dass sie dort häufig mit einer «aufgeheizten Stimmung» (S.147) gegenüber muslimischen Familien, Kindern und Jugendlichen konfrontiert sei. Diese werden als Angehörige von konservativ wahrgenommenen Kulturen beschrieben. Sie schätzt solche pauschalisierenden Annahmen auch unter Sexualpädagog*innen weithin verbreitet ein. In ihrer eigenen sexualpädagogischen Praxis kann sie dies jedoch nicht bestätigen. Vielmehr erlebt sie konservative Einstellungen zu Sexualität und Geschlechterrollen gleichermassen über unterschiedliche Religionszugehörigkeiten und kulturelle Hintergründe hinweg. Aus ihrer Perspektive lassen sich konservative Haltungen daher nicht einer bestimmten Religion oder Kultur zuschreiben, sondern treten gruppenübergreifend auf. Trotzdem werden sie häufig nur dem muslimischen Glauben zugeschrieben (S.147).

Nach Debus (2023) kann Diskriminierung in sexualpädagogischen Angeboten auf unterschiedliche Weise reproduziert werden, ohne dass den pädagogischen Fachpersonen diskriminierende Absichten unterstellt werden müssen. Vielmehr entstehen Benachteiligungen

häufig durch gesellschaftlich verankerte Normen, stereotype Wissensbestände sowie institutionelle Rahmenbedingungen, die sich auf die Gestaltung sexualpädagogischer Angebote auswirken. Sie zieht die Verbindung zum Konzept des Othering. Die *Anderen* erscheinen beispielsweise als Menschen mit besonderen Defiziten, aussergewöhnlichen Bedürfnissen oder als exotische Ausnahmefälle. Zwar kann die gezielte Thematisierung einzelner Gruppen dazu beitragen, Unsichtbarkeit zu vermeiden, gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, bestehende Differenzkonstruktionen weiter zu verstärken. Eine diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik versucht deshalb, unterschiedliche Lebensweisen und Bedürfnisse möglichst inklusiv einzubeziehen, ohne sie zu vereinheitlichen (S. 19-22).

Debus (2023) weist auch auf die indirekte Diskriminierung hin. Diese entsteht, wenn die Bedürfnisse bestimmter Personengruppen unberücksichtigt bleiben oder ihnen der gleichberechtigte Zugang zu sexualpädagogischen Informationen erschwert wird. Wird ihr spezifischer Unterstützungs- und Empowermentbedarf nicht berücksichtigt, können bestehende Ungleichheiten weiter verstärkt werden. Ebenso problematisch ist es, wenn Präventions- und Sensibilisierungsangebote für Fachpersonal fehlen, die diskriminierenden Einstellungen und Handlungsweisen entgegenwirken könnten (Debus, 2023, S.19-22). Im Kapitel 6 werden Beispiele aus der Praxis erläutert, wie eine empowernde Sexualpädagogik aussehen kann.

Gleichzeitig weist Debus darauf hin, dass diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik in einem Spannungsfeld zwischen professionellem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen stattfindet. Grosse Gruppen, begrenzte Zeitressourcen oder fehlende Materialien erschweren häufig eine konsequent inklusive Gestaltung sexualpädagogischer Angebote. Dennoch können Fachpersonen aktiv dazu beitragen, Diskriminierung zu reduzieren. Dazu gehört die kritische Reflexion eigener Haltungen, das konsequente Eingreifen bei diskriminierenden Äusserungen, Arbeitsmaterialien auf Rassismus, Sexismus, Hetero- und Cis-Sexismus, Ableismus, Klassismus, Antisemitismus, Adultismus, Bodyismus sowie weitere Formen sozialer Ungleichheit zu prüfen und die kontinuierliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen. Ziel ist es, sexualpädagogische Angebote so zu gestalten, dass sie allen Menschen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung ermöglichen und gesellschaftliche Diskriminierung nicht unbewusst reproduzieren (Debus, 2023, S.19-22).

Der diskriminierungskritische Ansatz bietet eine Antwort auf die Kritik am kultursensiblen Ansatz. Als Beispiel für den kultursensiblen Ansatz dient die Broschüre der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Diese definiert Migrant*innen vor allem über kulturelle Unterschiede und verstärkt dadurch stereotype Bilder. Frauen* mit Migrationshintergrund

werden vor allem als passive und benachteiligte Opfer dargestellt. Männer* mit Migrationshintergrund werden stereotyp als gewaltbereit, sexuell übergriffig und traditionsfixiert beschrieben. Die tatsächlichen gesellschaftlichen Ursachen ihrer Lebenslagen und Erfahrungen werden nicht berücksichtigt. Schwarze Menschen und People of Color werden kaum als aktive Akteur*innen der Gesellschaft sichtbar. Mit solchen stereotypischen Darstellungen werden wichtige Aufklärungschancen verpasst (Auma, 2020, S.48).

Im aktuellen Handbuch des Eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartements/SEM zur Unterbringung und Betreuung unbegleiteter Asylsuchender wird *Sexualerziehung* (S.20) als zentraler Themenbereich genannt. Sexualität wird darin als bedeutsamer Bestandteil des Lebens beschrieben, der auf Grund von kulturellem und familiärem Hintergrund mit Tabus belegt sein kann (Peter et al., 2020, S. 20). Eine solche Verknüpfung von Sexualtabus mit kultureller Herkunft kann einen kulturalistischen Erklärungsansatz stützen. Auffällig ist zudem die Wahl des Begriffs Sexualerziehung statt Sexualaufklärung, was sich von der Praxis des regulären Schulunterrichts unterscheidet. Rechtlich wird zwischen beiden Konzepten klar differenziert. Sexualaufklärung zielt primär darauf, Menschen durch Informationen in die Lage zu versetzen, informierte und verantwortliche Entscheidungen zu treffen. Im Zentrum steht der Informationszugang (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S.22). Demgegenüber beinhaltet Sexualerziehung gezielte Einflussnahmen, bei denen Haltungen, Werte und Verhaltensweisen bewusst geformt werden. In einem engeren Fachverständnis bezeichnet Sexualerziehung genau diese geplanten, längerfristigen pädagogischen Prozesse, die häufig normativ ausgerichtet sind, sich also an bestimmten Wertvorstellungen orientieren und gewünschte Einstellungen sowie Verhaltensweisen fördern sollen. Traditionell wird diese Aufgabe vor allem im familiären Kontext verortet und primär den Eltern zugeschrieben (Bürgisser et al., 2018, S. 16–18). Es wird nicht ausdrücklich begründet, weshalb Sexualerziehung und nicht Sexualaufklärung als Schwerpunkt gesetzt wurde. Im Rahmen dieser Arbeit wird dies nicht weiter untersucht. In einer weiterführenden Arbeit könnte eine Untersuchung auf struktureller Ebene durchgeführt werden. Die kultursensiblen Aufklärungs- und Arbeitsansätze im Umgang mit Migrant*innen werden kritisiert, weil sie häufig rassistische Denkweisen reproduzieren, anstatt diesen entgegenzuwirken. Eine differenziertere Kritik von Auma (2020) am kultursensiblen Ansatz ist in Kapitel 5.3.1 erläutert.

Nicht nur durch Herkunftsunterscheidungen werden Normen bestimmt, auch in der Genderthematik und sexuellen Orientierung findet sich die Diskriminierung wieder. Thielen

(2017) greift in diesem Zusammenhang den Philosophen Foucault auf. Dieser schreibt 1983, dass in vielen Gesellschaften nur zwei Geschlechter und ausschliesslich heterosexuelle Beziehungen als normal gelten. Das liegt nicht daran, dass dies eine objektive Naturtatsache ist, sondern daran, dass gesellschaftliche Diskurse und Machtstrukturen diese Sichtweise als die einzig gültige Wahrheit durchgesetzt haben. Die Vorstellungen über Geschlecht und Sexualität sind nicht einfach natürliche Tatsachen, sondern entstehen durch gesellschaftliche Diskurse. Das heisst konkret, durch Sprache, Wissen, Institutionen und Machtverhältnisse. Diese Diskurse sorgen dafür, dass Menschen in Kategorien wie *männlich/weiblich* oder *heterosexuell/homosexuell* eingeteilt werden und bestimmte Gruppen als normal gelten, während andere als abweichend betrachtet werden. Diese Einteilungen können Othering erzeugen und verstärken somit diskriminierende Mechanismen (S.179).

Für die Autorinnen dieser Arbeit ist es für eine professionelle Haltung in der Sozialen Arbeit entscheidend, Probleme nicht nur zu erkennen, sondern auch deren Ursachen zu verstehen. Es soll eine Grundlage für nachhaltiges professionelles Handeln bieten. Deshalb werden im Folgenden Beispiele aus der Praxis untersucht. Sexualpädagogische Projekte werden unter dem Blickwinkel des diskriminierungskritischen Ansatzes und Othering beleuchtet. Ursache und Wirkung von Machtverhältnissen werden anhand vom aktuellen Diskurs ermittelt.

5.2 Ursache und Wirkungsanalyse von sexualpädagogischen Angeboten

Nach der Analyse, wo und wie Diskriminierung reproduziert wird, werden im Folgenden Ursachen von Diskriminierung und deren Auswirkungen in der Praxis erörtert. Die Auswirkung von Mehrfachdiskriminierungs-Erfahrungen ist bei den Betroffenen oftmals sehr ähnlich. Neben den allgemeinen Leistungen, die von ihnen in der Ausbildung oder bei der Arbeit erwartet werden, müssen sie in praktisch allen Lebensbereichen zusätzliche Energie und Kraft dafür verwenden, diskriminierende Strukturen auszuhalten (AlSabah, 2023, S.50). Wie auch schon in Kapitel 4.2.1 erwähnt, benötigen Heranwachsende Anerkennung und die Bestätigung, dass sie so akzeptiert werden, wie sie sind. Erfahren sie aufgrund körperlicher Merkmale Diskriminierung, kann dies ihre Identitätsentwicklung und die Beziehung zum eigenen Körper beeinträchtigen. Besonders in der Jugend, einer Phase intensiver Identitätsentwicklung, können wiederholte sexistische, rassistische oder klassistische Diskriminierungserfahrungen das Selbstbild nachhaltig beeinflussen. Dies führt bei den Betroffenen häufig zu sensiblen Reaktionen auf Ungerechtigkeiten und Wut (AlSabah, 2023, S. 50).

Daraus kann ein weiterer Grund abgeleitet werden, neben den im Kapitel 5.1 beschriebenen Reproduktionsmechanismen, weshalb ein reflektierter und sensibler Umgang mit Zuschreibungen, Sprache und Kategorien an Bedeutung gewinnt. Ziel sollte es sein, vereinheitlichende Darstellungen zu vermeiden und die Heterogenität sowie die Handlungsfähigkeit von Menschen mit Fluchterfahrung stärker in den Blick zu nehmen.

Eine Untersuchung in Deutschland zeigt, dass auch engagierte Lehrpersonen, die ein differenzierteres Verständnis von Sexualität fördern möchten, in ihrer Sprache zu Othering neigen und Annahmen treffen, die rassistischen Ursprung haben. Heteronormative und rassistische Äusserungen von Lehrkräften werden dabei nicht primär als individuelle Meinungen oder persönliche Aussagen betrachtet. Stattdessen werden sie als Ausdruck gesellschaftlich verbreiteter Wissensbestände und normativer Vorstellungen verstanden. In diesem Abschnitt wird eine Äusserung einer Lehrkraft untersucht, die grundsätzlich das Anliegen verfolgt, Schüler*innen ernst zu nehmen und ein differenziertes Verständnis von Freundschaft, Liebe und Sexualität zu fördern. Eine Lehrperson berichtet von den sexualpädagogischen Themen aus ihrer Klasse, die offenbar alle Jugendlichen zu beschäftigen scheinen. Sie pickt jedoch den arabischen Schüler heraus und nimmt seine Unwissenheit als Auslöser für die Notwendigkeit von einer sexualpädagogischen Intervention. Die Feldforschung zeigt weiter, dass in den Interviews ausschliesslich von zwei Geschlechtern ausgegangen wird. Trans- und intergeschlechtliche Personen werden ignoriert. Sexualität wird auf die Schwangerschaft reduziert. Über Oral- oder Analsex wird nicht berichtet. Auch werden biotechnologische Entwicklungen wie zum Beispiel die In-Vitro-Fertilisation nicht erwähnt. Sexualität wird im Zusammenhang mit Liebe und monogamer Beziehung vermittelt. Die Abgrenzung zu Freundschaft wird mit dem Wegbleiben von Sexualität in der Beziehung beschrieben. Im Kontext der Ethnisierung wird deutlich, dass Lehrpersonen gruppenspezifische rassifizierte Zuschreibungen mit Meinungen, Einstellungen, Sexualität und Wissensbestände in Zusammenhang bringen. Dabei wird den betroffenen Schüler*innen und ihren Eltern unterstellt, dass sie weniger aufgeklärt und konservativ sind. Othering wird auch hier immer wieder reproduziert. Jedes Mal, wenn ihre Herkunft oder die ihrer Familie explizit als *arabisch*, *muslimisch*, *türkisch* bezeichnet wird, ist dies mit einer Negativzuschreibung verbunden. So werden sie zu der *anderen* Gruppe gemacht, von der sich die westliche Wertegemeinschaft abhebt (Ballaschk, 2017, S. 196-200). Weiter erwähnt Ballaschk (2017) die Studie von Riegel (2016). Diese zeigt den Zusammenhang zwischen Othering als Konzept und «verschiedener Ungleichverhältnissen im pädagogischen Handeln» (S.191) auf. Sie weist die Verstärkung von sexistischen und rassistischen Handlungsmustern nach (S.191).

Aus dieser Analyse lässt sich zusammenfassend ableiten, dass Mehrfachdiskriminierung und Othering die Identitätsentwicklung sowie das Wohlbefinden von Jugendlichen mit Fluchterfahrung erheblich beeinflussen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch pädagogische Fachpersonen gesellschaftliche Normen und stereotype Zuschreibungen unbewusst reproduzieren können. Umso wichtiger ist ein diskriminierungssensibler, reflektierter Umgang mit Sprache, Kategorien und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen sexualpädagogische Bildungsangebote gestaltet werden müssen, damit sie inklusiv, respektvoll und den unterschiedlichen Lebensrealitäten der Jugendlichen gerecht werden. Das folgende Kapitel widmet sich daher den Rahmenbedingungen für sexualpädagogische Bildungsangebote.

5.3 Rahmenbedingungen für sexualpädagogische Angebote für unbegleitete minderjährige Asylsuchende

Damit sexualpädagogische Bildungsangebote ihre Wirkung entfalten können, müssen sie an den Lebensrealitäten und Bedürfnissen der Jugendlichen anknüpfen. Neben fachlichen Inhalten spielt dabei die Gestaltung der Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle. Die folgenden praxisnahen Kapitel beleuchten ausgewählte Faktoren, die die Gestaltung sexualpädagogischer Bildungsangebote wesentlich beeinflussen. Im Fokus stehen die Wirkungen kulturalisierender Deutungsmuster, die Bedeutung von Adoleszenz sowie Scham und dem Umgang damit, sowie das Entstehen von Ungleichheit durch Sprache und deren Folgen. Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten soll dazu beitragen, diskriminierungssensible und bedarfsgerechte Bildungsangebote zu gestalten.

5.3.1 Kulturalisierende Deutungsmuster

Auma (2020) beschreibt, weshalb kulturalisierende Deutungsansätze dazu führen, dass die sexuellen Lern-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten von Rassismus betroffenen Menschen nicht ausreichend erfasst werden. Insbesondere werden deren Handlungen selten als Ausdruck eines bewussten Umgangs mit rassistischen Diskriminierungserfahrungen verstanden oder theoretisch berücksichtigt. Stattdessen werden ihre Lern- und Erfahrungsprozesse häufig vor dem Hintergrund einer angenommenen kulturellen Differenz interpretiert, die als Abweichung von einer weissen Norm konstruiert wird. In der Analyse integrationspolitischer Programme wird kritisiert, dass diese häufig kulturalisierende Differenzkonstruktionen reproduzieren. Auma (2020) bezieht sich auf einen Nationalen

Integrationsplan der 2007 veröffentlicht wurde. In diesem zeigt sich, dass Themen wie Sexualaufklärung, Gesundheit und Altenhilfe in einen Kontext gestellt werden, in dem *Migrantinnen* vor allem im Bereich familiärer und reproduktiver Verantwortung adressiert werden. Dadurch werden entsprechende Tätigkeiten pauschal als «Frauenthemen» (S.48) eingeordnet, während differenzierte geschlechtertheoretische Perspektiven, etwa der kritischen Männlichkeitsforschung, weitgehend unberücksichtigt bleiben. Gleichzeitig werden geschlechtsspezifische Problemlagen häufig kulturell erklärt. Frauen mit Migrationserfahrung erscheinen dabei als durch ihr Umfeld eingeschränkt, während Männer mit Migrationserfahrung stärker mit Gewalt und Problemlagen in Verbindung gebracht werden als Männer der Mehrheitsgesellschaft. Geschlechtsspezifische Gewalt wird so nicht als gesamtgesellschaftliches Phänomen verstanden, sondern kulturalisiert. Diese Perspektive verengt den Blick auf strukturelle Ursachen wie soziale Ungleichheit, Sozialisation oder institutionelle Rahmenbedingungen und verstärkt eine Gegenüberstellung einer vermeintlich offenen Mehrheitsgesellschaft und einer als problematisch konstruierten «Migrationsgesellschaft» (S.48). Als Konsequenz werden vor allem «kultursensible Massnahmen» (S.48) vorgeschlagen, ohne die zugrunde liegenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ausreichend zu reflektieren (S.48).

Somit kann die dritte Unterfragestellung, welche Risiken Othering und kulturalisierende Deutungsmuster bergen, beantwortet werden. Sie begünstigen erhebliche Risiken für die Sexualpädagogik im Arbeitsfeld Flucht. Werden sexuelle Lern- und Lebenserfahrungen rassismusbetroffener Menschen auf vermeintlich kulturelle Unterschiede reduziert, geraten strukturelle Ursachen von Ungleichheit sowie Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aus dem Blick. In der Folge werden gesellschaftliche Ungleichheiten und geschlechtsspezifische Problemlagen kulturalisiert, anstatt sie als Ausdruck gesellschaftlicher und institutioneller Machtverhältnisse zu verstehen. Eine diskriminierungskritische Sexualpädagogik ist daher gefordert, vereinfachende kulturelle Zuschreibungen zu vermeiden und die Lebensrealitäten unbegleiteter minderjähriger Asylsuchender in ihrer gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Komplexität zu berücksichtigen.

5.3.2 Ungleiche Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentwicklung

Wie im Kapitel 4.2.1 dargestellt, ist die Adoleszenz eine sensible Phase, in der Jugendliche ihre Identität entwickeln und auf Anerkennung sowie soziale Zugehörigkeit angewiesen sind. Für unbegleitete minderjährige Asylsuchende findet diese Entwicklungsphase jedoch häufig unter erschwerten Bedingungen statt. Neben den allgemeinen Herausforderungen der

Adoleszenz müssen sie gleichzeitig die Folgen von Flucht, Migration und unsicheren Lebensbedingungen bewältigen.

Die Trennung von der bisherigen Lebenswelt erfolgt meist abrupt und ohne vertraute Bezugspersonen. Gleichzeitig erleben viele junge Geflüchtete einen hohen familiären Erwartungsdruck, beispielsweise durch die Verantwortung, Angehörige finanziell zu unterstützen oder einen Familiennachzug zu ermöglichen. Dadurch bleibt häufig weniger Raum für die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, dem eigenen Körper und der eigenen Sexualität. Stattdessen stehen während und nach der Flucht zunächst äussere Herausforderungen sowie belastende oder gewaltvolle Erfahrungen im Vordergrund. Eine intensivere Beschäftigung mit der eigenen Gefühlswelt wird oft erst möglich, wenn ein ausreichendes Mass an Sicherheit erreicht ist. Diese Sicherheit wird jedoch durch unsichere Aufenthaltsbedingungen oder die Unterbringung in Gemeinschaftseinrichtungen, häufig fehlenden Rückzugsmöglichkeiten sowie ein Mangel an Privatsphäre erschwert (Jannink & Witz, 2017, S.134). Ihre Situation unterscheidet sich wesentlich von der Adoleszenz Jugendlicher, die in stabilen sozialen Strukturen aufwachsen. Anders als einheimische Jugendliche verfügen sie oftmals nicht über vertraute erwachsene Bezugspersonen, von denen sie sich im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung abgrenzen können. Die Suche nach neuen Orientierungspersonen beginnt deshalb erst nach der Ankunft in einer fremden Umgebung. Vor diesem Hintergrund erscheint es nachvollziehbar, dass viele junge Geflüchtete zunächst auf vertraute Werte und Weltbilder zurückgreifen, da diese Sicherheit vermitteln. Das pubertäre Bedürfnis nach Abgrenzung kann sich in diesem Fall auch gegen die Aufnahmegesellschaft richten, während es sich bei Jugendlichen ohne Fluchthintergrund zum Beispiel gegen die eigene Familie richtet (Winnicott, 1969, S. 666-682). Weiter beschreibt Rohr (2016) die Fluchterfahrungen als einen sozialen Zwischenraum «rites de passage» (S.313), in dem vertraute gesellschaftliche Regeln und Orientierungssysteme zeitweise nicht mehr greifen (S. 313). Dadurch kann die Entwicklung einer eigenen Identität zusätzlich erschwert werden, da Jugendliche gleichzeitig neue soziale Orientierung suchen und mit dem Verlust bisheriger Bezugssysteme umgehen müssen. Zu diesen erschwerten Entwicklungsbedingungen können Erfahrungen intersektionaler Diskriminierung hinzukommen. Rassismus wirkt dabei nicht nur auf individueller Ebene, sondern als gesellschaftliches Ungleichheitsverhältnis, das sich sowohl durch offene Diskriminierung als auch durch subtile Formen der Ausgrenzung zeigt. Jugendliche werden aufgrund zugeschriebener Merkmale wie Herkunft, Hautfarbe oder Religion als «anders» markiert und erleben dadurch Prozesse des Othering, durch die ihre

gesellschaftliche Zugehörigkeit wiederholt infrage gestellt wird (Scharathow, 2014, S. 413–444). Solche Erfahrungen können die Identitätsentwicklung beeinflussen, da Jugendliche ihre Selbstwahrnehmung nicht unabhängig von gesellschaftlichen Rückmeldungen entwickeln. Madubuko (2021) weist darauf hin, dass rassistische Kategorisierungen Menschen auf zugeschriebene Gruppenzugehörigkeiten reduzieren und ihnen dadurch Möglichkeiten nehmen können, ihre Identität selbstbestimmt auszuhandeln. Dies kann Selbstzweifel, Selbstablehnung und emotionale Belastungen fördern und sich negativ auf das psychosoziale Wohlbefinden auswirken (Madubuko, 2024, S. 81–89).

Obwohl viele junge Geflüchtete trotz dieser Belastungen besondere Bewältigungsstrategien und Ressourcen im Umgang mit schwierigen Lebenssituationen entwickeln (Jannink & Witz, 2017, S.134), lässt sich für die sozialpädagogische Arbeit ableiten, dass unbegleitete minderjährige Asylsuchende die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz unter erschwerten Bedingungen zu bewältigen haben. Daraus folgt, dass sexualpädagogische Bildungsangebote für diese Zielgruppe die besonderen Lebensbedingungen und Entwicklungsaufgaben berücksichtigen müssen. Sie sollten Räume schaffen, in denen Jugendliche Sicherheit, Anerkennung und Unterstützung erfahren können, um sich mit ihrer Identität, ihrem Körper und ihrer Sexualität selbstbestimmt auseinandersetzen zu können. Auf dies wird im Kapitel 6. mit konkreten Handlungsvorschlägen weiter eingegangen.

5.3.3 Wirkung von Scham

Ein zentraler Aspekt in der sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen ist die Scham. Scham prägt die sexualpädagogische Arbeit sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Jugendlichen. Sie entwickelt sich eng im Zusammenhang mit dem eigenen Körper. Während Kinder ihren Körper zunächst häufig mit Freude präsentieren, übernehmen sie im Laufe ihrer Entwicklung gesellschaftliche und familiär vermittelte Vorstellungen darüber, welche Körperbereiche öffentlich gezeigt werden dürfen und welche nicht. Jannink & Witz (2017) zitiert aus der Studie von Schuhrke (2005), dass diese Normen die Wahrnehmung von Scham wesentlich prägen. Darüber hinaus sind auch körperliche Merkmale wie die Hautfarbe mit gesellschaftlichen und sexuellen Zuschreibungen verbunden. So bestehen weiterhin stereotype Annahmen über vermeintlich stärkere sexuelle Bedürfnisse oder einen unkonventionellen Sexualtrieb bestimmter Personengruppen (S. 130-131).

Für die sexualpädagogische Arbeit mit jungen Asylsuchenden zeigt sich, dass Fragen nach dem Umgang mit Sexualität in «unserer» Gesellschaft häufig weniger Informationssuche als vielmehr Ausdruck von Unsicherheit und dem Wunsch nach Schutz der eigenen Intimsphäre sind. Die Gegenüberstellung von *wir* und *ihr* kann dabei als Strategie verstanden werden, persönliche Grenzen zu wahren und mögliche Schamerfahrungen zu vermeiden. Gleichzeitig betrifft diese Unsicherheit nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch pädagogische Fachkräfte, die sich im Kontakt mit als fremd wahrgenommenen Lebenswelten ebenfalls in ihrer eigenen Selbstverständlichkeit herausgefordert fühlen (El Feki, 2013, S. 179).

Die Annahme, geflüchtete Jugendliche seien grundsätzlich besonders schamhaft und sollten deshalb mit sexualpädagogischen Themen eher verschont werden, greift zu kurz. Eine solche Haltung kann zwar kurzfristig vor unangenehmen Gefühlen schützen, verhindert jedoch auch die Chance auf positive Erfahrungen von Nähe, Vertrauen und Selbstreflexion. Scham besitzt neben ihrer begrenzenden Wirkung auch eine produktive Seite, da sie eng mit dem Wunsch verbunden ist, gesehen zu werden und sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen (Jannink & Witz, 2017, S. 127–137).

Jannink und Witz (2017) führten eine qualitative Studie durch. Dazu gehörten eine Reihe von sexualpädagogischen Kurzveranstaltungen mit männlichen Jugendlichen, ein zweijähriges sexual- und medienpädagogisch begleitetes Filmprojekt mit jungen, Persisch sprechenden Frauen («Gut zu wissen», «Besuch bei der Frauenärztin») sowie Fortbildungen für Fachpersonen aus der Sexualpädagogik, Beratungsstellen und der Jugendhilfe. In diesen Formaten waren sowohl Geflüchtete mit bereits länger zurückliegender Fluchtgeschichte als auch erst kürzlich Angekommene sowie professionelle Fachkräfte beteiligt. Die beiden qualitativen Untersuchungen verdeutlichen Folgendes: Während in den Workshops mit männlichen Jugendlichen häufiger eine Trennung zwischen *wir* und *die anderen* sichtbar wurde, zeigten die jungen Frauen im Filmprojekt eine grössere Bereitschaft, sich mit einem schambesetzten Thema aktiv auseinanderzusetzen. Entscheidend scheint dabei weniger das Geschlecht oder der Aufenthaltsstatus zu sein, sondern vielmehr, ob die Teilnehmenden ein eigenes Anliegen in das Projekt einbrachten und freiwillig an der Bearbeitung des Themas mitwirkten. Unter solchen Bedingungen kann differenzierter mit Scham gearbeitet werden, da Interesse, Neugier und der Wunsch nach Selbstausdruck stärker in den Vordergrund treten. Dass die jungen Frauen einen Aufklärungsfilm veröffentlichten, kann zudem als bewusste Form der Sichtbarkeit und Selbstpräsentation verstanden werden. Diese Beobachtung ist relevant für die Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit, und wird im Kapitel 6.2 nochmals aufgegriffen. Insgesamt legen die Erfahrungen nahe, dass geflüchtete Jugendliche nicht

schamhafter sind als andere Zielgruppen. Vielmehr werden die in sexualpädagogischen Situationen ohnehin vorhandenen Schammomente im Kontext von Fremdheit und Migration deutlicher sichtbar und berühren zugleich die Identität der Fachkräfte. Gelingt es, einen vertrauensvollen Rahmen zu schaffen, kann sich Scham eher in positive Erfahrungen von Intimität, Anerkennung und persönlicher Entwicklung verwandeln (S.127-137).

5.3.4 Sprache

Sprache kann im Kontext sexualpädagogischer Arbeit mit Geflüchteten sowohl eine Folge als auch eine Quelle von Ungleichheit darstellen. Die Zusammenarbeit mit Dolmetscher*innen ist häufig notwendig, bringt jedoch organisatorische und finanzielle Herausforderungen mit sich und verändert zudem die Gruppendynamik, etwa durch kleinere Gesprächsflüsse und verlangsamte Kommunikation. Gleichzeitig wird deutlich, dass Sprache nicht neutral ist. Sie transportiert stets auch kulturelle Bedeutungen und implizites Wissen, was gerade bei sensiblen Themen wie Sexualität zu zusätzlichen Verständigungsproblemen führen kann. Dolmetscher*innen übernehmen daher nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine vermittelnde Rolle zwischen kulturellen Kontexten. Dadurch kann der Zugang zu Informationen ungleich verteilt sein, insbesondere wenn nicht ausreichend sprachliche Ressourcen vorhanden sind. Ansätze wie mehrsprachige Materialien oder digitale Angebote können diese Ungleichheiten teilweise ausgleichen, ersetzen jedoch nicht die grundlegende Herausforderung, dass Sprache selbst den Zugang zu sexualpädagogischen Inhalten beeinflusst (Christmann, 2023, S. 163). Frieters-Reermann et al. (2019) bestätigen, dass auch mit Einsetzen von sprachsensiblen Methoden wie beispielsweise durch Vorbereitungstreffen, dem Einbezug von Fotos, der Möglichkeit, verschiedene Sprachen zu nutzen, gegenseitigen Übersetzungen sowie nonverbalen Ausdrucksformen, die deutsche Sprache das zentrale Kommunikationsmedium bleibt. Dadurch entsteht die Gefahr, dass der bereits vorhandene Druck auf geflüchtete Jugendliche, möglichst schnell Deutsch zu lernen, ungewollt reproduziert wird. Die starke Orientierung an der deutschen Sprache kann dazu führen, dass begrenzte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten als Defizit erscheinen und bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse weiter gefestigt werden. Aus diesem Grund wird betont, dass Forschungs- und Bildungskontexte stärker partizipativ, niederschwellig und auch nonverbal gestaltet werden sollten. Dies kann dazu beitragen, die Teilhabe geflüchteter Jugendlicher zu verbessern und sprachbedingte Benachteiligungen zu verringern (S. 169–173). Diese Handlungsempfehlung wird in Kapitel 6 wieder aufgegriffen.

Darüber hinaus prägt Sprache die Wahrnehmung des eigenen Körpers. Abwertende oder tabuisierende Bezeichnungen für Genitalien sowie negative Darstellungen körperlicher Prozesse wie Menstruation oder Geburt können Scham fördern und eine positive Körperwahrnehmung erschweren. Es ist wichtig, Betroffenen eine Sprache für ihren Körper und ihre Sexualität zu geben (AlSabah, 2023, S. 87–88). AlSabah schreibt: «Wir können nur denken, wofür wir Worte haben. Unsere Sprache bestimmt unser Denken. Also müssen wir darüber reden.» (S. 88). Dieses Zitat verdeutlicht die zentrale Bedeutung von Sprache im Kontext von Diskriminierung und Empowerment. Daraus kann geschlossen werden, dass Sprache nicht nur dazu beiträgt, diskriminierende Denk- und Handlungsmuster zu reproduzieren, indem sie stereotype Zuschreibungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse aufrechterhält. Sprache ist ebenso eine wichtige Voraussetzung für Selbstbestimmung und Empowerment. Erst wenn Menschen über Begriffe verfügen, um ihren Körper, ihre Identität, ihre Sexualität und ihre Erfahrungen zu benennen, können sie diese ausdrücken, reflektieren und selbstbestimmt kommunizieren. Sprache ist somit nicht nur ein Mittel, durch das Diskriminierung fortgeschrieben werden kann, sondern zugleich ein zentrales Instrument, um Diskriminierung sichtbar zu machen, ihr entgegenzutreten und die eigene Handlungsfähigkeit zu stärken.

Somit wird unter anderem die vierte Unterfrage beantwortet. Zugängliche sexualpädagogische Bildungsangebote für unbegleitete minderjährige Asylsuchende erfordern diskriminierungssensible, lebensweltorientierte und partizipative Gestaltung der Rahmenbedingungen. Dabei ist es zentral, die Jugendlichen nicht durch kulturalisierende Deutungsmuster auf vermeintliche kulturelle Unterschiede zu reduzieren, sondern ihre individuellen Lebensrealitäten sowie das Zusammenwirken von Flucht-, Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen zu berücksichtigen. Zudem müssen Angebote die Entwicklungsbedingungen während der Adoleszenz, den Umgang mit Scham sowie sprachliche Barrieren einbeziehen. Vertrauensvolle Lernräume, eine sensible Sprache und die Möglichkeit zur freiwilligen Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Themen bilden daher wesentliche Voraussetzungen, um Selbstbestimmung, Teilhabe und Empowerment zu fördern. Im Kapitel 6.2.2 werden konkrete Handlungsbeispiele erläutert, wie Heranwachsenden eine Sprache für ihren Körper gegeben werden kann.

6 Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit

Da Sexualität alle Lebensbereiche durchzieht und lebensweltübergreifend relevant ist, sind grundsätzlich sämtliche Handlungsfelder der Sozialen Arbeit davon betroffen. Im aktuellen Diskurs der Sozialen Arbeit betrifft es die folgenden Arbeitsfelder: Kindertageseinrichtungen, offene Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Heimerziehung, ambulante Hilfen zur Erziehung, Arbeit mit Geflüchteten, Behindertenhilfe, Soziale (Alten-)Arbeit, Haft, Suchthilfe, Sexarbeit und Gesundheit (Höblich & Mantey, 2023). Im Rahmen dieser Arbeit wird das Arbeitsfeld Flucht und Migration genauer beleuchtet. Damit soll jedoch nicht die Bedeutung anderer Handlungsfelder der Sozialen Arbeit geschmälert werden. Die gesetzlichen Voraussetzungen für das aktive Handeln von Sozialarbeiter*innen im Arbeitsfeld Flucht und Migration sind in der Schweiz vorhanden. Wie in Kapitel 5.1 erwähnt, ist die Sexualerziehung auch im Handbuch zur Unterbringung von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden festgehalten (Peter et al., 2020, S. 20). Sozialarbeiter*innen können einen Einfluss auf Bildungsangebote haben sowie auf deren Durchführung.

In den folgenden Kapiteln wird die letzte Unterfragestellung beantwortet und sich somit an die Hauptfragestellung angenähert. Es werden zuerst Handlungsmöglichkeiten bezüglich möglichst barrierefreier Bildungsteilhabe erläutert. Dies dient zur Erhöhung der Teilhabechancen an sexualpädagogischen Angeboten für unbegleitete minderjährige Asylsuchende. Aufgrund ihrer oftmals prekären Lebenslagen, möglicher Fluchterfahrungen sowie sprachlicher, institutioneller und struktureller Barrieren besteht ein erhöhtes Risiko von Exklusion und Nicht-Teilhabe. Diskriminierungskritisch gestaltete Bildungsangebote sind daher notwendig, um allen Jugendlichen einen möglichst niederschweligen, sicheren und gleichberechtigten Zugang zu sexualpädagogischer Bildung zu ermöglichen und bestehende Ungleichheiten nicht weiter zu reproduzieren (Frieters-Reermann et al., 2019, S. 169).

In einem zweiten Schritt erfolgt dann der Fokus auf die Durchführung der sexualpädagogischen Interventionen.

6.1 Handlungsmöglichkeiten für die Gestaltung von Bildungsangeboten durch die Soziale Arbeit

In der Praxis der Sozialen Arbeit ist häufig von der Makro-, Meso-, und Mikroebene die Rede. Diese sind insbesondere für die intersektionale Perspektive von Relevanz (Tuider, 2017, S. 59; Politiklexikon, 2020). Um diesen Praxisbezug herzustellen werden die hier erläuterten

Ergebnisse von Frieters-Reermann et al. (2019) im Kapitel 7 weiter mit den drei Ebenen verknüpft.

Die Forschung von Frieters-Reermann et al. (2019) zeigt, dass die Bildungsteilhabe von Jugendlichen mit Fluchterfahrung durch ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren bestimmt wird. Diese Faktoren können den Zugang zu Bildungsangeboten sowohl erleichtern als auch erschweren und bewegen sich damit zwischen den Polen von Inklusion und Partizipation einerseits sowie Exklusion und Diskriminierung andererseits. Zur Analyse dieser Zusammenhänge unterscheiden die Autor*innen fünf miteinander verknüpfte Ebenen: die individuell-biografische, die sozial-beziehungsbezogene, die institutionell-organisatorische, die strukturell-juristische sowie die diskursiv-symbolische Ebene. Obwohl diese Ebenen in der Praxis eng miteinander verbunden sind und sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen, bieten sie einen hilfreichen Bezugsrahmen, um Barrieren und Teilhabemöglichkeiten systematisch zu betrachten (S. 170).

Auf der individuell-biografischen Ebene spielen persönliche Erfahrungen, individuelle Ressourcen und die Lebensgeschichte der Jugendlichen eine zentrale Rolle. Belastungen durch Fluchterfahrungen oder erlebten Rassismus können das Vertrauen in Bildungsinstitutionen beeinträchtigen und den Zugang zu ausserschulischen Bildungsangeboten erschweren. Gleichzeitig verfügen viele Jugendliche über vielfältige Kompetenzen, die sie im Zusammenhang mit ihrer Flucht oder ihren bisherigen Lebenswegen erworben haben. Diese Ressourcen bleiben jedoch häufig unbeachtet. Ein diskriminierungskritisches Bildungsangebot zeichnet sich daher dadurch aus, dass biografische Erfahrungen sensibel berücksichtigt und vorhandene Fähigkeiten der Jugendlichen gezielt wahrgenommen und gestärkt werden (Frieters-Reermann et al., 2019, S. 175).

Ebenso bedeutsam ist die sozial-beziehungsbezogene Ebene. Der Zugang zu Bildungsangeboten wird häufig durch Vertrauenspersonen, soziale Netzwerke oder ehrenamtliche Unterstützende ermöglicht. Pädagogische Fachkräfte übernehmen dabei eine wichtige Rolle, da ihre Haltung sowie ihre Beziehungs- und Interaktionskompetenzen massgeblich beeinflussen, ob sich Jugendliche willkommen fühlen und aktiv am Bildungsangebot teilnehmen können. Gleichzeitig verdeutlicht die Studie, dass viele Jugendliche im Alltag rassistische Erfahrungen machen. Auch innerhalb von Bildungseinrichtungen können diskriminierende Praktiken auftreten, beispielsweise durch stereotype Zuschreibungen, Kulturalisierung oder Viktimisierung. Solche Mechanismen erschweren zwar nicht zwangsläufig den Zugang, beeinträchtigen jedoch häufig die

gleichberechtigte Teilhabe und Mitgestaltung der Jugendlichen (Frieters-Reermann et al., 2019, S. 176).

Eine besondere Verantwortung kommt der institutionell-organisatorischen Ebene zu. Ausserschulische Bildungseinrichtungen können ihre eigenen Strukturen, Abläufe und Leitbilder aktiv gestalten und damit die Teilhabemöglichkeiten geflüchteter Jugendlicher wesentlich beeinflussen. Die Untersuchung zeigt, dass sich insbesondere das zugrunde liegende Integrationsverständnis auf die Bildungsbeteiligung auswirkt. Einrichtungen, die Diversität als gesellschaftliche Normalität anerkennen und Diskriminierung kritisch reflektieren, schaffen eher inklusive Bildungsräume. Demgegenüber können Konzepte, die Integration überwiegend als Anpassungsleistung der Jugendlichen verstehen und Unterschiede betonen, bestehende Ungleichheiten verstärken (Frieters-Reermann et al., 2019, S. 176).

Darüber hinaus beeinflussen strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen die Bildungsteilhabe erheblich. Aufenthaltsstatus, asylrechtliche Regelungen oder administrative Vorgaben können den Zugang zu Bildungsangeboten einschränken und bestimmte Gruppen, beispielsweise Jugendliche aus sogenannten sicheren Herkunftsstaaten, zusätzlich benachteiligen. Auf diese strukturellen Bedingungen haben ausserschulische Bildungseinrichtungen zwar nur begrenzten Einfluss, sie sollten deren Auswirkungen jedoch berücksichtigen und ihre Angebote entsprechend sensibel gestalten (Frieters-Reermann et al., 2019, S. 177).

Auf der diskursiv-symbolischen Ebene werden gesellschaftliche Vorstellungen von Integration, Leistung und Anpassung sichtbar. Die befragten Jugendlichen berichteten, dass sie einen hohen gesellschaftlichen Druck verspüren, sich möglichst schnell anzupassen, Deutsch zu lernen und schulische Leistungen zu erbringen. Integration wird dabei häufig als individuelle Verantwortung verstanden, während strukturelle Voraussetzungen oder gesellschaftliche Mitverantwortung in den Hintergrund treten. Bildungsangebote laufen Gefahr, diese Erwartungen unbewusst zu übernehmen und dadurch bestehende Diskriminierungsverhältnisse zu reproduzieren (Frieters-Reermann et al., 2019, S. 176).

Aus den Forschungsergebnissen leiten Frieters-Reermann et al. (2019) drei zentrale Handlungsfelder für diskriminierungskritische Bildungsarbeit ab. Erstens ist die professionelle Haltung pädagogischer Fachkräfte von entscheidender Bedeutung. Dazu gehören unter anderem eine diskriminierungssensible Grundhaltung, ein reflektiertes Professionsverständnis, Rassismussensibilität sowie die Fähigkeit, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen und Partizipation aktiv zu fördern. Zweitens sollten Bildungseinrichtungen ihre organisatorischen Rahmenbedingungen regelmässig überprüfen. Strukturen, Regeln und Abläufe sollten darauf

ausgerichtet sein, Teilhabe zu ermöglichen und bestehende Barrieren abzubauen. Drittens bedarf es einer kontinuierlichen Reflexion der institutionellen Leitbilder und des zugrunde liegenden Bildungs- und Integrationsverständnisses. Kollektive Werthaltungen und pädagogische Konzepte sollten darauf ausgerichtet sein, Vielfalt als Normalität anzuerkennen und Beteiligung unabhängig von Herkunft oder Fluchterfahrung zu ermöglichen (S.179). Diese klaren Handlungsempfehlungen für die Erhöhung der Teilhabechancen fließen im Kapitel 7.2 ebenfalls ein.

Die Autor*innen betonen zudem vier Reflexionsbereiche, die für eine diskriminierungskritische Bildungsarbeit von besonderer Bedeutung sind: das Integrationsverständnis, das Bildungsverständnis, das Rassismusverständnis sowie das Partizipationsverständnis. Bildungseinrichtungen sollten sich regelmässig mit der Frage auseinandersetzen, ob Integration als wechselseitiger Inklusionsprozess verstanden wird, welche Bildungsziele verfolgt werden, wie Rassismus erkannt und thematisiert wird und in welchem Umfang Jugendliche tatsächliche Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erhalten (Frieters-Reermann et al., 2019, S. 179).

Insgesamt verdeutlicht die Forschung, dass diskriminierungskritische Bildungsangebote nicht allein auf den Abbau individueller Defizite abzielen dürfen. Vielmehr müssen institutionelle Strukturen, pädagogische Haltungen und gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen gleichermaßen reflektiert werden. Gelingt dies, können ausserschulische Bildungsorte Räume schaffen, in denen Jugendliche mit Fluchterfahrung Anerkennung, Selbstwirksamkeit und gleichberechtigte Teilhabe erfahren und dadurch positive Gegenentwürfe zu den Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen ihres Alltags entwickeln (Frieters-Reermann et al., 2019, S. 179).

6.2 Handlungsmöglichkeiten für die Gestaltung von sexualpädagogischen Angeboten durch Sozialarbeiter*innen

Als Hochschule in der Sozialen Arbeit nimmt die Alice Salomon Hochschule (ASH) eine bedeutende Rolle in der Verknüpfung von wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis ein. Gerade im Kontext der Sexualaufklärung ist der Praxisbezug von besonderer Relevanz, da theoretische Konzepte ihre Wirksamkeit erst in der konkreten pädagogischen Umsetzung entfalten. In diesem Kapitel wird zunächst ein Interview mit Jutta Hartmann, Mart Busche und Yener Bayramoğlu vorgestellt, das einen Einblick in das Verständnis intersektionaler und dekolonialer sexueller Bildung innerhalb der Lehre an der ASH bietet. Ihre Forschungsarbeit bezieht sich zwar auf sexuelle Bildung für Erwachsene, die Grundhaltung und

Argumentationen, die sie erörtern, sowie ihre Schlussfolgerungen dienen jedoch im Folgenden als Inspiration für die sexualpädagogische Arbeit mit Jugendlichen. Anschliessend richtet sich der Blick auf Beiträge und Erfahrungswissen von Fachpersonen, die in der Praxis der sexuellen Bildung tätig sind. Daraus resultieren Handlungsvorschläge für die Praxis, die alle einen empowernden Ansatz verfolgen (ASH Berlin, 2020). Empowerment ist in der praktischen Arbeit mit Menschen, die strukturell mehrfachdiskriminiert werden, von hoher Bedeutung. Der Begriff wurde von Barbara B. Solomon geprägt. Sie führte dieses Konzept 1976 in die Soziale Arbeit ein (AlSabah, 2023, S. 203). Die Handlungsempfehlungen werden dann in Kapitel 7 grafisch und übersichtlich dargestellt.

6.2.1 Empowerment

Im Interview der Alice Salomon Hochschule in Berlin mit Dr. Jutta Hartmann, Mart Busche und Dr. Yener Bayramoğlu wird deutlich, dass sie eine empowernde, dekoloniale sexuelle Bildung als sinnvoll und notwendig betrachten. Sexualität könne nicht losgelöst von gesellschaftlichen Machtverhältnissen betrachtet werden. Aus ihrer Perspektive ist Bildung grundsätzlich ambivalent: Einerseits kann sie Wissen vermitteln, Unwissen abbauen und Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit stärken. Andererseits reproduziert sie häufig koloniale und eurozentrische Wissensbestände, indem sie Perspektiven des Globalen Nordens als allgemeingültig darstellt. Deshalb fordern auch sie eine dekoloniale Perspektive auf sexuelle Bildung, die koloniale Kontinuitäten sichtbar macht, bestehende Wissensordnungen hinterfragt und diskriminierende Praktiken unterbricht. Dass sie ausgerechnet sexuelle Bildung als geeignete Methode dafür sehen, liegt daran, dass dies deutlich wird im Umgang mit Körpern und Sexualitäten. Hartmann, Busche und Bayramoğlu weisen darauf hin, dass insbesondere nichtweisse, weiblich und queer positionierte Körper historisch durch Kolonialismus und hegemoniale Geschichtsschreibung reguliert, exotisiert, sexualisiert und marginalisiert wurden. Eine dekoloniale sexuelle Bildung soll diesen Erfahrungen entgegenwirken, indem sie Räume schafft, in denen Menschen ihren Körper, ihre Sexualität und ihre Erfahrungen jenseits gesellschaftlicher Zuschreibungen reflektieren und neu aneignen können. Empowerment bedeutet in diesem Zusammenhang, marginalisierte Körper und Lebensweisen sichtbar zu machen, beschämende oder ausgrenzende Erfahrungen zu bearbeiten und neue Möglichkeiten des Selbstbezugs und der Selbstbestimmung zu eröffnen. Dies kann beispielsweise durch Körperarbeit, Selbstreflexion oder die Auseinandersetzung mit Konsens, Pornografie oder alternativen sexuellen Narrativen geschehen. Dies deckt sich auch mit dem Empowerment-

Verständnis von AlSabah (2023) und Auma (2020) und wird später im Kapitel weiter aufgegriffen. Die Interviewten bezeichnen diesen Ansatz als intersektional, weil sexuelle Bildung aus ihrer Sicht verschiedene miteinander verschränkte Macht- und Ungleichheitsverhältnisse gleichzeitig berücksichtigen muss. Sie definieren intersektionale sexuelle Bildung als eine Form der Bildung, die Machtverhältnisse im Feld der Sexualität an der Schnittstelle unterschiedlicher sozialer und kolonial geprägter Differenzkategorien rekonstruiert, analysiert, infrage stellt und zu verändern versucht. Sexualität wird nicht als biologisch festgelegt verstanden, sondern als gesellschaftlich und kulturell hervorgebracht. Intersektionale sexuelle Bildung hinterfragt daher starre Identitätskategorien und binäre Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität. Stattdessen möchte sie vielfältige, fluide und bislang wenig sichtbare Lebensweisen anerkennen und den Raum zwischen normativen Kategorien erweitern. Gleichzeitig sollen privilegierte Personen ihre eigene gesellschaftliche Position reflektieren und sich mit den Auswirkungen ihrer Privilegien auseinandersetzen. Insgesamt verstehen Prof. Dr. Hartmann, Busche und Dr. Bayramoğlu intersektionale sexuelle Bildung als einen dekolonialen und empowernden Bildungsansatz, der koloniale, rassistische, heterosexistische und patriarchale Machtverhältnisse sichtbar macht und abbaut. Durch die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen sowie die Stärkung marginalisierter Perspektiven soll sexuelle Bildung dazu beitragen, gerechtere und vielfältigere Möglichkeiten des sexuellen Lebens und der Selbstbestimmung für alle Menschen zu schaffen (Hartmann et al., 2020).

Mit genauerem Blick in die Praxis der Sozialpädagogik und Sexualpädagogik bietet Auma (2020) als Reaktion auf kulturalisierende und defizitorientierte Ansätze in der Sexualpädagogik die «Empowernde Sexualpädagogik von, mit, für BIPOC» (S. 48). Es sind in den letzten Jahren Projekte entstanden, die explizit diskriminierungs- und machtkritische Perspektiven einnehmen. Ein Beispiel dafür ist das Projekt «Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People of Color in Deutschland» (S.49), das gezielt an der Frage ansetzt, wie eine empowernde und intersektional ausgerichtete Sexualpädagogik gestaltet sein kann. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung von Ansätzen, die traumainformiert arbeiten, Beziehungen wertschätzen, vielfältige Körper- und Lebensrealitäten einbeziehen und Lust sowie Begehren aus diskriminierungssensibler Perspektive thematisieren. Es werden zwei Schwerpunkte hervorgehoben (S.48-49).

Auma (2020) sowie auch AlSabah (2023) vertreten übereinstimmend die Auffassung, dass Sexualpädagogik gesellschaftliche Machtverhältnisse und intersektionale Diskriminierung

mitdenken muss. Sexualität wird nicht losgelöst von Kategorien wie Herkunft, Geschlecht, Klasse, Behinderung oder sexueller Orientierung verstanden. Daraus ergibt sich für die Soziale Arbeit die Aufgabe, sexualpädagogische Angebote diskriminierungssensibel, empowernd und dekolonial auszurichten (S.49; S.48-49).

Eine zentrale Handlungsempfehlung beider Autorinnen besteht darin, Menschen mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen nicht als defizitäre Zielgruppen zu betrachten, sondern als aktive und wissensproduzierende Subjekte. Sexualpädagogische Angebote sollten an den Lebensrealitäten der Teilnehmenden anknüpfen, deren Erfahrungen ernst nehmen und Selbstbestimmung über Körper, Identität und Begehren fördern. Dabei gilt es, koloniale und rassistische Wissensordnungen sowie stereotype Vorstellungen von Sexualität kritisch zu hinterfragen und vorhandene Materialien auf kulturalisierende Darstellungen zu überprüfen (Auma, 2020). Im Bereich der intersektionalen sexuellen Bildung entstehen zunehmend neue Formate, die vor allem von Kollektiven und Netzwerken von BIPOC (Black People, Indigenous People und People of Color) in Zusammenarbeit mit Verbündeten entwickelt werden. Zu diesen Initiativen zählen unter anderem «BRAV_A», ein queer-feministisches Teenager-Magazin, das als queere Alternative zu *BRAVO* konzipiert wurde. Ebenso dazu gehört die Broschüre «Mythos Jungfernhäutchen – Kein Grund für Stress. Es gibt kein Jungfernhäutchen» des feministischen Mädchenkollektivs Hollie und des IFMGZ Holla e.V. Besonders relevant für die vorliegende Arbeit ist die zweisprachige Handreichung «Youth 4 Youth: Jungs fragen – Experten antworten. Sexualität, Lust und Schutz. Eine Handreichung für männliche geflüchtete Jugendliche zum Thema Sex und Gesundheit in Deutsch und Arabisch», herausgegeben vom Verband für interkulturelle Arbeit (VIA, Berlin-Brandenburg. Gemeinsam tragen diese Materialien dazu bei, die vielfältigen gesellschaftlichen Lebensrealitäten im Kontext sexueller Bildung sichtbar zu machen. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Konkretisierung intersektionaler Bildungsansätze im Kontext Sexualität (Auma, 2020, S. 50). Ebenso betonen beide Autorinnen die Verantwortung der Fachkräfte, diskriminierende Strukturen nicht nur auf individueller, sondern auch auf institutioneller Ebene zu reflektieren und Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten. Dazu gehört, Privilegien und Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen, strukturelle Diskriminierung sichtbar zu machen und gemeinsam mit Verbündeten an Veränderungen zu arbeiten. Da solche Prozesse emotional belastend sein können, sind realistische Ziele, kollegiale Unterstützung und stabile Netzwerke wichtige Ressourcen (AlSabah, 2023, S. 56–57; Auma, 2020, S. 47-50).

Ein weiterer gemeinsamer Schwerpunkt ist die Gestaltung sicherer und empowernder Lernräume. Auma (2020) beschreibt Sexualpädagogik als einen kollektiven und beziehungsorientierten Prozess, während AlSabah (2023) dies praktisch unter anderem durch die Schaffung von «Safer Spaces» (S.73) umsetzt (S.49; S.73). Sie beschreibt, dass der Anspruch nicht das Schaffen eines sicheren Raumes ist. Da dies nahezu unmöglich ist, weil alle Menschen Teil der gesellschaftlichen Strukturen und davon geprägt sind. Es geht darum, sichere Momente oder ein sichererer Raum als der in der Gesellschaft zu schaffen. Wenn nicht betroffene Menschen einen Raum schaffen möchten, wie zum Beispiel eine Fachperson in einer Machtposition, sei es wichtig, dass sie die Betroffenen diesen Mitgestalten lassen, zum Beispiel auch einen Schlüssel für den Raum abgeben. Verbündete (nicht direkt Betroffene) können hilfreich sein, jedoch nur, wenn sie das Bewusstsein haben, dass es in diesem Raum nicht um sie und ihre Gefühle geht. Wenn sie also Teil eines solchen Raumes sind, dann müssen sie Verantwortung für ihre eigene emotionale Stabilität übernehmen können (S.73). Sie zitiert «Solche (geschützten) Räume können Quelle der Lebenskraft sein, denn durch die Validierung der Erfahrungen und die gegenseitige Wahrnehmung und Anerkennung wird das Umfeld vorhersehbarer und berechenbarer, und somit vertraulicher.» (Yeboah, 2016; zit. in AlSabah, 2020, S.72).

Beide Ansätze verstehen Empowerment als zentrales Ziel sexualpädagogischer Praxis. Menschen sollen ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erkennen und erweitern. AlSabah (2023) ergänzt diesen Gedanken um eine traumasensible Perspektive: Da intersektional diskriminierte Menschen durch belastende Erfahrungen getriggert werden können, sollten Fachkräfte möglichst sichere Strukturen schaffen, Heilungsprozesse unterstützen und Methoden einsetzen, die Selbstwirksamkeit fördern. Körperorientierte Übungen, Psychoedukation sowie spielerische Methoden wie Bewegung, Tanz oder das von ihr entwickelte Zykluspiel (S.154-156) können dazu beitragen, Handlungssicherheit und den Zugang zum eigenen Körper zu stärken (S.203-205). Sie betont, dass ihre Empowermentmethoden keine Psychotherapie ersetzen, sie müssen von den Fachpersonen, die sie durchführen, zuerst erprobt werden, an die jeweilige Adressat*innen- Gruppe angepasst und es muss eine realistische Einschätzung gemacht werden, ob das Personal über die nötigen Kompetenzen und Ressourcen verfügt, diese Übungen anzuwenden (S.224). Im Anhang ihres Buches stellt AlSabah (2023) Unterrichtsmaterialien mit detaillierter Beschreibung der Durchführung ihrer Methoden zur Verfügung (224-262). In einer weiterführenden Forschungsarbeit bietet sich eine empirische Überprüfung AlSabah's Methoden aus der Praxis

an. Eine ganzheitliche Stärkung der Selbstwirksamkeit scheint bei AlSabah's Methode zu einer intersektional gedachten Sexualpädagogik mitzuschwingen. Konkret auf die Soziale Arbeit lässt sich daraus eine relevante Erkenntnis ableiten. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, Menschen darin zu stärken, die vielfältigen Anforderungen ihres Lebens zu bewältigen und ihre Teilhabe sowie ihr Wohlbefinden zu fördern. Ihr professionelles Handeln basiert auf Erkenntnissen der Sozialen Arbeit, den Human- und Sozialwissenschaften sowie auf praxisbezogenem Erfahrungswissen aus dem beruflichen Kontext. Die Hilfe zur Selbsthilfe ist somit zentral, wobei der empowernde Ansatz ein passendes Instrument dazu bietet. (Bisang, et al., 2026, S.8).

Schliesslich betonen beide Autorinnen die Bedeutung partizipativer und ressourcenorientierter Arbeitsweisen. Betroffene sollen nicht zum Gegenstand sexualpädagogischer Arbeit werden, sondern aktiv an deren Gestaltung beteiligt sein. In der sexualpädagogischen Projekt-Arbeit von AlSabah (2023) fällt auf, dass sie mit Betroffenen redet und nicht über sie. Sie beschreibt, wie wichtig es ist, in der Arbeit mit Menschen, die, wie sie es nennt, von «Vulvina-Beschneidung/Verstümmelung» (S.149) betroffen sind, die Betroffenen zu fragen, wie sie den Akt benennen wollen. Es kann sein, dass es für eine Person wichtig ist, von einer Beschneidung zu reden, damit es leichter fällt, darüber zu reden und den Begriff für sich zu beanspruchen. Ebenso gab es Betroffene, für die es wichtig war, den Akt als gewaltvolle Verstümmelung zu definieren. In beiden Fällen sei es den Personen wichtig gewesen, nicht immer als Opfer stigmatisiert zu werden, sondern auch als aktive Akteure der Gesellschaft wahrgenommen zu werden (S.149). Die Erkenntnisse der Arbeiten von Auma (2020) und AlSabah (2023) decken sich grösstenteils mit den Handlungsempfehlungen, die sich aus dem qualitativen Forschungsprojekt von Jannink & Witz (2017) ergeben. Dieses ist in Kapitel 5.3 genauer beschrieben. Daraus lassen sich folgende zentralen Handlungsempfehlungen für die sexualpädagogische Praxis der Sozialen Arbeit im Kontext von Migration und Flucht ableiten: Fachkräfte sollten geflüchtete Jugendliche nicht aufgrund ihres Fluchthintergrundes als grundsätzlich anders oder weniger informiert betrachten. Die Workshops zeigen, dass sich ihre Fragen zur Sexualität häufig kaum von denen nicht geflüchteter Jugendlicher unterscheiden. Gleichzeitig sollten vorhandene Wissenslücken oder Mythen sensibel aufgegriffen und fachlich eingeordnet werden. Zudem verdeutlichen die Projekte, dass Sozialarbeitende häufig als Vertreter*innen der Aufnahmegesellschaft wahrgenommen werden. Fragen nach den persönlichen Einstellungen der Fachkräfte dienen oft dazu, gesellschaftliche Normen im Aufnahmeland besser zu verstehen. Daher ist ein reflektierter Umgang mit der eigenen Rolle

sowie Transparenz über persönliche und gesellschaftliche Perspektiven wichtig. Darüber hinaus sollten sexualpädagogische Angebote niederschwellig und sprachlich zugänglich gestaltet werden. Dazu gehört beispielsweise, wie schon ausführlich ausgeführt, der Einsatz mehrsprachiger und diskriminierungskritischer Materialien. Diese können den Zugang zu Informationen erleichtern und unterschiedliche Lebensrealitäten berücksichtigen. Ergänzend sind Fortbildungen für Fachkräfte sinnvoll, um migrations- und diskriminierungssensible Kompetenzen in der sexualpädagogischen Praxis zu stärken (S.127-140).

Auch in Fortbildungen mit Fachpersonen zeigen sich wiederkehrende Muster. Häufig wird die Erwartung geäußert, allgemeingültige Aussagen über «die Geflüchteten» zu erhalten, etwa wie sie seien, wie man mit ihnen arbeite oder wie sie Sexualität wahrnahmen. Dabei werden oft vereinfachende Kategorisierungen gesucht, beispielsweise nach Herkunft, Religion oder Geschlecht, um daraus vermeintlich eindeutige Eigenschaften abzuleiten. Zudem wird häufig infrage gestellt, ob sexualpädagogische Arbeit mit dieser Zielgruppe überhaupt möglich sei, da eine besonders starke Scham im Umgang mit Sexualität angenommen wird (Jannink & Witz, 2017, S. 135–137). Da Scham in der Sexualpädagogik ein zentrales Thema ist, wird der Umgang mit Scham im folgenden Kapitel separat erläutert.

Zusammenfassend verstehen Auma (2020) und AlSabah (2023) empowernde und dekoloniale Sexualpädagogik als einen diskriminierungskritischen, partizipativen und traumasensiblen Prozess. Für die Praxis der Sozialen Arbeit bedeutet dies, Lebensrealitäten anzuerkennen, sichere Räume zu schaffen, strukturelle Machtverhältnisse zu reflektieren, Selbstwirksamkeit zu fördern und sexualpädagogische Angebote gemeinsam mit den betroffenen Menschen zu entwickeln. Im Buch von AlSabah (2023) sind über allgemeine Handlungsempfehlungen hinaus viele konkrete Vorschläge für Gestaltungsmöglichkeiten von sexualpädagogischen Angeboten enthalten. Jannink & Witz (2017) betonen insbesondere, dass ein reflektierter Umgang der Fachkräfte mit der eigenen Rolle sowie Transparenz über persönliche und gesellschaftliche Perspektiven wichtig sind (S. 127-140).

6.2.2 Umgang mit Scham

Sowohl Fachkräfte als auch Teilnehmende bringen eigene Schamgefühle mit, die oft mit Unsicherheiten oder unangenehmen Erfahrungen verbunden sind. Wird dieser Scham jedoch nur mit Schweigen begegnet, bleiben Entwicklungsmöglichkeiten ungenutzt. Daraus leitet sich

als Handlungsempfehlung ein bewusster Umgang mit der Scham ab. Offenheit kann den Lernprozess fördern. Es soll nicht ausgewichen werden auf «wir» und «ihr». Die Unterscheidung zwischen «wir» und «ihr» kann als Schutz der eigenen Intimität dienen, jedoch auch dazu genutzt werden, Nähe und Vertrauen auszuloten. Fragen nach dem «Wie ist es bei euch?» können sowohl Neugier als auch eine Art Test darstellen, wie weit Offenheit möglich ist. Auch Fachkräfte können durch übermässige Vorsicht ihre eigene Scham sichtbar machen, was sich wiederum auf die Dynamik in der Gruppe auswirken kann. Im Filmprojekt mit den Persisch sprechenden Frauen, das in Kapitel 5.3.3 beschrieben wird, zeigte sich diese Form von Fremdheit und gegenseitiger Verunsicherung weniger stark. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Teilnehmerinnen aus eigener Motivation heraus ein schambehaftetes Thema bearbeiteten (Jannink & Witz, 2017, S. 129–130). Dies bestätigt auch die These von AlSabah (2023), dass eigene Kreativität und Mitgestaltung von Betroffenen relevant sind im Versuch, Machtstrukturen sowie rassistische und patriarchale Strukturen aufzubrechen (S.98). Gleichzeitig warnt sie vor dem Widerstand, der aufkommen kann, wenn Betroffene selbst beginnen, Strukturen mitzugestalten. Es sei wichtig, das langfristige Ziel im Fokus zu halten und Entschlossenheit zu wahren. Es brauche Menschen, die sich gegenseitig unterstützen, Rückzugsmomente und intrinsische Motivation. Sie betont, dass Veränderung möglich ist und es sich lohne, den Mut zu fassen, neue Wege einzuschlagen (S.99).

Bezüglich des Umgangs mit Scham beginnt AlSabah (2023) in ihren sexualpädagogischen Workshops die Arbeit mit dem Aufbau von Sicherheit. Als Einstieg wird ein gemeinsames Verschwiegenheitsversprechen vereinbart, um Vertrauen innerhalb der Gruppe zu schaffen. Erst danach erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Körper. Dabei werden Körperteile zunächst über weniger schambesetzte Begriffe benannt und anschliessend schrittweise auch tabuisierte oder schambehaftete Körperbereiche thematisiert. Dieser Zugang ermöglicht es den Teilnehmenden, eine selbstbestimmte Sprache für den eigenen Körper zu entwickeln und Scham kritisch zu hinterfragen. Intersektionale Sexualpädagogik bedeutet somit nicht nur, Wissen über Sexualität zu vermitteln, sondern sichere Räume zu schaffen, in denen Menschen lernen, sich ausdrücken und Selbstbestimmung entwickeln können. Gleichzeitig fordert sie Fachkräfte dazu auf, eigene Strukturen kritisch zu betrachten und aktiv an einer diskriminierungssensiblen Praxis mitzuwirken (S. 89). Für die Praxis der Sozialen Arbeit ist an dieser Stelle erwähnenswert, dass es als Angestellte*r in der Sozialen Arbeit Grenzen gibt, was die Geheimhaltung angeht. Sozialarbeiter*innen haben in gewissen Situationen Meldepflicht, oder sind rechtlich nicht an die Geheimhaltung gebunden. In Bezug auf die Profession der

Sozialen Arbeit, wird an dieser Stelle eine Adaption erarbeitet. Bevor Versprechen abgegeben werden, sollte zuerst beim Arbeitsplatz abgeklärt werden, wo die Grenzen liegen, insbesondere mit der Arbeit mit minderjährigen. Ebenfalls zu beachten ist, dass Teilnehmer*innen eines Kurses auch nicht rechtlich an ein Verschwiegenheitsversprechen gebunden sind. Je nach Ausgangslage ist eine Kontextualisierung des Versprechens notwendig. Zum Beispiel indem offengelegt wird, welche Informationen in diesem Raum nicht rechtlich sicher sind, und gleichzeitig Handlungsoptionen mitgegeben werden, bei welchen Fachpersonen auch diese Informationen gesetzlich an Verschwiegenheit gebunden sind. Es kann hilfreich sein, wenn die Sozialarbeiter*innen Zugriff auf ein Netzwerk haben, wie zum Beispiel Anwälte*innen, Ärzt*innen oder Psychotherapeut*innen. So können notwendige Vernetzungen begleitet werden. Grundsätzlich ein Versprechen abzugeben, dass persönliche Themen, oder auch schambehaftete Themen nicht weitergesagt werden, erscheint trotzdem als hilfreich und funktioniert auch als Methode in der Praxis, um einen schamfreieren Raum zu schaffen, wie AlSabah (2023) aus ihrer Praxis erzählt (S.89-90).

Es lässt sich festhalten, dass Menschen mit Fluchthintergrund nicht grundsätzlich schamhafter sind als andere Gruppen. Vielmehr zeigt sich, dass in der Arbeit mit ihnen häufig die eigene Position und Identität der Fachkräfte stärker hinterfragt wird, da das Gefühl von Fremdheit präsenter ist. Wichtiger als eine Zuschreibung besonderer Scham ist daher ein genereller pädagogischer Umgang mit Scham in der Sexualpädagogik, der diese in ein konstruktives und lernförderliches Intimitätserleben überführen kann. Dies ist ein zentraler Bestandteil sexualpädagogischer Arbeit und wird von Teilnehmenden häufig als positiv erlebt. Eine kontinuierliche Selbstreflexion der Fachpersonen ist daher unerlässlich, um eigene Vorurteile, Zuschreibungen und Stereotypisierungen überhaupt wahrnehmen und kritisch hinterfragen zu können. Auch die ausführliche Reflexion über die eigene Scham gehört zur Vorarbeit. Ziel ist es, das professionelle Handeln nicht unbewusst von solchen Mustern leiten zu lassen. Die Fähigkeit, diese Dynamiken zu erkennen und zu bearbeiten, stellt einen zentralen Bestandteil interkultureller Kompetenz dar (Christmann, 2023, S. 166). Reflexionsarbeit ist ressourcen- und zeitintensiv. Aus der Sicht der Profession kann daraus ein Apell auf der Mesoebene gemacht werden. Damit diese Auseinandersetzung mit sich selbst entlohnt und professionell begleitet wird, ist es wünschenswert, dass Institutionen für Mitarbeitende die notwendigen Strukturen am Arbeitsplatz schaffen. In diesem Zusammenhang nehmen auch die Hochschulen, die Fachkräfte der Sozialen Arbeit ausbilden, eine zentrale Rolle ein. An dieser Stelle kann die These aufgestellt werden, je mehr diese Reflexionsfähigkeit in der Ausbildung

schon geübt und gefördert wird, desto reflektierter handeln Fachpersonen im Praxisalltag. Dies könnte in einer weiterführenden Arbeit untersucht werden. Im Fazit und der Diskussion werden diese Gedanken weiterverfolgt.

Bezogen auf die Frage, welche Handlungsoptionen Fachkräfte der Sozialen Arbeit haben, um Sexuaufklärung diskriminierungssensibel und partizipativ zu gestalten, zeigt sich, dass eine intersektional ausgerichtete Sexualpädagogik eine zentrale Grundlage bildet. Fachkräfte sind gefordert, Geschlecht und Sexualität im Zusammenhang mit unterschiedlichen Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Ungleichheiten zu betrachten, koloniale Kontinuitäten zu reflektieren und die Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Lebensrealitäten anzuerkennen. Dadurch können insbesondere marginalisierte und mehrfach diskriminierte Jugendliche in ihren individuellen Lebenslagen besser unterstützt, sichtbar gemacht und in ihrer Selbstbestimmung gestärkt werden (Auma, 2020). Welche unterschiedlichen Rollen Sozialarbeitende in einer Institution einnehmen können, wird in diesem Kapitel nicht mitberücksichtigt. Im Kapitel 7.2. wird darauf genauer eingegangen.

7 Fazit

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Literaturlarbeit zusammengeführt und im Hinblick auf die identifizierten Ursachen, Wirkungen sowie daraus ableitbaren Handlungsempfehlungen für die Praxis reflektiert. Aus der intersektionalen Perspektive heraus ist es relevant, Diskriminierung auf der Makro-, Meso- und Mikroebene zu differenzieren. Je nachdem, auf welcher Ebene sich die Diskriminierung manifestiert, sind unterschiedliche Handlungsempfehlungen abzuleiten. Die Makroebene bezieht sich auf gesellschaftliche sowie sozialpolitische Rahmenbedingungen. Auf der Mesoebene werden Organisationen, Netzwerke und Institutionen betrachtet, während die Mikroebene die Arbeit mit einzelnen Menschen und Familien umfasst (Tuider, 2017, S. 59; Politiklexikon, 2020). Dies bestätigt auch die Analyse von Frieters-Reermann et al. (2019), welche im Kapitel 6.1 genauer beschrieben wurde. Auch diese ergibt, dass die Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit Fluchthintergrund immer von drei Perspektiven abhängig sind. Die individuelle professionsbezogene, die institutionelle und die sozio-kulturelle Perspektive (S.179). Diese drei Perspektiven lassen sich vergleichen mit der vorgenannten Kategorisierung in Mikro-, Meso- und Makroebene.

Die daraus entwickelten Handlungsempfehlungen beziehen neben den Erkenntnissen der herangezogenen Fachautor*innen auch eigenständige Schlussfolgerungen der Verfasserinnen dieser Arbeit ein. Abschliessend wird ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungs- und Entwicklungsfelder gegeben, um zukünftige Perspektiven für die Praxis, Lehre und Wissenschaft aufzuzeigen.

7.1 Zentrale Erkenntnisse

Die vorliegende Analyse zeigt, dass die sexualpädagogische Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen von einer Vielzahl miteinander verflochtenen Einflussfaktoren geprägt ist. Intersektionale Diskriminierung kann nicht auf einzelne Faktoren oder individuelles Verhalten zurückgeführt werden. Vielmehr entsteht sie durch das Zusammenwirken struktureller, institutioneller und individueller Bedingungen. Um diese verschiedenen Einflüsse und Zusammenhänge besser analysieren und verstehen zu können, wurden fünf Abbildungen erstellt. In Abbildung 1 bis 3 werden Ursachen und deren Wirkungen zusammenfassend dargestellt. Die intensive Auseinandersetzung mit der Analyse hat gezeigt, dass sich Ursache

und Wirkung nicht trennscharf bestimmen lassen. Um diese Wechselwirkung zu verdeutlichen, werden in der Abbildung Ursache und Wirkung kreisförmig dargestellt. Ausserdem wirken Ursache und Wirkung sowohl auf der Makroebene (gesellschaftliche Normen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse), der Mesoebene (Institutionen, Organisationen und professionelle Praxis) als auch auf der Mikroebene (individuelle Erfahrungen und Interaktionen). Gleichzeitig beeinflussen sich diese Ebenen gegenseitig, sodass sich diskriminierende Strukturen und Handlungsmuster wechselseitig verstärken und stabilisieren (Tuidier, 2017, S. 59; Politiklexikon, 2020). Dies ist in Abbildung 4 dargestellt. In Kapitel 3 wurde die gesetzliche Grundlage erarbeitet, welche die Sexualaufklärung für jeden Menschen in der Schweiz rechtfertigt. Trotzdem zeigte die weitere Vertiefung in die Literatur, dass dieses Recht in der Praxis nicht gleichberechtigt umgesetzt wird. Deshalb konzentriert sich die Schlussfolgerung auf die Verbesserungspotentiale der Strukturen.



Abbildung 1: Ursachen und Wirkungen auf der Makroebene (Eigene Darstellung auf der Basis von Tuider, 2017, S.59; Politiklexikon, 2020; Debus, 2023; AlSabah, 2023; Auma, 2020; Bürgisser et al., 2018; Thielen, 2017; Ballashk, 2017; Jannink & Witz, 2017; Winnicott, 1969; Rohr, 2016; Scharathow, 2014; Madubuko, 2024; El Feki, 2013; Christmann, 2023)

Abbildung 1 stellt eine Ursachen-Wirkungs-Analyse von Diskriminierungsprozessen auf der Makroebene dar. Sie verdeutlicht, wie gesellschaftliche und politische Strukturen individuelle Lebenslagen von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden beeinflussen können. Ausgangspunkt bilden strukturelle Faktoren wie Kolonialgeschichte, struktureller Rassismus, rechtliche Rahmenbedingungen, Asylverfahren, Wohnsituationen sowie Sprach- und Ausdrucksbarrieren. Ergänzend werden Machtverhältnisse und gesellschaftliche Normvorstellungen, beispielsweise Weiss sein, Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit, als prägende Einflussfaktoren dargestellt. Die Grafik zeigt die Wechselwirkung dieser Bedingungen auf. Durch Kategorisierungen, Othering und Diskriminierungsprozesse können bestehende Ungleichheiten reproduziert und verstärkt werden. Dies kann zu Einschränkungen gesellschaftlicher Teilhabe führen, etwa durch erschwerten Zugang zu Bildung, medizinischer Versorgung, Freizeitangeboten, Arbeit und Ausbildung. Insgesamt verdeutlicht die Darstellung, dass Diskriminierung nicht ausschliesslich auf individueller Ebene entsteht, sondern in gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen verankert ist und durch diese weitergetragen werden kann.

In Abbildung 2 wird die Mesoebene beleuchtet. Als zentrale Ursachen werden unter anderem fehlende Präventions- und Sensibilisierungsangebote für Fachpersonal, institutionalisierte Ungleichheitsverhältnisse sowie begrenzte finanzielle und personelle Ressourcen dargestellt. Dazu zählen beispielsweise grosse Gruppengrössen, fehlende Materialien, eingeschränkte räumliche Möglichkeiten, fehlende Dolmetschende und unzureichende Supervisionen. Die Darstellung verdeutlicht, dass diese strukturellen Bedingungen Auswirkungen auf die pädagogische Praxis haben können. Eine unzureichende Auseinandersetzung mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen kann dazu führen, dass diskriminierende Einstellungen und Handlungsweisen verstärkt werden. Zudem besteht die Gefahr, dass strukturelle Ursachen von Ungleichheit zugunsten kulturalisierender Erklärungen in den Hintergrund treten. Dies kann eine einseitige Perspektive von Fachkräften sowie eine unzureichend diskriminierungssensible Gestaltung sexualpädagogischer Angebote begünstigen. Insgesamt zeigt die Grafik, dass institutionelle Bedingungen massgeblich beeinflussen, ob Bildungsangebote inklusiv gestaltet werden können. Fehlende Ressourcen, mangelnde Sensibilisierung und unreflektierte institutionelle Strukturen können somit bestehende Ungleichheiten reproduzieren und den gleichberechtigten Zugang zu sexualpädagogischen Angeboten erschweren.

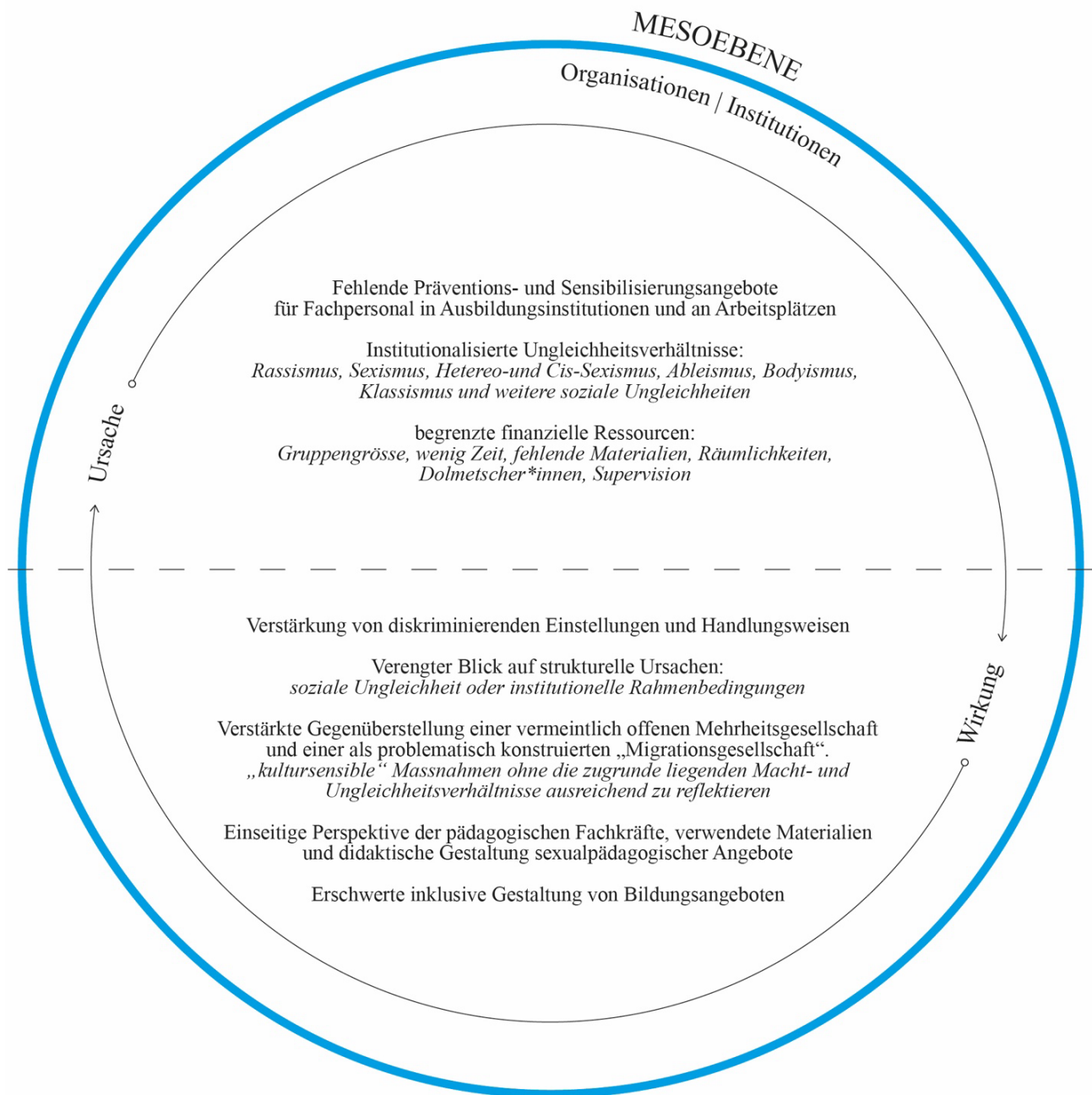


Abbildung 2: Ursachen und Wirkungen auf der Mesoebene (Eigene Darstellung auf der Basis von Tuider, 2017, S.59; Politiklexikon, 2020; Debus, 2023; AlSabah, 2023; Auma, 2020; Bürgisser et al., 2018; Thielen, 2017; Ballashk, 2017; Jannink & Witz, 2017; Winnicott, 1969; Rohr, 2016; Scharathow, 2014; Madubuko, 2024; El Feki, 2013; Christmann, 2023)

Die Abbildung 3 stellt die Mikroebene dar und beschreibt Ursachen wie abwertende und stereotypisierende Aussagen, unreflektiertes Fachpersonal, Othering-Prozesse, kultursensible anstelle diskriminierungskritischer Ansätze sowie die mangelnde Berücksichtigung der sensiblen Entwicklungsphase der Adoleszenz. Die Auswirkungen sind einerseits Folgen der gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, andererseits stellen sie direkte Folgen der Mikroebene dar. Die daraus entstehenden Wirkungen zeigen sich in der Unsichtbarmachung von Ressourcen und Kompetenzen, sowie der Reproduktion geschlechtsspezifischer Stereotype. Ein Beispiel dafür ist, dass Frauen als passiv dargestellt werden und auf die Familienplanung reduziert und migrantische Männer als besonders gewalttätig wahrgenommen werden. Weitere Folgen sind ein zusätzlicher Energieaufwand der Adressat*innen im Umgang mit diskriminierenden Strukturen, verstärkte Scham, eine doppelte Verunsicherung von Fachpersonal und Klientel sowie die Verfestigung bestehender Differenzkonstruktionen.

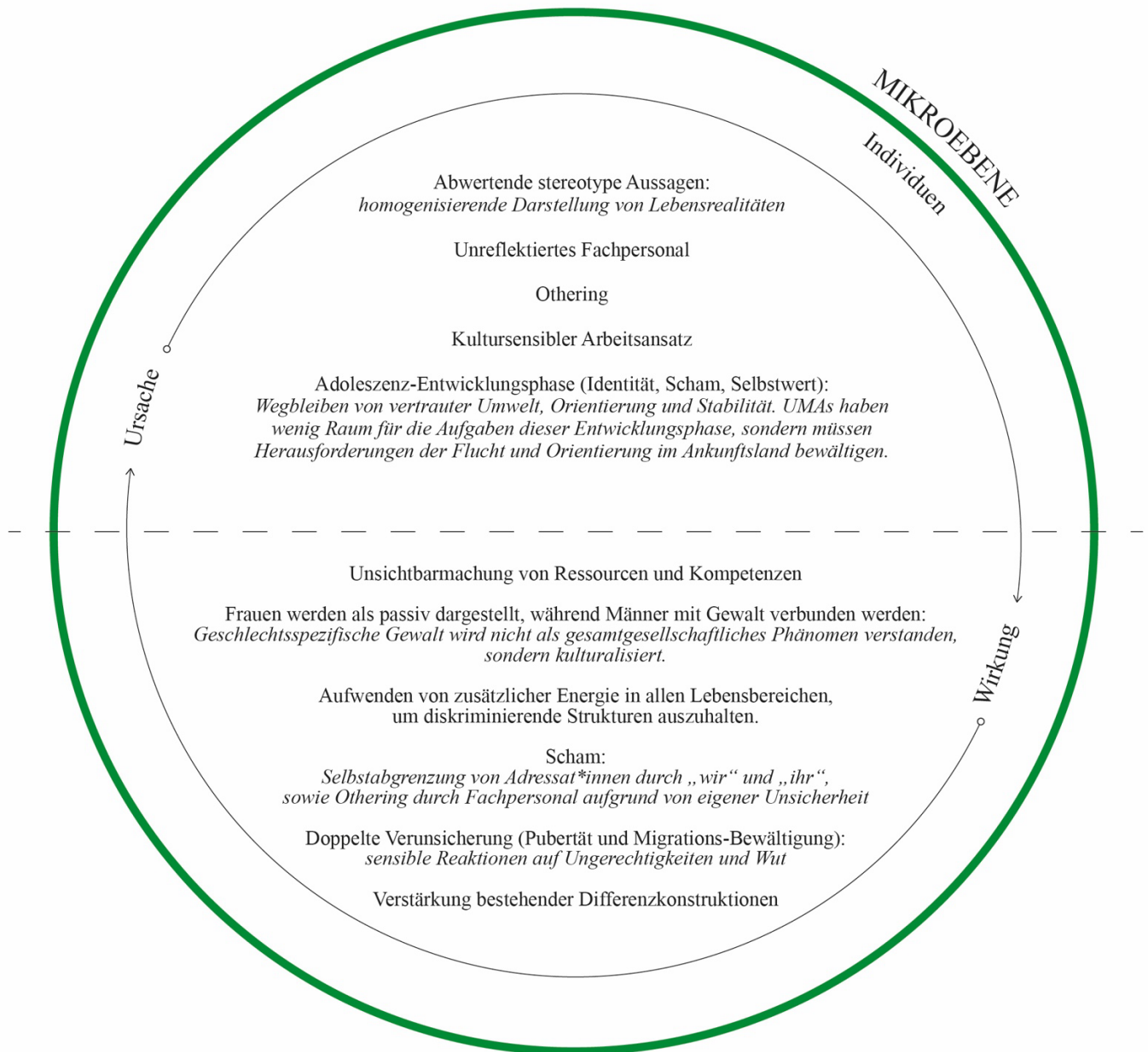


Abbildung 3: Ursachen und Wirkungen auf der Mikroebene (Eigene Darstellung auf der Basis von Tuider, 2017, S.59; Politiklexikon, 2020; Debus, 2023; AlSabah, 2023; Auma, 2020; Bürgisser et al., 2018; Thielen, 2017; Ballashk, 2017; Jannink & Witz, 2017; Winnicott, 1969; Rohr, 2016; Scharathow, 2014; Madubuko, 2024; El Feki, 2013; Christmann, 2023)

Die identifizierten Ursachen wie Kulturalisierung und rassistische Zuschreibungen, gesellschaftliche Machtverhältnisse, die besonderen Herausforderungen von Adoleszenz und Flucht, Scham, Sprachbarrieren, begrenzten Ressourcen sowie unzureichende Selbstreflexion von Fachkräften entfalten ihre Wirkungen auf allen drei Ebenen. Sprachbarrieren können beispielsweise Scham verstärken, fehlende Ressourcen erschweren eine individuelle Begleitung, während stereotype Zuschreibungen und Othering wiederum institutionelle Machtverhältnisse reproduzieren. Dadurch entstehen Wechselwirkungen, welche die Teilhabe geflüchteter Jugendlicher an einem sexualpädagogischen Angebot erschweren können. Genauso wie diese gegenseitige Beeinflussung eine Hürde ist, kann sie auch als Chance genutzt werden. Viele Sozialarbeiter*innen haben in ihrem Berufsalltag einen direkten Einfluss auf der Mikroebene. Das bedeutet, dass sich eine Veränderung oder sogar ein Widerstand auf der Mikroebene auch auf die Meso- und Makroebene diskriminierungssensibel auswirken kann. Mit dieser Erkenntnis gewinnen die Handlungsempfehlungen in Kapitel 7.2 an Selbstwirkungskraft, was in Abbildung 5 grafisch dargestellt ist. Wie diese Chance genutzt werden kann, auch ohne als Individuum damit überlastet zu sein, wird ebenfalls im Kapitel 7.2 in Form von Handlungsempfehlungen erläutert.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass die Rahmenbedingungen für den Berufsalltag von Sozialarbeiter*innen auf der Makro- und Mesoebene liegen. Aus diesem Grund werden die drei Kreise in Abbildung 4 übereinandergelegt. Die Makroebene als Grundlage, darauf die institutionelle Ebene und zuletzt die Mikroebene. Rassistische und heteronormative Gesellschaftsstrukturen, institutionelle Rahmenbedingungen oder unzureichende Ressourcen können von einzelnen Fachkräften oder Jugendlichen nicht allein verändert werden. Die Analyse macht somit deutlich, dass die Bekämpfung intersektionaler Diskriminierung nicht ausschliesslich auf individueller Ebene erfolgen kann, sondern strukturelle Veränderungen sowie diskriminierungssensible institutionelle Rahmenbedingungen erfordert. Das sind Themenschwerpunkte, die in einer weiterführenden Arbeit analysiert werden können. In dieser Arbeit werden sie angeschnitten, der Fokus liegt jedoch auf dem Berufsalltag von Sozialarbeiter*innen und somit vor allem auf der Mikroebene.

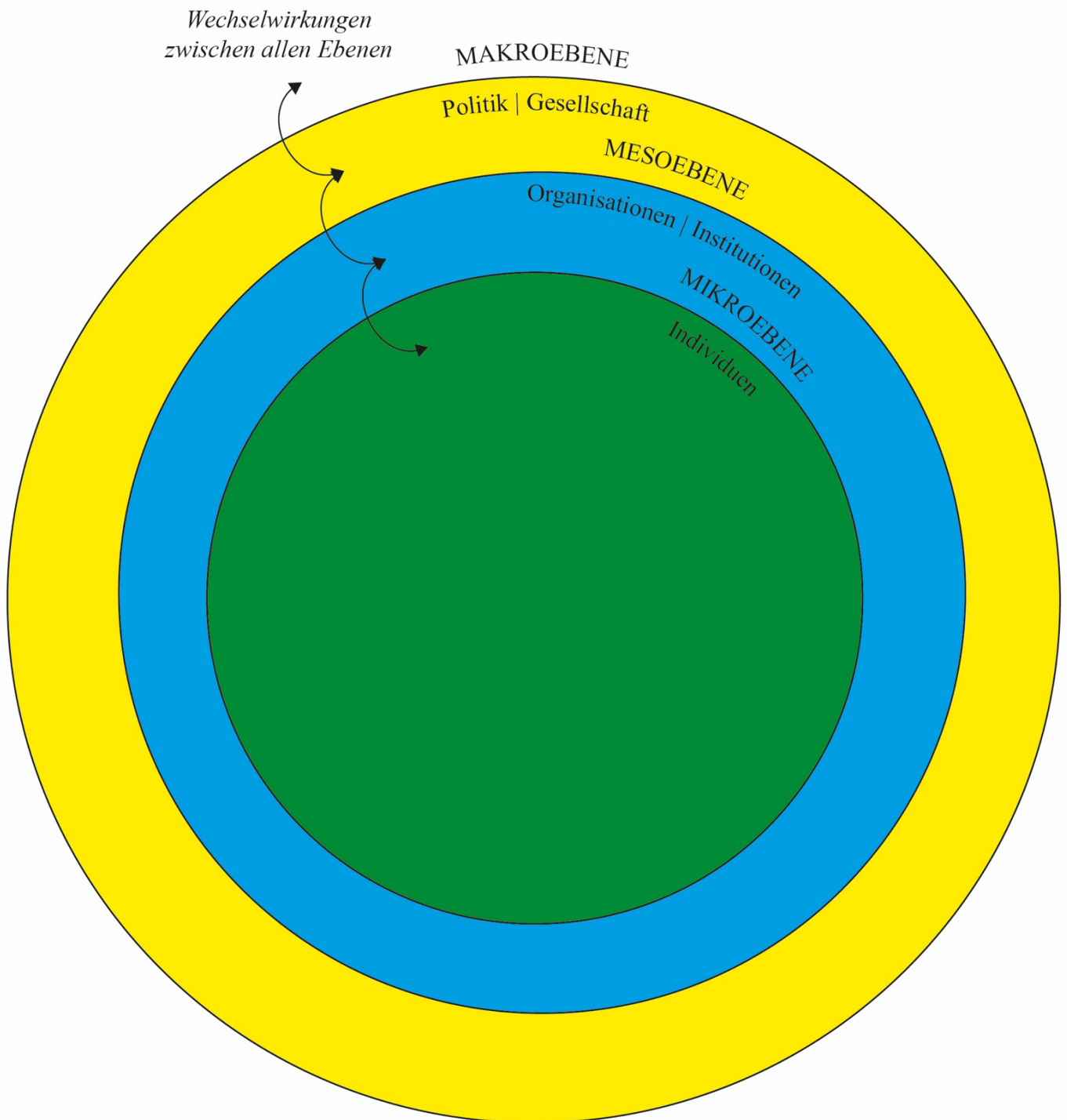


Abbildung 4: Wechselwirkungen der Makro-, Meso- und Mikroebene (Eigene Darstellung auf der Basis von Tuijer, 2017, S.59; Politiklexikon, 2020)

Aus diesen zentralen Erkenntnissen ergeben sich konkrete Konsequenzen für die Praxis der Sozialen Arbeit. Die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen werden im folgenden Kapitel erläutert.

7.2 Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel wird die zentrale Fragestellung der Bachelorarbeit beantwortet:

Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die Soziale Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden aus der interdisziplinären Fachliteratur rassismuskritisch und aus intersektionaler Perspektive ableiten, damit das Recht auf Sexualaufklärung eingelöst werden kann?

Als Erstes lässt sich aus der Literaturanalyse und der Abbildung 1 bis 4 ableiten, dass wirksame sexualpädagogische Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden vor allem dann nachhaltig wirkt, wenn sie konsequent intersektional gedacht, rassismuskritisch ausgerichtet und empowernd gestaltet wird. Entscheidend ist, dass Angebote, Materialien, Grundhaltungen und Rahmenbedingungen regelmässig reflektiert, überprüft und angepasst werden. Damit wird Sexualpädagogik nicht als einmalige Informationseinheit verstanden, sondern als reflexiver, partizipativer Prozess, der Schutz, Teilhabe, Selbstbestimmung und Ressourcenorientierung in den Mittelpunkt stellt. Für die sozialarbeiterische Praxis bedeutet dies, Sexualpädagogik ressourcen- und empowermentorientiert auszurichten. Die Jugendlichen sind aktive und wissensproduzierende Subjekte. Ihre Lebensrealitäten, Sprachen, Flucht- und Rassismuserfahrungen sowie ihre Rechte sind Ausgangspunkte für die Gestaltung von Inhalten, Methoden und Räumen. Insbesondere die Literaturanalyse von AlSabah (2023) kristallisiert heraus, dass Safer Spaces, traumasensible Didaktik, transparente Regeln zu Vertraulichkeit und echte Mitgestaltung Kernbestandteile professioneller Qualität sind.

Zweitens wird deutlich, dass es einen bewussten Umgang mit Zuschreibungen und Scham braucht. Unbegleitete minderjährige Asylsuchende dürfen weder kulturalisiert noch pauschal als schamhaft stigmatisiert werden. Stattdessen sollten die Fachkräfte Offenheit ohne Beschämung fördern, eine selbstbestimmte, klare Sprache für Körper und Sexualität verwenden und sichtbar vielfältigkeitsbewusst arbeiten. Ein *Wir-Ihr*-Framing ist zu vermeiden. Die

Reflexion der eigenen Scham und internalisierten Vorurteilen sowie der Machtposition als Fachperson gehört zur kontinuierlichen Praxis dazu.

Drittens macht Auma (2020) deutlich, dass die Wichtigkeit von diskriminierungskritischem pädagogischem Material nicht zu unterschätzen ist. Fachpersonen der Sozialen Arbeit sollen Ausbildungsmaterial auf stereotype, koloniale und kulturalisierende Darstellungen überprüfen und wenn notwendig ersetzen. Die Vielfalt von Körpern, Identitäten, Geschlechtern sowie Beziehungsformen ist lebensnah und sollte abgebildet sein. Mehrsprachigkeit und Niederschwelligkeit erhöhen den Zugang und die Wirksamkeit der sexualpädagogischen Inhalte.

Aus der vorliegenden Literaturanalyse lassen sich, dargestellt in Abbildung 5, viele Handlungsempfehlungen für die Mikroebene ableiten. Für die Meso- und Makroebene gibt es ebenfalls Handlungsmöglichkeiten, die jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit stehen. Handlungsempfehlungen, die sich insbesondere von der Forschung von Frieters-Reermann et al. (2019) ableiten lassen, sind, dass Institutionen und Organisationen für die Fachkräfte optimale Arbeitsbedingungen und somit Rahmenbedingungen stellen sollen und dass insbesondere die nötigen und wirksamen Ressourcen zur Verfügung stehen, um empowernd, inklusiv und diskriminierungskritisch zu agieren. Ein klares, diskriminierungskritisches Leitbild hat laut seiner Forschung einen positiven Effekt auf inklusivere Bildungsräume. Leitbilder und Schutzkonzepte sollen also überarbeitet und diskriminierungssensibel gestaltet werden. Weiter liegt es in der Verantwortung von Institutionen, ausreichend finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen sowie für geschulte Dolmetscher*innen und Räumlichkeiten zu sorgen. Einem kompetenten Team sollte regelmässige Weiterbildung und Supervisionen ermöglicht werden, um die Selbstreflexion der Mitarbeiter*innen zu unterstützen. Ebenfalls auf der Mesoebene, jedoch nicht bei den praxisnahen sozialen Institutionen, befindet sich die Forschung und Lehre (Tuider, 2017, S. 59; Politiklexikon, 2020). In verschiedenen kritischen Auseinandersetzungen mit der eigenen Forschung wurde auch die eigene Reproduktion von Rassismus festgestellt. Zum Teil wurde sie als unvermeidliches Spannungsfeld beschrieben, zum Teil aber auch als Resultat von eigenen unbewussten Vorannahmen (Frieters-Reermann, 2017, S. 171). Aus der intensiven Auseinandersetzung mit der Fachliteratur lässt sich ableiten, dass die Förderung diskriminierungskritischer Forschung sowie die Verankerung intersektionaler Perspektiven in der Hochschulausbildung zentrale Voraussetzungen für eine diskriminierungssensible

Professionalisierung darstellen. Dadurch werden angehende Fachpersonen der Sozialen Arbeit befähigt, intersektionale und rassismuskritische Ansätze in ihren Berufsalltag zu integrieren.

Der Einfluss auf die Makroebene scheint noch weiter weg zu sein vom individuellen Berufsalltag der Sozialarbeitenden. Dennoch können aus der Fachliteratur klare Appelle an die gesamtgesellschaftlichen und politischen Strukturen abgeleitet werden. Es gilt, Verantwortung für die Kolonialgeschichte zu übernehmen, zum Beispiel indem finanzielle Ressourcen für diskriminierungskritische und dekoloniale Forschung bereitgestellt werden. Darüber hinaus braucht es gesetzliche und politische Rahmenbedingungen, die das Asylverfahren humaner gestalten. Es soll mehr Sicherheit und Stabilität bieten. Es müssen angemessene Wohnsituationen geschaffen werden. Staatliche soziale Institutionen müssen die nötigen Ressourcen bekommen, um Anpassung der Leitbilder vorzunehmen und Weiterbildungen und Umstrukturierung umzusetzen. Gesetze, die intersektionale Diskriminierung stützen und reproduzieren sollen geändert werden. Auch die Justiz als zentrale Schutz- und Ombudsstelle ist diskriminierungssensibel weiterzuentwickeln. Institutionen des Rechtswesens tragen eine besondere Verantwortung dafür, dass ihre Verfahren, Entscheidungen und Interaktionen nicht zur Reproduktion von Rassismus und intersektionaler Diskriminierung beitragen. Eine entsprechende Handlungsempfehlung besteht darin, verbindliche Sensibilisierungs- und Weiterbildungsangebote für Staatsangestellte zu entwickeln, die eine kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, gesellschaftlichen Ungleichheiten und eigenen professionellen Handlungsmustern ermöglichen.

In Zusammenhang mit der hoffnungsvollen Erkenntnis in Kapitel 7.1, dass das Handeln auf der Mikroebene auf alle drei Ebenen wirkt, werden in der Abbildung 5 die abgeleiteten Handlungsempfehlungen auf der Mikroebene und deren Einfluss auf die anderen Ebenen übersichtlich dargestellt.



Abbildung 5: Handlungsempfehlungen für Mikroebene (Eigene Darstellung auf Basis von Tuider, 2017, S. 59; Politiklexikon, 2020; Höblich & Mantey, 2023; Frieters-Reermann et al., 2019; AlSabah, 2023; Hartmann et al., 2020; Auma, 2020; Jannink & Witz 2017)

Die Abbildung 5 kategorisiert die Handlungsempfehlungen in die Gestaltung von sexualpädagogischen Angeboten, den Umgang mit Scham und worauf zu achten ist bei der Auswahl von sexualpädagogischem Material. Durchgehend wird die Notwendigkeit eines ganzheitlichen und Empowerment orientierten Ansatzes betont. Dies beinhaltet, die Zielgruppe aktiv miteinzubeziehen, niederschwellig und lebensrealitätsnah zu bleiben, konsequent diskriminierungs- und machtkritisch zu arbeiten, möglichst non-verbale Übungen zu entwickeln, möglichst sichere Räume zu schaffen und Trauma sensibel vorzugehen. Die Selbstwirksamkeit soll durch Selbstbestimmungsmöglichkeiten gestärkt werden. Fachkräfte sollen regelmässig ihre eigene Haltung und Scham reflektieren. Zur Förderung struktureller Veränderungen wird Sozialarbeitenden empfohlen, sich mit gleichgesinnten Akteur*innen innerhalb und ausserhalb ihrer Institution zu vernetzen, um sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsame Ziele wirksamer zu verfolgen. Eine strukturelle Veränderung alleine anzustreben, birgt das Risiko der Erschöpfung (AlSabah, 2023). Beim Umgang mit der Scham beschreibt die Abbildung 5, dass asylsuchenden Minderjährigen nicht mehr Scham zugeschrieben werden sollte, als Jugendlichen ohne Fluchtgeschichte. Um Offenheit zu fördern, ist ein vertrauensvoller Rahmen wichtig, und es sollte nicht auf *Wir-Ihr* Zuschreibungen ausgewichen werden. Körper und Sexualität sollten schrittweise thematisiert werden. Die Vermittlung von selbstbestimmter Sprache kann helfen, mit Scham umzugehen. Insbesondere von Auma (2020) wurden Handlungsempfehlungen für die Auswahl und Überprüfung von Materialien abgeleitet. Stereotypisierung, koloniale und rassistische Darstellungen sollen vermieden werden. Intersektionale und vielfältige Lebensrealitäten sollen sichtbar sein. Mehrsprachige und niederschwellige Materialien sollen genutzt werden. Es eignen sich dafür BIPOC-, feministische und queere Initiativen. Die Umsetzung und Beachtung dieser Handlungsempfehlungen wirken sich auf der Mikroebene auf die anderen Mitarbeiter*innen aus, sowie auf das Wohlbefinden der Adressat*innen und auf die unmittelbare Qualität der sexualpädagogischen Angebote. Auf der Mesoebene kann es, insbesondere wenn es im Praxisalltag auf Erfolg stösst, Anstösse geben, Leitbilder anzupassen und mehr in die Forschung und die Lehre zu investieren. Auf der Makroebene kann es die gesellschaftlichen Normen verändern, die wiederum das Rechtswesen beeinflussen und somit beispielsweise das Asylwesen in eine gerechtere Richtung lenken können.

Schliesslich ist die professionelle Rolle zentral. Die Rolle von Sozialarbeiter*innen kann je nach Setting (Unterkunft, Schule, Gesundheitsversorgung, mobile Angebote) sehr unterschiedlich aussehen. Sie kann von Fallführung über die Organisation, Begleitung oder Durchführung von sexualpädagogischen Angeboten bis zur Organisationsentwicklung gehen.

Allgemein lässt sich Folgendes übertragen: Je reflektierter und sensibilisierter die Fachperson in Bezug auf Rassismus, Machtverhältnisse und Intersektionalität ist, desto eher trifft sie Entscheidungen, die intersektionale Diskriminierungen minimieren, sei es in der Auswahl passender Sexualpädagog*innen für Interventionen, in der bewussten Gestaltung von Aufenthalts- und Lernräumen, in der respektvollen, ressourcenorientierten Begegnung mit den Adressat*innen oder in der Aufdeckung und Veränderung diskriminierender institutioneller Strukturen. Diese These bietet sich für eine weiterführende Forschungsarbeit an.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass eine intersektional informierte Sexualpädagogik mit rassismuskritischem Fokus Empowerment, traumasensible Partizipation, diskriminierungskritische Materialpraxis sowie institutionelle Veränderungsarbeit miteinander verbindet. So wird Soziale Arbeit in diesem Feld nicht nur wissensvermittelnd, sondern schutz- und gerechtigkeitsstiftend und stärkt unbegleitete minderjährige Asylsuchende nachhaltig in ihrer sexuellen Selbstbestimmung und Gesundheit.

7.3 Ausblick

Die vorliegende Arbeit verdeutlicht, dass diskriminierungssensible und rassismuskritische Sexualpädagogik nicht ausschliesslich als Aufgabe einzelner Fachpersonen verstanden werden kann, sondern in komplexe gesellschaftliche, institutionelle und politische Zusammenhänge eingebettet ist. Die Betrachtung auf Mikro-, Meso- und Makroebene zeigt, dass professionelles Handeln immer in Wechselwirkung mit strukturellen Bedingungen steht. Für zukünftige Forschung wäre es insbesondere für die Soziale Arbeit interessant, diese Ebenen stärker mit dem Tripelmandat nach Silvia Staub-Bernasconi (2018) der Sozialen Arbeit zu verbinden. Dabei könnte untersucht werden, wie sich Spannungsfelder zwischen institutionellen Erwartungen, professionellen Werten und menschenrechtlichen Ansprüchen konkret im Berufsalltag zeigen.

Da der Fokus auf der Erarbeitung von Handlungsempfehlungen auf der Mikroebene lag, wurden gesellschaftliche und historische Dimensionen von Rassismus eher knapp aufgegriffen. Die Auseinandersetzung mit kolonialer Auswirkung auf heutige gesellschaftliche Strukturen könnte vertieft werden. Insbesondere wäre zu untersuchen, wie koloniale Wissensbestände und stereotype Vorstellungen bis heute reproduziert werden und welchen Einfluss diese auf sexualpädagogische Diskurse sowie die Wahrnehmung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung haben. In diesem Zusammenhang erscheint auch die Untersuchung medialer Darstellungen relevant, da Medien wesentlich daran beteiligt sind, gesellschaftliche Bilder von Migration,

Religion und Sexualität zu prägen. Ein besonderer Forschungsbedarf zeigt sich beispielsweise im Bereich der sexualisierten Islamophobie, bei der rassistische und sexualitätsbezogene Zuschreibungen miteinander verschränkt werden (Christmann, 2017, S. 90).

Darüber hinaus besteht Bedarf an empirischer Forschung zur Wirksamkeit von Empowerment-Ansätzen in der sexualpädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden. Während theoretische Konzepte die Bedeutung von Selbstbestimmung, Partizipation und Ressourcenorientierung hervorheben, fehlen bislang aktuelle umfassendere empirische Erkenntnisse darüber, welche konkreten Methoden und Rahmenbedingungen in sexualpädagogischen Kontexten Empowermentprozesse besonders fördern. Ebenso könnten zukünftige Studien untersuchen, wie unterschiedliche Formen von Diskriminierung zusammenspielen und welche Auswirkungen spezifische intersektionale Überschneidungen, beispielsweise Gender und Aufenthaltsstatus, auf sexualpädagogische Bildungsprozesse haben.

Auch auf der Makro- und Mesoebene ergeben sich weitere Forschungsfragen. Während diese Arbeit Handlungsempfehlungen für gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen formuliert, bleibt offen, welche konkreten Strategien geeignet sind, um institutionelle Veränderungen nachhaltig umzusetzen. Anknüpfende Forschung könnte daher stärker untersuchen, wie politische Prozesse, gesetzliche Rahmenbedingungen und institutionelle Reformen gestaltet werden können, um diskriminierungssensible Soziale Arbeit langfristig zu ermöglichen. Ein konkreter Vorschlag ist die Überprüfung des Leitfadens zur Unterbringung unbegleiteter minderjähriger Asylsuchender in der Schweiz, in der die Sexualerziehung als Schwerpunkt gewählt wurde anstelle der Sexualaufklärung, wie es das Bundesgericht für Schulen in der Schweiz entschieden hat (Peter et al., 2020, S. 20).

Ebenfalls auf der Mesoebene zu verorten ist die Verankerung einer diskriminierungskritischen Sexualpädagogik mit intersektionaler Perspektive in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen. Eine entsprechende Ausbildung schafft die Grundlage dafür, dass angehende Fachpersonen ihre eigene Haltung reflektieren, Macht- und Diskriminierungsverhältnisse erkennen sowie sexualpädagogische Angebote diskriminierungssensibel und lebensweltorientiert gestalten können. Gleichzeitig zeigt sich, dass sexualpädagogische Inhalte mit intersektionaler und rassismuskritischer Perspektive derzeit nicht verpflichtend in allen Ausbildungen der Sozialen Arbeit verankert sind beziehungsweise häufig nur im Rahmen von Wahlangeboten vertieft werden können. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob eine verbindliche Verankerung entsprechender Inhalte in der Ausbildung sinnvoll wäre. Dadurch könnten alle

zukünftigen Fachpersonen über grundlegende Kenntnisse zu sexuellen Rechten, rechtlichen Rahmenbedingungen, Diskriminierung sowie professionellen Handlungsmöglichkeiten verfügen. Dies würde eine wichtige Grundlage schaffen, um das Recht auf Sexualaufklärung möglichst für alle Menschen einzulösen.

Wie in den vorangehenden Kapiteln aufgezeigt wurde, sind für eine diskriminierungssensible und rassismuskritische Sexualpädagogik zahlreiche Aspekte zu berücksichtigen. Diese Anforderungen in der Praxis gleichzeitig umzusetzen, stellt Fachpersonen vor grosse Herausforderungen. Wie anhand eines Beispiels in dieser Arbeit deutlich wurde, können selbst gut gemeinte pädagogische Interventionen unbeabsichtigt rassistische Zuschreibungen oder andere Formen von Diskriminierung reproduzieren. Dies verdeutlicht, dass diskriminierungssensibles Handeln weniger einen fehlerfreien Zustand als vielmehr einen kontinuierlichen Reflexionsprozess darstellt.

Gerade weil Sexualität ein gesellschaftlich häufig tabuisiertes und ein mit Scham behaftetes Thema ist, kann die Sorge, Fehler zu machen oder unbeabsichtigt diskriminierend zu handeln, dazu führen, dass Fachpersonen sexualpädagogische Themen meiden oder ihnen aus Unsicherheit ausweichen. Aus Sicht der Autorinnen erscheint es jedoch bedeutsamer, sexualpädagogische Angebote trotz dieser Unsicherheiten verantwortungsvoll umzusetzen, als aus Angst vor Fehlern vollständig darauf zu verzichten. Es soll bewusst sein, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit, unabhängig davon, ob ihr Einfluss im Kleinen oder im Grossen liegt, zur Gestaltung diskriminierungssensibler Bildungs- und Lebensräume beitragen können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass diskriminierungskritische Sexualpädagogik ein dynamisches Arbeitsfeld darstellt, das einer kontinuierlichen Weiterentwicklung bedarf. Die vorliegende Arbeit kann dabei nicht alle Dimensionen abschliessend behandeln, sondern versteht sich als Beitrag zu einem fortlaufenden fachlichen Reflexionsprozess. Eine weiterführende Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, kolonialen Kontinuitäten, intersektionalen Diskriminierungsformen und professionellen Handlungsspielräumen bleibt notwendig, um die Qualität und Wirksamkeit sexualpädagogischer Praxis in der Sozialen Arbeit nachhaltig weiterzuentwickeln.¹

¹ Für die sprachliche Überarbeitung, Verbesserung des wissenschaftlichen Schreibstils, Optimierung der Struktur sowie Formulierungshilfen wurde OpenAI (2026), ChatGPT (GPT-5.5), <https://chatgpt.com> verwendet. Sämtliche Inhalte wurden von den Autorinnen eigenständig überprüft, überarbeitet und verantwortet.

Literaturverzeichnis

Aikins, A. M., Bremberger, T., Aikins, K. J., Gyamerah, D., & Yıldırım-Calıman, D. (2020). *Afrozensus 2020. Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland*. Each One Teach One (EOTO) e.V.

AlSabah, S. (2023). *Vulvina* (1. Aufl.). stolzeaugen.books UG.

ASH Berlin. (15.Dezember.2020). #4genderstudies: intersektionale sexuelle Bildung-machtkritisch, dekonstruktiv und dekolonialisierend. <https://www.ash-berlin.eu/hochschule/presse-und-newsroom/4genderstudies-intersektionale-sexuelle-bildung-machtkritisch-dekonstruktiv-und-dekolonialisier/>

AsylG Asylgesetz vom 26. Juni 1998, SR 142.31.

Auernheimer, G. (2018, Januar 7). *Interkulturelle Bildung*. socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/Interkulturelle-Bildung>

Auma, M. M. (2020a). Sexualpädagogisches Empowerment und Rassismuskritik. In i-Päd Team (Hrsg.), *Faktencheck* (S.46).

Auma, M. M. (2020b, 2. September). Zwischen Kulturalisierung und Empowerment. Sexualpädagogische Adressierungen von Schwarzen Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum. 1-16. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung zkmb*. <https://zkmb.de/zwischen-kulturalisierung-und-empowerment-sexualpaedagogische-adressierungen-von-schwarzen-menschen-und-people-of-color-im-deutschsprachigen-raum/>

- Ballaschk, C. (2017). Diskurse um Migration, Geschlecht und Sexualität im schulischen Sexualerziehungsunterricht. In U. Sielert, H. Marburger & C. Griesse (Hrsg.), *Sexualität und Gender im Einwanderungsland* (S. 188-204). De Gruyter Oldenbourg.
- Bauer, T. (2013). Islam und Homosexualität. In T. Bauer, B. Höcker, W. Homolka, K. Mertes (Hrsg.), *Religion und Homosexualität: Aktuelle Positionen* (S. 71–89). Göttingen.
- Bisang, N., Ehrwein, C., Gremminger, S., Naef, C., Teuscher, M., & Wüst, R. (2026, Januar). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Avenir Social.
- Blumenthal, S. (2022). *Sexualaufklärung*. socialnet Lexikon.
<https://www.socialnet.de/lexikon/Sexualaufklaerung>
- BMG. (2016). *Ratgeber Gesundheit für Asylsuchende in Deutschland*. BMG.
<https://www.bundesgesundheitsministerium.de/ministerium/meldungen/2016/januar-2016/160115-ratgeber-gesundheit-fuer-asylsuchende-in-de>
- Borg, G. (2017). *Die Kultur der Ambiguität: Eine andere Geschichte des Islams*. Verlag der Weltreligionen. <https://doi.org/10.1017/rms.2017.54>
- Braches-Chyrek, R., Kallenbach, T., Müller, C., & Stahl, L. (2019). *Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen: Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit*. Verlag Barbara Budrich.
- Bronner, K., & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis*. Verlag Barbara Budrich.
- Bürgisser, T., Freigang, D., & Kunz, D. (2018). *Schulische Sexualaufklärung in der Schweiz. Konzeptionsvorschläge für die Vermittlung an Schulen und in der Lehre an Pädagogischen Hochschulen. Der Beitrag des Kompetenzzentrums Sexualpädagogik und Schule von 2006 – 2013*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern und Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- BV Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, SR 101.*

- BZgA. (2011). *Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung*. <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/migrantinnen-und-migranten-als-zielgruppe-in-der-sexualaufklaerung-und-familienplanung/>
- Christmann, B. (2023). Sexualität in der sozialen Arbeit mit geflüchteten. In D. Höblich, D. Mantey (Hrsg.), *Handbuch Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 161–169). Juventa Verlag GmbH.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique*. University of Chicago Legal Forum.
- Debus, K. (2021). Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule* (S. 69–87). transcript Verlag.
- Debus, K. (2023, 20. März). *Diskriminierung und Sexualpädagogik*. <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/Debus-Diskriminierung-und-Sexualpaedagogik.pdf>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). *Lehrplan 21. Grundlagen. Bildungsziele*. https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf
- Domenig, D. (2021). Von fremden Kulturen zu komplexen Identitäten. In D. Domenig (Hrsg.), *Transkulturelle und transkategoriale Kompetenz* (S. 120–139). Hogrefe.
- EKR, E. K. gegen R. (2020). *EKR: Diskriminierung. Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR*. <https://www.ekr.admin.ch/themen/d502.html>
- El Feki, S. (2013). *Sex und die Zitadelle. Liebesleben in der sich Wandelnden arabischen Welt*. Hanser.

- Farwick, A. (2018, 9. Juli). *Segregation und Integration – ein Gegensatz? Stadt und Gesellschaft*. bpb.de. <https://www.bpb.de/themen/stadt-land/stadt-und-gesellschaft/216880/segregation-und-integration-ein-gegenatz/>
- Fastabend, E., & Wildfeuer, A. G. (2018). Der ‚fremde Mann‘ und seine Sexualität. Die Kölner Silvesternacht als Wendepunkt im medialen Diskurs über männliche Flüchtlinge-Ergebnisse eines Studienprojekts. *Migration und Soziale Arbeit*, 4, 345.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer VS.
- Foucault, M. (2012). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Suhrkamp.
- Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft*. transcript Verlag.
<https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4263-6/die-postmigrantische-gesellschaft/>
- FRB. (2024). *Rassismus in der Schweiz: Zahlen, Fakten, Handlungsbedarf*.
- Fricker, M. (2007, 1. Juni). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. Oxford Academy. <https://academic.oup.com/book/32817>
- Frieters-Reermann, N. (2017). Für, über, mit oder von geflüchteten Menschen? – Kritische Denkanstöße für die fluchtbezogene Bildungs- und Sozialarbeit. In *Junge Flüchtlinge auf Heimatsuche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext* (S. S.242-257).
- Frieters-Reermann, N., Sylla, N., & Genenger-Stricker, M. (2019). Bildungsteilhabe von Jugendlichen mit Fluchterfahrung – Reflexionen zu Machtverhältnissen in Forschungsprozessen und Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit. In *Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen. Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit* (S. 167–181). Verlag Barbara Budrich.
- Giacomin, R., & Lehnhard, N. (2020). *Sexualpädagogik* [Sicher Gsund].
https://faplasg.ch/wp-content/uploads/2021/03/2020_Sexualpaedagogik.pdf

- Hartmann, J., Busche, M., & Bayramoğlu, Y. (2020, 15. Dezember). #4GENDERSTUDIES: *INTERSEKTIONALE SEXUELLE BILDUNG – MACHTKRITISCH, DEKONSTRUKTIV UND DEKOLONIALISIEREND*. Alice Salomon Hochschule. ASH. <https://www.ash-berlin.eu/hochschule/presse-und-newsroom/4genderstudies-intersektionale-sexuelle-bildung-machtkritisch-dekonstruktiv-und-dekolonialisier/>
- Henningsen, A. (2019). Sexualpädagogik und Prävention sexueller Gewalt in der Auseinandersetzung. *Sozial Extra*, 43(2), 117–121. <https://doi.org/10.1007/s12054-019-00155-8>
- Hierholzer, S. (2021). *Basiswissen Sexualpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Höblich, D., & Mantey, D. (2023). *Handbuch Sexualität und Soziale Arbeit*. Juventa Verlag GmbH.
- I-päd. (o.d.). *Anti-Schwarzer Rassismus*. i-Päd. <https://i-paed-berlin.de/project/asr>
- Jannink, H., & Witz, C. (2017). Die Doppelseiten der Scham in der sexualpädagogischen Arbeit mit jugendlichen Geflüchteten. In U. Sielert, H. Marburger & C. Griesse (Hrsg.), *Sexualität und Gender im Einwanderungsland* (S. 127-139). De Gruyter Oldenbourg.
- Keller, R., Kirchhoff, E., & Schoch, S. (2024). *Sex Education Switzerland (SES) – Studie zur Umsetzung der Sexuaufklärung in der Schweiz*. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kleina, W. (2018). Krieg, Flucht und Ankunft als traumatische Erlebnisse im Kindes- und Jugendalter. *Pädagogische Rundschau*, 72(2), 259-276.
- Kleist, J. O. (2018, 14. Februar). Ein Forschungsfeld im Umbruch: Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland von 2011 bis 2016. *FluchtforschungsBlog*. <https://fluchtforschung.net/ein-forschungsfeld-im-umbruch-flucht-und-fluechtlingsforschung-deutschland-von-2011-bis-2016>

- Kleist, J. O. (2019). Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland: Die Etablierung eines Forschungsfeldes. In B. Behrensen & M. Westphal (Hrsg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch* (S. 11–24). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Küls, H., Rödel, B., Amrein, B., Tüngler, A., Willich, M., & Kasten, H. (2025). *Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte*. Europa Lehrmittel Verlag.
- Madubuko, N. (2024). *Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen* (2. Auflage). Beltz Juventa.
- Möller-Slawinski, H. (2021). *Sexualität und Migration - Schwerpunkt Flucht: Eine qualitative Studie zu den Lebenswelten minderjähriger geflüchteter Jugendlicher in Deutschland: im Auftrag der Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung*. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/VYR3LOBFYP6IMZD2Y3IRRQHDZWYJNBTX>
- Niedrig, H., & Seukwa, L. H. (2010). Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In H. Niedrig & L.H. Seukwa (Hrsg.), *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (S. 181-193). Verlag Barbara Budrich.
- Peter, C., Müller, M., Marti, K., & Herzog, S. (2020). *Handbuch zur Unterbringung und Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden (UMA) in den Bundesasylzentren (BAZ)*. Res Publica Consulting.
- Politiklexikon. (2020). *Makro-/Meso-/Mikroebene* [Kurz&knapp]. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/296425/makro-meso-mikroebene/>
- Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Belz Juventa.
- Rauchfleisch, U. (2026, 16. Januar). *LGBTIAQ+*. Socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/LGBTIAQ>

- Rehklau, C. (2017). Flüchtlinge als Adressat_innen Sozialer Arbeit? In C. Ghaderi & T. Eppenstein (Hrsg.), *Flüchtlinge: Multiperspektivische Zugänge* (S. 305–322). Springer VS.
- Ritter, M. (2024, 11. Juli). *Intersektionalität*. Socialnet.
<https://www.socialnet.de/lexikon/Intersektionalitaet>
- Rohr, E. (2016). If you want to go fast, go alone, if you want to go far, go together. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 52(2), S. 308–322. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.13109/grup.2016.52.4.308>
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus?. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.) *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung: Band 1* (1. Auflage) (S.25-38). Wochenschau Verlag.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Transcript.
- Schmidt, R.-B., & Sielert, U. (2012). *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Schuhrke, B. (2005). *Kindliche Körperscham und familiale Schamregeln: Eine Studie in Auftrag der BZgA*. BZgA-Abteilung Sexualaufklärung, Verhütung und Familienplanung.
- Schweizer Flüchtlingshilfe. (2021). *Unbegleitete minderjährige Asylsuchende (UMA)*.
https://www.fluechtlingshilfe.ch/fileadmin/user_upload/Themen/Asyl_in_der_Schweiz/Personen_mit_besonderen_Rechten/UMA/210719_Themen_Asylverfahren_UMA_RechtlicherRahmen_de.pdf
- Sexuelle Gesundheit Schweiz* (2022). *Ethikkodex für Fachpersonen sexuelle Gesundheit in Bildung und Beratung*. https://www.sexuelle-gesundheit.ch/assets/docs/2023_Ethikkodex.pdf

- Siegrist, L. (2026). *Begriffsklärungen, theoretische Grundlagen und Konzeption einer menschenrechts-basierten Sexualpädagogik* (Vorlesungsskript). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2.Auflage). Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2017). Sexualität und Diversifizierung sexueller Lebenswelten und Identitäten im Migrationskontext. In U. Sielert, H. Marburger & C. Griesse (Hrsg.), *Sexualität und Gender im Einwanderungsland* (S. 32-54). De Gruyter Oldenbourg.
- Sielert, U. (2021, 23. November). *Sexualpädagogik*. socialnet.
<https://www.socialnet.de/lexikon/Sexualpaedagogik>
- Sielert, U., Marburger, H., & Griesse, C. (2017). *Sexualität und Gender im Einwanderungsland: Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110518351>
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In F. Barker, P. Hulme, M. Iversen, & D. Loxley (Hrsg.), *Europe and its others. Proceedings of the Essex Conferemce on the Sociology of Literature* (S. 128-151). Colechster.
- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2. Aufl.). Barbara Budrich.
- Streeck-Fischer, A. (2006). *Trauma und Entwicklung. Frühe Traumatisierungen und ihre Folgen für die Adoleszenz*. Schattauer.
- S&X. (2023). *Kennen Sie Ihre Rechte? - S&X Sexuelle Gesundheit Zentralschweiz*. S&X.
<https://www.sundx.ch/kennen-sie-ihre-rechte/>
- Thielen, M. (2017). Das Verhältnis von (Flucht-)Migration und Sexualität in autobiografischen Erzählungen queerer Migranten aus dem Iran. In U. Sielert, H. Marburger & C. Griesse (Hrsg.), *Sexualität und Gender im Einwanderungsland* (S. 179). De Gruyter Oldenbourg.

- Thomas, S., Sauer, M., & Zalewski, I. (2018). *Unbegleitete minderjährige Geflüchtete: Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland* (1. Aufl.). transcript Verlag.
- Tuider, E. (2017). Intersektionale Perspektive auf Sexualität und Gender. In U. Sielert, H. Marburger & C. Griesse (Hrsg.), *Sexualität und Gender im Einwanderungsland* (S.59). De Gruyter Oldenbourg.
- WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA. (2011). *Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten.*
https://whocc.bioeg.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_German.pdf
- Wicki, W. (2024). *Entwicklungspsychologie* (3. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Winnicott, D. W. (1969). Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In *Psyche* (S. S.66-682). Ernst Klett.

Anhang

Deklaration der verwendeten KI-Werkzeuge

Name der Verfasserinnen: Flurina Fischer und Sara Walker

Titel der Bachelorarbeit: Sexualpädagogik in der Sozialen Arbeit mit Fokus Rassismus

Abgabedatum: 06.08.2026

KI-Werkzeug (Name, Anbieter, Version, Datum)	Verwendungszweck (inkl. Prompt, wo sinnvoll)	Betroffene Teile der Arbeit	Massnahmen zur Überprüfung der KI-generierten Inhalte
ChatGPT (OpenAI, GPT-5.5, Plus, laufend 2026)	Korrektur/ Unterstützung bei der sprachlichen Überarbeitung selbst verfasster Textabschnitte. Verbesserung von wissenschaftlichem Schreibstil, Grammatik, Verständlichkeit und Formulierungen.	Kapitel 1–7 Ausgenommen: Abbildungen	Alle Vorschläge wurden mit dem Originaltext verglichen, fachlich überprüft, eigenständig angepasst und nur nach inhaltlicher Prüfung übernommen. Quellen und Belege wurden selbst ausgewählt und kontrolliert.
ChatGPT (OpenAI, GPT-5.5, Plus, laufend 2026)	Feedback zum Aufbau der Arbeit, zur Kapitelstruktur sowie zum roten Faden. Diskussion von Gliederungsvarianten und Übergängen zwischen den Kapiteln.	Gesamte Arbeit Ausgenommen von Abbildungen, Literaturverzeichnis und Abbildungsverzeichnis	Die Vorschläge dienten ausschliesslich als Diskussionsgrundlage. Entscheidungen über Struktur und Inhalt wurden eigenständig getroffen.
ChatGPT (OpenAI, GPT-5.5, Plus, laufend 2026)	Sprachliche Überarbeitung und Kürzung von selbst verfasstem Text. Prompt: «Bitte kürze den folgenden Abschnitt und verbessere den Stil, ohne den Inhalt zu verändern.»	Abstract	Das Abstract wurde anhand der fertigen Arbeit überprüft, überarbeitet und eigenverantwortlich finalisiert.

Ort, Datum: Luzern, 06.08.2026

Unterschrift:

