

Schaal, So., Dannemann, S., Lübke, B., Meister, S., Simon, U. K. & Wittenstein, A. für die FDdB im VBIO

Warum Sexualbildung im Biologieunterricht unverzichtbar ist. Positionierungen zur Bedeutung und den Aufgaben des Biologieunterrichts für eine diversitätssensible und diversitätsgerechte schulische Sexualbildung

Grundlagen und Begriffe der Sexualbildung im Biologieunterricht

1. Sexualbildung ist eine überfachliche Aufgabe – Biologieunterricht nimmt darin eine wesentliche Rolle ein.
2. Biologieunterricht geht von einem ganzheitlichen Sexualitätsbegriff aus.
3. Biologieunterricht adressiert Sexuaufklärung, Sexualerziehung und Sexualbildung.
4. Biologieunterricht ist diversitätssensibel und diversitätsgerecht. Diversität wird holistisch verstanden und adressiert unterschiedliche Diversitätsdimensionen.

Bildungsziele

Der Biologieunterricht verwirklicht die Ziele des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages von Diskriminierungsfreiheit, Achtung von Grundrechten, Menschenwürde und Wertepluralität sowie Wissenschaftlichkeit im Bereich der Sexualbildung.

5. Biologieunterricht fördert die Fähigkeit zur Selbstbestimmung der Schüler:innen.
6. Biologieunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von sexualisierter Gewalt und sexuellem Missbrauch.
7. Biologieunterricht fördert einen reflektierten Umgang zur Betrachtung geschlechtlicher Vielfalt.
8. Biologieunterricht fördert die Anerkennung einer Diversität an sexuellen Orientierungen.
9. Biologieunterricht befähigt zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlich kontrovers diskutierten Themen zu Geschlecht und Sexualität und einer reflektierten Entscheidungsfindung.

Gestaltungsprinzipien

10. Biologieunterricht wird entwicklungssensibel und schüler:innenorientiert gestaltet. Die Gestaltung des Biologieunterrichts ermöglicht, dass sich alle Lernenden mit ihren Einstellungen, Erfahrungen und Werten angesprochen und ernst genommen fühlen.

11. Biologieunterricht stellt die Komplexität des (biologischen) Fachwissens in der Sexualbildung angemessen dar.
12. Biologieunterricht versteht im Kontext der Sexualbildung biologische wie gesellschaftliche Wissensbestände stets in ihrer Prozesshaftigkeit, Situiertheit, Historizität und wechselseitigen Beeinflussung.
13. Biologieunterricht reflektiert Biologismen und Naturalisierungen im Kontext der Sexualbildung kritisch.
14. Biologieunterricht orientiert sich im Umgang mit normativen Positionierungen in der Sexualbildung am Beutelsbacher Konsens.
15. Biologieunterricht kann in der Sexualbildung bei Bedarf schulexterne Expertise einbinden. Die pädagogische und fachliche Verantwortung bleibt bei der Lehrkraft.
16. Biologieunterricht setzt bei der Sexualbildung den schulischen Bildungsauftrag in vertrauensvoller Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten um.

Forderungen für die Lehrkräfte-Professionalisierung und schulische Rahmenbedingungen für Sexualbildung

17. Lehrkräftebildung muss in allen Phasen Sexualbildung thematisieren.
18. Schulen und Hochschulen benötigen ein umfassendes sexualpädagogisches Konzept, das Schutzkonzepte und (Sexual-)Bildungskonzepte integriert.

Für jede Position finden Sie im Folgenden ausführliche Erläuterungen.

Schaal, So., Dannemann, S., Lübke, B., Meister, S., Simon, U.K. & Wittenstein, A. für die FDdB im VBIO

Warum Sexualbildung im Biologieunterricht unverzichtbar ist. Positionierungen zur Bedeutung und den Aufgaben des Biologieunterrichts für eine diversitätssensible und diversitätsgerechte schulische Sexualbildung

Grundlagen und Begriffe der Sexualbildung im Biologieunterricht

1. Sexualbildung ist eine überfachliche Aufgabe – Biologieunterricht nimmt darin eine wesentliche Rolle ein.

Die Sexualbildung stellt einen wichtigen Bestandteil des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags dar, der in Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes (GG) verankert ist. Gemäß der Jugendsexualitätsstudie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA, jetzt Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit [BIÖG]) aus dem Jahr 2024 (Scharmanski & Heßling, 2024) bleibt der Schulunterricht die bedeutendste Quelle für die Aufklärung Jugendlicher. Lehrkräfte spielen dabei eine entscheidende Rolle als Ansprechpersonen. Es gibt klare Regelungen zur schulischen Sexualbildung, die von verschiedenen Gerichten u. a. in Grundsatzurteilen bestätigt wurden (z. B. Bundesverfassungsgericht, 1977): Schulen haben das Recht und die Pflicht, Sexualbildung durchzuführen. Die Teilnahme an diesem Unterricht ist verpflichtend und nicht verhandelbar. Der Unterricht muss offen sein für unterschiedliche Werthaltungen und darf nicht indoktrinieren. Eltern und Erziehungsberechtigte haben das Recht auf Information zum Inhalt und zur Gestaltung des Unterrichts. Der Unterricht ist *„in größtmöglicher Abstimmung zwischen Eltern und der Schule zu planen und durchzuführen“* (Wissenschaftlicher Dienst, 2019, S. 10). Das schließt ein, dass Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten proaktiv gestalten (siehe Position 16). Die Verantwortung für den Unterricht liegt bei den Lehrkräften und der Schule. Aufgrund des Erziehungs- und Bildungsauftrags, dem die Schule gerecht werden muss, darf Unterricht zur Sexualbildung nicht entfallen.

Die offizielle Integration der Sexualerziehung in die Lehrpläne deutscher Schulen begann 1968 mit den „Empfehlungen zur Sexualerziehung in der Schule“ der Ständigen Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK). Seither wird sie als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip verstanden (Hilgers, 2004). Obwohl Sexualbildung prinzipiell in allen relevanten Fächern behandelt werden sollte, findet sie nach aktuellen Studienergebnissen (Wienholz, 2022) primär im Biologieunterricht statt.

Der Biologieunterricht hat die Aufgabe, nicht nur naturwissenschaftliche und fachspezifische Kompetenzen zu vermitteln, sondern auch ein rationales Welt- und Selbstverständnis zu fördern, das emanzipatorisches Handeln ermöglicht (Harms & Kattmann, 2023). Da der Mensch ein Teil der belebten Natur ist, gehört die menschliche Sexualität als Unterrichtsgegenstand selbstverständlich zum Fach Biologie und ist Teil der Vermittlungsaufgabe.

2. Biologieunterricht geht von einem ganzheitlichen Sexualitätsbegriff aus.

Wie der Begriff *Sexualität* definiert und interpretiert wird, beeinflusst maßgeblich, welchen Bildungsauftrag Schule und Biologie-Lehrkräfte wahrnehmen und was Eltern und Erziehungsberechtigte, Kinder und Jugendliche über Sexualbildung denken, sich wünschen oder befürchten.

Setzt man in einem engen Verständnis von Sexualität den Fortpflanzungsaspekt in den Fokus, wird Sexualbildung stark eingeschränkt: Der Unterricht beschränkt sich dann primär auf biologische Vorgänge wie Anatomie, Physiologie, Menstruationszyklus, Schwangerschaft, Geburt und Empfängnisverhütung. Während diese Aspekte zweifellos essenziell sind, reicht eine ausschließliche Konzentration auf sie nicht aus, um der Komplexität menschlicher Sexualität gerecht zu werden und den schulischen Bildungsauftrag umfassend zu erfüllen.

Die Sexualität des Menschen ist für die meisten Individuen über weite Strecken des Lebens nicht primär oder auch gar nicht auf Fortpflanzung ausgerichtet. Dennoch ist Sexualität ein zentraler Aspekt des Menschseins (World Health Organization [WHO], 2006). Sexualität wird als „menschliches, mehrdimensionales Grundbedürfnis“ (Huch 2015, S. 184) angesehen. Sexualität kennt unterschiedliche Ausdrucksformen und ist in verschiedenster Hinsicht sinnvoll (Sielert, 2015). Dies bezieht die ganze Lebensspanne ein und macht deutlich, dass sich kindliche Sexualität von Erwachsenen-Sexualität unterscheidet und Sexualität nicht gleichgesetzt werden kann mit sexuellen Aktivitäten wie zum Beispiel Geschlechtsverkehr. Sexualität ist zentraler Bestandteil der Identität und Persönlichkeitsentwicklung und umfasst sowohl biologische als auch persönliche, soziale und kulturelle Aspekte (BZgA, 2016; Etschenberg & Schaal 2023). Emotionale Entwicklung, sexuelle Identität, Beziehungsgestaltung und sexuelle Gesundheit jenseits von Fortpflanzung spielen auch im Biologieunterricht eine wichtige Rolle.

Dem Biologieunterricht wird daher ein ganzheitliches Verständnis von Sexualität zugrunde gelegt. Biologische Grundlagen werden in einen breiteren Kontext eingebettet, mit dem Ziel, Schüler:innen zu reflektierten Entscheidungen hinsichtlich ihrer eigenen Sexualität zu befähigen (Schaal & Schaal, 2022). Individuelle Erfahrungen und Überzeugungen sowie soziale und kulturelle Kontexte spielen bei der Befähigung zu Selbstbestimmung eine wichtige Rolle und müssen daher auch im Biologieunterricht berücksichtigt werden.

Folgende Definition der WHO expliziert das für den Biologieunterricht zugrunde gelegte erweiterte und ganzheitliche Verständnis von Sexualität:

„Sexualität ist ein zentraler Aspekt des Menschseins über die gesamte Lebensspanne hinweg und umfasst das biologische Geschlecht, die Geschlechtsidentitäten, die Geschlechterrollen, sexuelle Orientierung, Erotik, Lust, Intimität und Fortpflanzung. Sie wird erfahren und äußert sich in Gedanken, Fantasien, Begierden, Überzeugungen, Einstellungen, Werten, Verhaltensweisen, Praktiken, Rollen und Beziehungen. Während Sexualität all diese Aspekte beinhalten kann, werden nicht alle ihre Dimensionen immer erfahren oder ausgedrückt. Sexualität wird durch das Zusammenwirken biologischer, psychologischer, sozialer, wirtschaftlicher, politischer, ethischer, rechtlicher, religiöser und spiritueller Faktoren beeinflusst.“ (WHO 2006, S. 5)

3. Biologieunterricht adressiert Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexualbildung.

Biologieunterricht verfolgt drei eng miteinander verbundene Ansätze zur Stärkung individueller Kompetenzen, zur Förderung sexueller Gesundheit und sexueller Selbstbestimmung: **Sexualaufklärung**, **Sexualerziehung** und **Sexualbildung** (Etschenberg & Schaal, 2023). Obwohl sie dasselbe übergeordnete Ziel verfolgen und inhaltlich nicht scharf voneinander abgrenzbar sind, unterscheiden sie sich in ihren Strategien und Schwerpunkten.

Die **Sexualaufklärung** konzentriert sich primär auf die Vermittlung von Wissen über die menschliche Sexualität. Korrektes biologisches Wissen wird dabei als wesentliche Grundlage für eine selbstbestimmte Sexualität und die Erhaltung der eigenen sexuellen Gesundheit sowie der Gesundheit anderer betrachtet (ebd.).

Die **Sexualerziehung** geht über die bloße Wissensvermittlung hinaus und zielt auf die Determinanten individuellen Verhaltens ab. Dazu gehören neben Kenntnissen auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und motivationale Faktoren. Der Sexualerziehung liegen oft normative Vorstellungen zugrunde, die auf ein werteorientiertes und gesundheitsförderliches Verhalten abzielen. Ein Beispiel hierfür ist die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur korrekten Anwendung von Verhütungsmitteln zum Schutz vor ungewollter Schwangerschaft oder sexuell übertragbaren Krankheiten und Infektionen (ebd.).

Die **Sexualbildung** verfolgt den umfassendsten Ansatz, indem sie auf die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zur Selbstbestimmung fokussiert. Ihr Ziel ist es, Lernende zu befähigen, selbstbestimmte, reflektierte und verantwortliche Entscheidungen hinsichtlich ihrer Sexualität und sexuellen Gesundheit zu treffen. Dies erfordert neben inhaltlichem Wissen auch die prozessbezogenen Kompetenzen Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung. Die Sexualbildung befähigt Individuen, auch unabhängig von formeller Sexualerziehung ihre Sexualität kontinuierlich zu verstehen und zu gestalten (ebd.).

Biologieunterricht ermöglicht eine sachliche, naturwissenschaftliche Betrachtung menschlicher Sexualität und knüpft zugleich an affektive, emotionale Zugänge zu Sexualität an.

4. Biologieunterricht ist diversitätssensibel und diversitätsgerecht. Diversität wird holistisch verstanden und adressiert unterschiedliche Diversitätsdimensionen.

Diversitätssensibilität und Diversitätsgerechtigkeit sind eng miteinander verbundene Konzepte, die sich mit der Wertschätzung von Vielfalt und dem Abbau von Diskriminierung beschäftigen. Diversität adressiert verschiedene Dimensionen und wird nach Gardenswartz & Rowe (1994) in vier Ebenen eingeteilt. Im Zentrum des Modells *Four Layers of Diversity* (ebd.) steht die Person umgeben von den *inneren Dimensionen* der Diversität. Dazu zählen Alter, Geschlecht und die Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung, kognitive Fähigkeiten, körperliche Fähigkeiten, psychische Verfasstheit, nationale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit sowie die soziale Herkunft. Diese Dimensionen gelten als relativ unveränderbar. Die *äußeren Dimensionen* sind veränderbar. Dazu zählen Sprache, Religion und Weltanschauungen, Familienstand bzw. die familiäre Situation, sozioökonomischer Status, Aussehen, Gewohnheiten und Freizeitverhalten. Die *organisationale Dimension* beschreibt die Zugehörigkeit zu einer Institution (Schulart, Schulform, Bildungseinrichtung, ...).

Biologieunterricht berücksichtigt und adressiert in der Sexualbildung gemäß der Lernendenorientierung alle Diversitätsdimensionen.

Biologieunterricht ist diversitätssensibel. Dabei geht es um die Wahrnehmung, Auseinandersetzung, Anerkennung und Wertschätzung von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit.

Biologieunterricht ist diversitätsgerecht (Allemann-Ghionda, 2017) und sorgt dafür, dass alle Lernenden die Ressourcen, Chancen und Wertschätzung erhalten, die sie alters- und entwicklungsgemäß zur sexuellen Selbstbestimmung und zur reflektierten Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit bezüglich der eigenen Sexualität befähigen. Weiterhin sollten sexuelle Rechte aller Menschen, im Sinne inklusiver Teilhabe- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten, gleichermaßen in der schulischen Sexualbildung Raum finden (Jennessen et al., 2023). Niemand soll benachteiligt oder diskriminiert werden. Unterschiedliche Werthaltungen werden berücksichtigt.

Bildungsziele

Der Biologieunterricht verwirklicht die Ziele des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages von Diskriminierungsfreiheit, Achtung von Grundrechten,

Menschenwürde und Wertepluralität sowie Wissenschaftlichkeit im Bereich der Sexualbildung.

5. Biologieunterricht fördert die Fähigkeit zur Selbstbestimmung der Schüler:innen.

Selbstbestimmung im Kontext einer ganzheitlichen Sexualbildung umfasst, die Unterstützung der Schüler:innen in ihrer Entwicklung in Bezug auf eine „geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung“ (Katzner & Voß, 2016, S. 9). Dabei ist – im Sinne einer Schüler:innenorientierung – zu beachten, dass Selbstbestimmung „für unterschiedliche Gruppen, Lebenslagen und Diskriminierungen in ihrer je konkreten Ausgestaltung von Bedingungen und Subjektivierungen (die intersektional betrachtet werden müssen), je unterschiedliches [bedeutet]“ (Langer, 2023, S. 22). Der Biologieunterricht spielt hier eine zentrale Rolle, da er den fachlichen Rahmen bietet, um Wissen über grundlegende biologische Konzepte und Prozesse zu vermitteln, die das Verständnis von Sexualität, Geschlecht und Reproduktion unterstützen können. Er kann dazu beitragen, dass Schüler:innen sachgerechte Informationen über die biologischen Aspekte von Sexualität, Geschlecht und Reproduktion erhalten, die als Basis für weiterführende Diskussionen und Reflexionen dienen. Dies ist unerlässlich, da sie dabei helfen können, Mythen und Missverständnisse zu klären, die beispielsweise durch ungenaue, einseitige oder fehlende Informationen entstehen (Schaal & Schaal, 2022b) und Schüler:innen in ihrer Selbstbestimmtheit einschränken können. In diesem Kontext sind auch Grenzen der individuellen Selbstbestimmung zu thematisieren, die immer dann erreicht sind, wenn die Grundsätze der „Gewaltfreiheit, Grenzachtung und Nicht-Diskriminierung“ (Debus, 2017, S. 813) und damit die Rechte (und die Selbstbestimmtheit) anderer Individuen missachtet werden. Sexting, Cyber-Grooming, Pornografie, aber auch Gewalt und Sexismus im Netz gehören zum Alltag von Heranwachsenden. Die damit zusammenhängenden Lebensrealitäten und Fragestellungen müssen in der Sexualbildung Berücksichtigung finden (Moosmann et al., 2021). Somit muss – und dies zu vermitteln ist auch Aufgabe des Biologieunterrichts – sexuelle Selbstbestimmung stets am Konsensualitätsprinzip und der Einvernehmlichkeit sexueller Beziehungen ausgerichtet sein (Siemoneit, 2021). Dabei ist zu beachten, dass Alter allein kein Indikator dafür ist, sexuelle Handlungen in ihrer Tragweite verstehen zu können. Kinder und Jugendliche benötigen in ihrer Entwicklung hin zu einer sexuellen, geschlechtlichen und reproduktiven Selbstbestimmung eine verlässliche Anlaufstelle, die ihnen in altersgerechter Weise fundiertes Wissen vermittelt und sie befähigt, reflektiert und kritisch mit vielfältigen Informationen, medialen Einflüssen, kontroversen und kulturell geprägten Haltungen sowie gesellschaftlichen Normen und Werten umzugehen.

6. Biologieunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von sexualisierter Gewalt und sexuellem Missbrauch.

Im Rahmen der primären Prävention, die beispielsweise in Sexuaufklärung und Stärkung des Selbstbewusstseins von Kindern und Jugendlichen besteht (Hierholzer, 2021), können durch Sexualbildung Begriffe und Wissen über den Körper sowie über Sexualität und Geschlechtlichkeit vermittelt werden. Dadurch sollen Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden, sprachfähig zu werden, was ihnen u. a. ermöglicht, Grenzen zu verbalisieren und sich gegen Übergriffe zu wehren (ebd.) Biologieunterricht kann auch zur sekundären Prävention beitragen, die zum Ziel hat, sexualisierte Gewalt zu erkennen und zu beenden (ebd.): Durch gezielte Förderung von Kommunikations- und Bewertungskompetenz kann die Sexualbildung im Biologieunterricht einen Beitrag dazu leisten, Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, altersgemäß und sachlich über den eigenen Körper sowie über unangenehmes, übergriffiges, nicht einvernehmliches sexuell wahrgenommenes Handeln zu sprechen. Dies kann ihnen ermöglichen, über Gewalterfahrungen zu sprechen und sich Hilfe zu suchen (ebd.). Kommunikationsstrukturen und –kulturen zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche möglichst ohne Angst und Scham auch über negative Erfahrungen sprechen können (Voß, 2023), ist somit auch Aufgabe des Biologieunterrichts.

Sexualisierte Gewalt bzw. sexueller Missbrauch sind ein weit verbreitetes, vielschichtiges Phänomen mit massiven psychischen, aber auch physischen Folgen für die Betroffenen (Hierholzer, 2021). Es ist Teil des Auftrags von Schule, Kinder und Jugendliche vor sexueller Gewalt und sexuellem Missbrauch zu schützen. Dazu sind Schulen u. a. aufgerufen, im Rahmen der Entwicklung eines sexualpädagogischen Konzepts auch ein Schutzkonzept gegen sexualisierte Gewalt bzw. gegen sexuellen Missbrauch im Sinne eines Reflexions- und Entwicklungsprozesses zu erstellen und umzusetzen. Sexualbildung im Biologieunterricht stellt einen unverzichtbaren Teil eines solchen Konzeptes dar.

7. Biologieunterricht fördert einen reflektierten Umgang zur Betrachtung geschlechtlicher Vielfalt.

Der Diskurs um geschlechtliche Vielfalt beschäftigt sowohl die Fachgemeinschaft Biologie (Themenheft Geschlecht und Gender in der Zeitschrift Biologie in unserer Zeit [BiUZ], 4/2024) als auch die Biologiedidaktik (Schaal & Schaal, 2022a; Weitzel, 2025). Dabei zeigen sich klare Begriffe und Definitionen als hilfreich zur Auseinandersetzung mit dem Diskurs.

Sex (lat. Geschlecht) kann als binäres Charakteristikum der Keimzellen (Gonaden) definiert werden, unabhängig von weiteren körperlichen Merkmalen eines Individuums. Körperliche Geschlechtsausprägungen eines Individuums (chromosomal, gonadal, hormonell und morphologisch) können hingegen eine

Varianz an Ausprägungen aufweisen (Rehmann-Sutter et al., 2023; Ainsworth, 2015). Im Kontext der Humanmedizin werden diese Ebenen der Geschlechtsausprägungen in die Definition von *Sex* einbezogen (Rehmann-Sutter et al., 2023; Ainsworth, 2015). Damit kann *Sex* entweder als Eigenschaft von Gameten (Zell-Eben) oder Eigenschaften von Individuen (Organismus-Ebene) definiert werden. Je nach Definition zeigen sich unterschiedliche Argumente in Bezug auf den Diskurs rund um biologische Geschlechtervielfalt.

Gender wird im deutschsprachigen Raum mit *sozialem Geschlecht* oder *Geschlechtsidentität* übersetzt und als eine dem Menschen eigene Dimension von Geschlecht beschrieben (Goymann et al., 2024). Im Kontext der Embodiment-Theorie (Palm, 2015; Fausto-Sterling, 2002, Schmitz & Degele, 2010) wird davon ausgegangen, dass *Sex* und *Gender* von Menschen nicht trennbar voneinander betrachtet werden können, da sich genderbezogene Verhaltensweisen auf physiologische Geschlechtsausprägungen auswirken können (z. B. Fausto-Sterling, 2005).

Im Kontext des Biologieunterrichts sollte der Diskurs über Begriffe und Theorien in Bezug auf das Thema *Geschlecht* reflexiv und multiperspektivisch betrachtet werden. Hierbei eignen sich ebenfalls Nature of Science (NoS)-Aspekte, um über die Kontexte der Wissenserzeugung innerhalb des Diskurses zu sprechen und diese kritisch zu hinterfragen.

8. Biologieunterricht fördert die Anerkennung einer Diversität an sexuellen Orientierungen.

Ein diversitätssensibler und diversitätsgerechter Biologieunterricht thematisiert die Existenz verschiedener sexueller Orientierungen als gleichwertig bestehende Formen von Sexualität sowie Identität und vermeidet dabei Stigmatisierungen und Diskriminierungen. Dafür können die Thematisierung von auf Normen basierenden Vorstellungen von Sexualität sowie Übungen zur Perspektivübernahme erfolgen. Die Auseinandersetzung mit sexueller Orientierung ist hierbei sensibel und verantwortungsvoll zu behandeln. Zu einer kritischen und reflexiven Auseinandersetzung gehören zudem die Thematisierung von individuellen Rechten (z. B. sexuelle Selbstbestimmung) und gesellschaftlichen Herausforderungen (z. B. Statistiken zu Gewalt gegen LGBTQI*+).

9. Biologieunterricht befähigt zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlich kontrovers diskutierten Themen zu Geschlecht und Sexualität und einer reflektierten Entscheidungsfindung.

Strittig diskutierte Themen im Kontext von Sexualität (z. B. Hormonelle Verhütung; Transidentität, Schwangerschaft, Leihmutterschaft, In-vitro-Fertilisation) sollen im Biologieunterricht in ihrer Kontroversität dargestellt werden. Dabei werden empirische Befunde und Schlussfolgerungen unabhängig der Positionierung der Lehrkraft

einbezogen und reflektiert. Kontroverse Themen, die Bezüge zu persönlichen Entscheidungen der Lernenden haben, sollen demnach aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, um eine informierte Entscheidungsfindung inklusive Risikoabwägungen auf Seiten der Lernenden zu ermöglichen.

Gestaltungsprinzipien

10. Biologieunterricht wird entwicklungssensibel und schüler:innenorientiert gestaltet. Die Gestaltung des Biologieunterrichts ermöglicht, dass sich alle Lernenden mit ihren Einstellungen, Erfahrungen und Werten angesprochen und ernst genommen fühlen.

Sexualbildung muss sich an den individuellen und entwicklungsabhängigen Voraussetzungen der Lernenden sowie an deren Lebenswelt orientieren. Aus dem Wissen um die für die einzelnen Entwicklungsschritte der psychosexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen jeweils spezifischen sinnlich-sexuellen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, um sinnliche Erfahrungen mit anderen sowie um die Herausbildung, die Veränderung und die Kommunikation persönlicher Grenzen (Voß, 2023) können wichtige Schlussfolgerungen in Bezug auf eine alters- und entwicklungsgemäße Gestaltung von Sexualbildung in Schule abgeleitet werden.

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, 2007) stellt wissenschaftliche Kernideen und Voraussetzungen der Lernenden systematisch zueinander in Beziehung. Dadurch lassen sich entwicklungsspezifische Lernpotenziale identifizieren und schüler:innenorientierte Lerngelegenheiten ableiten.

Neben fachwissenschaftlichen Inhalten sollte der Biologieunterricht im Rahmen der Sexualbildung für die Frage nach einer wertvollen und erfüllenden Beziehungsgestaltung für jede:n Einzelne:n sowie für Kommunikation in Beziehungen Raum bieten, beispielsweise durch die Thematisierung von Verliebtheit/Liebe/Freundschaft, Würde, Respekt, Gleichberechtigung, Sich-Zeit-Lassen und -Geben, Treue, Ansprechen und Ernstnehmen eigener Bedürfnisse und der von Partner:innen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2023; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018).

Ausgehend von einem ganzheitlichen Sexualitätsbegriff, der alle Lebensphasen und deren Besonderheiten berücksichtigt (siehe Position 2), sind für die Unterrichtsplanung und -gestaltung folgende Aspekte zentral:

- die kognitive, psychosoziale, moralische und sexuelle Entwicklung und Sozialisation der Lernenden (Oerter & Montada, 2008),
- altersspezifische Entwicklungsaufgaben (Fend, 2003; Trautmann, 2004),

- Vorstellungen und Konzepte, die Lernende basierend auf eigenen und lebensweltlichen Erfahrungen zu Themen und Begriffen im Kontext von Sexualität gebildet haben (Gropengießer & Kattmann, 2023) sowie
- die Berücksichtigung verschiedener Diversitätsdimensionen (Gardenswartz und Rowe, 1994).

Die Berücksichtigung verschiedener Diversitätsdimensionen (z. B. Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Religion und Weltanschauung, kognitive Fähigkeiten etc.; siehe Position 4) trägt zu einer reflektierten Unterrichtsplanung und -gestaltung bei, welche die Vielfalt der Lernenden wertschätzt und anerkennt. Diversität zeigt sich auch in Lebenssituationen der Lernenden in unterschiedlichen Familienkonstellationen, in vielfältigen Wegen gezeugt und geboren zu werden sowie in den Werten und Überzeugungen, die im privaten Umfeld das soziale Miteinander regeln.

Eine diversitätssensible und diversitätsgerechte Gestaltung der Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexualbildung im Biologieunterricht ermöglicht, dass sich alle Lernenden mit ihren Einstellungen, Erfahrungen und Werten angesprochen und ernst genommen fühlen. Das erfordert eine immer neu abzustimmende und auf die spezifischen Bedarfe einer Lerngruppe angepasste Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung.

11. Biologieunterricht stellt die Komplexität des (biologischen) Fachwissens in der Sexualbildung angemessen dar.

Selbstverständlich bedarf biologisches Fachwissen im Biologieunterricht einer altersangemessenen didaktischen Reduktion. Diese darf jedoch nicht dazu führen, dass die fachlichen Wissensbestände in ihren Kernelementen nicht mehr adäquat repräsentiert werden.

Für die Sexualbildung bedeutet dies zum ersten, nicht nur eine, sondern die unterschiedlichen biologischen Perspektiven auf Geschlechtsbestimmungen offenzulegen. So lässt sich Geschlecht biologisch chromosomal, gonadal, hormonell und morphologisch bestimmen, wobei die vier Ebenen in einem Individuum nicht zwangsläufig kongruent sein müssen (Fausto-Sterling, 1992; Reimers, 1994; zusammenfassend Villa, 2011).

Dazu gehört zum zweiten, nicht nur Formen von Intergeschlechtlichkeit bzw. sogenannte Varianten der Geschlechtsentwicklung (z. B. Klinefeltersyndrom, Swyer-Syndrom) zu thematisieren, sondern auch deren Pathologisierung kritisch in ihren Konsequenzen für das Individuum sowie im Hinblick auf Nature of Science zu reflektieren.

Außerdem zeigt sich zum dritten, dass in der Sexualbildung eine rein biologische Perspektive nicht ausreicht, um den Lebensrealitäten und der Diversität von Menschen im Kontext Sexualität gerecht zu werden. Dies hängt auch damit

zusammen, dass Sexualität sich lebensweltlich nicht auf eine evolutionstheoretische (und damit auf Fortpflanzung fokussierte) Perspektive beschränken lässt. Wird Sexualität als „menschliches, mehrdimensionales Grundbedürfnis“ (Huch 2015, S. 184) verstanden, das Aspekte wie Lust, Begehren, soziale Beziehungen und Identitätsfragen einschließt, so braucht es als Gegenstände der Sexualbildung auch Konzepte wie unterschiedliche Geschlechtsidentitäten und Beziehungsformen. Für den Biologieunterricht bedeutet dies, dass es für die Sexualbildung neben biologischem Fachwissen immer auch sozialwissenschaftlicher Fachwissensbestände bedarf.

Zum vierten bedeutet dies mit Blick auf die biologischen Fachwissensbestände, die Diversität hinsichtlich Geschlechter, Sexualpraktiken und Reproduktionsmechanismen im Tierreich im Unterricht als Normalfall und nicht als Ausnahme in der Biologie anzuerkennen und stets als solche (nicht nur im Kontext von Sexualbildung) kenntlich zu machen (Zemenick et al., 2022). Dazu zählen beispielsweise das Zwittertum bei Schnecken, der Geschlechtswechsel bei Clownfischen, homosexuelles Verhalten bei Pinguinen sowie Parthenogenese und ungeschlechtliche Vermehrung bei diversen Tierarten (siehe für weitere Beispiele aus der Zoologie z. B. Ebeling 2006a; 2006b). Zugleich sollte im Biologieunterricht verdeutlicht werden, dass sich eine Legitimation ebenso wie eine Delegitimation menschlicher Praktiken nicht direkt aus der Natur ableiten lassen (siehe genauer *Sein-Sollens-Fehlschlüsse* in Position 13).

12. Biologieunterricht versteht im Kontext der Sexualbildung biologische wie gesellschaftliche Wissensbestände stets in ihrer Prozesshaftigkeit, Situiertheit, Historizität und wechselseitigen Beeinflussung.

Auch in der Sexualbildung wird mit Bezug auf den Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung und den Diskurs um Nature of Science der Einfluss gesellschaftlicher Vorstellungen auf Forschungsprozesse und die Konstruktion biologischer Erkenntnisse reflektiert. Besonders anhand historischer Fallbeispiele lässt sich dieser Einfluss an vielen Stellen sichtbar und in seinen Konsequenzen reflektierbar machen (siehe z. B. Malin Ah-King, 2023, zum Paradigmenwechsel zur Rolle des Weibchens in der Evolutionstheorie oder zur – in populärwissenschaftlichen Darstellungen bis heute dominanten – Metapher des menschlichen Befruchtungsvorgangs als Wettkampf, welche den Mann als aktiv und die Frau als passiv konstruiert, Ohlhoff, 2002). Im Sinne einer Critical Science Literacy (Costa & Mendel, 2023) und den Anforderungen eines allgemeinbildenden Biologieunterrichts (Spörhase, 2012) bedeutet dies auch, die Machtdimension in der Konstruktion von und der Argumentation mit biologischen Wissensbeständen offenzulegen und vor dem Hintergrund der grundlegenden Werte unseres Zusammenlebens (wie Gleichberechtigung) kritisch zu reflektieren. „Fachimmament [für die Biologie] und im

Sinne einer wissenschaftskritischen Perspektive ist es zentral, eine reflektierte Haltung zur Reichweite biologischer Aussagen zu entwickeln und Naturalisierungen von gesellschaftlichen Ordnungen zu thematisieren" (Huch, 2015, S. 183). Damit die Reichweite biologischer Aussagen (ihr Geltungsbereich ebenso wie ihre Limitationen) einer Reflexion im Biologieunterricht zugänglich wird, ist es notwendig, die biologischen Wissensbestände stets in ihrer Kontextualisierung (Zemenick et al., 2022) und ihrer Situiertheit (Haraway, 1995) darzustellen.

13. Biologieunterricht reflektiert Biologismen und Naturalisierungen im Kontext der Sexualbildung kritisch.

Naturalisierungen und Biologismen finden sich im gesellschaftlichen Diskurs um Sexualität und Geschlecht in verschiedenen Formen und Kontexten (vgl. Ebeling et al., 2006). Dazu gehören z. B. die Legitimierung von traditionellen Geschlechterrollen (z. B. hinsichtlich Care-Arbeit) über den Verweis auf deren vermeintliche *Natürlichkeit* (genauer zum Argument der sogenannten Natürlichkeit, vgl. Voß, 2018). Die Schüler:innen werden im Biologieunterricht befähigt, Biologismen, Naturalisierungen sowie naturalistische Fehlschlüsse (Moore, 1959) bzw. Verstöße gegen das sogenannte Humesche Gesetz (Hume, 1988[1739]), die von einer deskriptiven Aussage ausgehend eine normative Aussage begründen (*Sein-Sollens-Fehlschluss*, z. B. Schramme, 2002, Kattmann, 1988) im Kontext der Sexualbildung zu erkennen, kritisch zu reflektieren und mit ihnen umzugehen. So lässt sich beispielsweise aus einer evolutionstheoretischen (traditionell binären und heterosexuellen) Perspektive auf Fortpflanzung keine Norm über gesellschaftliche Sexualpraktiken des Menschen ableiten. Für eine solche Reflexion unzulässiger Normableitungen bedarf es, neben einer expliziten Thematisierung dieser Mechanismen, der Vermittlung eines differenzierten Fachwissens sowohl im Hinblick auf die komplexen biologischen Wissensbestände als auch die gesellschaftlichen Konstruktionen von Sexualität und Geschlecht beispielsweise im Hinblick auf Geschlechterdifferenz, Zweigeschlechtlichkeit oder Heterosexualität (z. B. Villa, 2011).

14. Biologieunterricht orientiert sich im Umgang mit normativen Positionierungen in der Sexualbildung am Beutelsbacher Konsens.

Dem Beutelsbacher Konsens als Minimalkonsens aus der politischen Bildung folgend soll sich Unterricht an drei Leitlinien orientieren: (1) Überwältigungsverbot (keine Indoktrination durch normative Positionen der Lehrkraft); (2) Beachtung und Sichtbarmachung kontroverser Positionen in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik im Unterricht und (3) die Befähigung der Schüler:innen (in politischen Situationen), ihre eigenen Interessen zu analysieren (Wehling, 1977). Dies bedeutet nicht, dass Lehrkräfte neutral sein müssen (was letztlich nicht möglich ist, vgl. heimliche Ethik nach Dulitz & Kattmann, 1990). Eine Lehrkraft darf – solange sie (1) den Schüler:innen nicht ihre eigene Position aufzwingt oder (2) nicht einseitig nur eine von mehreren

möglichen Positionen darstellt oder (3) ihre Position in einem Widerspruch zum Grundgesetz steht – somit durchaus ihre eigenen normativen Positionierungen mitteilen. Mit Punkt 3 ist zudem ein Fall angesprochen, in dem eine Lehrkraft über das Dienst- und Schulrecht – sowohl im Beamt:innen- als auch im Angestelltenverhältnis – in Deutschland sogar verpflichtet ist, sich zu positionieren; konkret beispielsweise immer dann, wenn sie im Unterricht mit Positionen konfrontiert ist, die unvereinbar mit dem Grundgesetz (GG) sind (weil sie z. B. diskriminierend, rassistisch, antisemitisch sind). In Bezug auf die Sexualbildung sind hier besonders Artikel 2 GG (Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung) sowie Artikel 3 Absatz 3 GG („Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“) relevant (vgl. Langer, 2023). Zudem ist es Aufgabe der Lehrkraft (z. T. vermeintliche) Konsensungewissheiten (Oreskes & Conway, 2010) als solche explizit zu machen und deren strategischen Einsatz durch verschiedene Interessengruppen offenzulegen.

15. Biologieunterricht kann in der Sexualbildung bei Bedarf schulexterne Expertise einbinden. Die pädagogische und fachliche Verantwortung bleibt bei der Lehrkraft.

Die Aus- und Weiterbildung von Biologielehrkräften sollte sicherstellen, dass diese in der Lage sind, im Unterricht möglichst alle für Kinder und Jugendliche relevanten Themen der Sexualbildung anzusprechen und Lernprozesse angemessen zu gestalten und zu begleiten. Darüber hinaus bietet die Einbindung schulexterner Expertise, wie beispielsweise professioneller Sexualpädagog:innen, ehrenamtlicher Peer-to-Peer-Aufklärungsprojekte oder Ärzt:innen, die Möglichkeit, den Unterricht mit weiterer Fachexpertise sowie alternativen pädagogischen oder persönlichen Zugängen zu ergänzen und zu bereichern. Außerdem ist derzeit nicht an allen Ausbildungsstandorten sichergestellt, dass Biologielehrkräfte überhaupt bzw. in ausreichendem Maße entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen entwickeln können (siehe Position 19). Gleichwohl mag es Themen geben, bei denen eine Lehrkraft aus persönlichen Gründen oder mangels Sach- und methodischer Kenntnis auf schulexterne Expertise zurückgreifen möchte (Depauli et al., 2016). Zuweilen erlaubt dies auch ein offeneres Gespräch seitens der Schüler:innen. Daher kann schulexterne Expertise den Unterricht bereichern (Depauli & Plaute, 2018; Kapella & Mazal, 2022). Hierbei ist jedoch das Informationsrecht der Eltern/Erziehungsberechtigten zu berücksichtigen sowie sicherzustellen, dass die Eingeladenen sich an den Beutelsbacher Konsens halten und lerngruppenspezifisch vorgehen und sich daher vorab über die Zielgruppe informieren und ihr Konzept an diese anpassen (z. B. Alter, Interessen, soziokulturelle Hintergründe). Weiterhin wäre erstrebenswert, Institutionen, die für sexualpädagogische Workshops/Projekte

Zugang zu Schule und Schüler:innen erhalten, einer Qualitätssicherung zu unterziehen, wie dies seit einiger Zeit in Österreich geschieht (Bundesgesetzblatt Österreich, 2023; Geschäftsstelle zur Qualitätssicherung von schulexternen Angeboten zur Unterstützung des schulischen Unterrichts im Themenfeld „Sexualpädagogik“, 2023). Schließlich ist zu berücksichtigen, dass je nach geltender Rechtslage ggf. die verantwortliche Lehrperson im Unterrichtsraum anwesend bzw. erreichbar sein muss. Dennoch soll an dieser Stelle betont werden, dass es oft ein Wunsch von Jugendlichen ist, anonym Fragen zu stellen (Depauli et al., 2016). Es ist gut dokumentiert, dass Schüler:innen gerade außerschulische Kooperationspartner:innen wegen deren Fachkenntnis und der Wahrung der Anonymität schätzen und diese einen Mehrwert in der schulischen Sexualbildung darstellen (Young et al., 2018; Pound et al., 2016). Daher kann die zumindest zeitweise Abwesenheit von Lehrkräften bei einer guten Qualitätssicherung ein relevanter Baustein bei der Umsetzung von Themen wie Prävention und Schutz vor sexualisierter Gewalt, Prävention und Umgang mit sexuell übertragbaren Krankheiten und Infektionen sowie dem Recht auf Bildung und Information sein, sofern dies mit den jeweils geltenden Vorschriften vereinbar ist.

16. Biologieunterricht setzt bei der Sexualbildung den schulischen Bildungsauftrag in vertrauensvoller Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten um.

Der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und das Grundrecht von Eltern auf Erziehung stehen auch im Bereich der Sexualbildung gleichberechtigt nebeneinander (vgl. Bundesverfassungsgerichtsbeschluss von 1977). Daraus ergibt sich, dass Sexualbildung in einem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen, bildungspolitischen/curricularen Zielen, den Interessen und Anliegen von Eltern sowie dem Persönlichkeits- und Bildungsrecht von Kindern und Jugendlichen steht. Eltern sind im Bereich der Sexualerziehung/-bildung eine der wichtigsten Informationsquellen, Vertrauenspersonen und Ansprechpartner:innen für ihre Kinder (Scharmanski & Hessling, 2021). Weiterhin wird elterliche Sexualaufklärung „als Schutzfaktor gegen Risiken jugendlichen Sexualverhaltens bzw. als Ressource für die sexuelle und reproduktive Gesundheit junger Menschen“ auch in der Fachliteratur positiv wahrgenommen (Döring et al., 2024, S. 14). Gleichzeitig spricht der Biologieunterricht alle bildungspolitisch/curricularen vorgesehenen Themenbereiche an. Auch wenn Sexualbildung als Teil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags nicht von der Zustimmung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten abhängig ist, sollte Sexualbildung jedoch in einer Weise geschehen, die Rücksicht auf soziokulturelle Unterschiede nimmt und den Eltern gegenüber Transparenz schafft – insbesondere, wenn schulexterne Expert:innen eingeladen werden (siehe Position 16). Eine ebenfalls diversitätssensible und diversitätsgerechte Elternarbeit, bei der die Ziele schulischer Sexualbildung, Unterrichtsinhalte und Materialien zur

Sexualerziehung vorgestellt werden, bietet eine Gelegenheit, Missverständnisse auszuräumen und möglichen unbegründeten Ängsten (z. B. vor Frühsexualisierung) vorzubeugen. Sexualbildung in der Schule dient dem Wohl der Kinder, sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene, was als gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit mit den Eltern dienen kann. Auch wenn die Herangehensweise von Schule und Eltern unterschiedlich sein mag, stellen individuelle, kulturelle oder religiöse Unterschiede kein Hindernis dar, solange sich alle an einer rechtebasierten Sexualbildung orientieren. Ein respektvoller Umgang mit den Anliegen der Eltern kann hierbei entscheidend sein. Sexualbildung im Biologieunterricht (wie auch in anderen Fächern) sollte daher anstreben, eine Gemeinsamkeit herzustellen zwischen dem Erziehungsauftrag und den Erziehungsvorstellungen der Eltern/Erziehungsberechtigten einerseits und dem Bildungsauftrag der Schule andererseits, die Schüler:innen vollumfänglich zu informieren und sie bei ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen (vgl. BMBWF, 2018).

Forderungen für die Lehrkräfte-Professionalisierung und schulische Rahmenbedingungen für Sexualbildung

17. Lehrkräftebildung muss in allen Phasen Sexualbildung thematisieren.

Der Aus- und Fortbildungsbedarf, um eine umfassende Sexualbildung (siehe Position 3) zu realisieren, ist hoch, wie die Studie „Sexuelle Bildung im Lehramt [SeBiLe]“ belegt (Wienholz, 2022). Es gibt demnach momentan keine Fachrichtung – auch nicht die Biologie – in der die Mehrheit der Lehramtsstudierenden Angebote zur Sexualbildung erhalten, wobei die Teilnahmebereitschaft und der Bedarf als hoch eingeschätzt wird (ebd.). Nur ein knappes Viertel der Lehrkräfte im Schuldienst hat entsprechende Fortbildungen besucht (ebd.). Die Einschätzung des persönlichen Bedarfs an Aus- und Fortbildungsangeboten ist bei Studierenden wie bei den Lehrkräften hoch: Das Thema der sexualisierten Gewalt wird gefolgt von Themen wie sexuelle Rechte, Sexualität und Behinderung, interkulturelle Sexualität, sexuelle Sozialisation, sexuelle Vielfalt, psychosexuelle Entwicklung sowie reproduktive und sexuelle Gesundheit (ebd.).

Nach der Präventionstrias zur Vorbeugung sexualisierter Gewalt lassen sich primäre (Vorbeugung sexualisierter Gewalt), sekundäre (Erkennen und Beenden sexualisierter Gewalt) und tertiäre Prävention (Unterstützung bei der Aufarbeitung von Gewalterfahrungen) unterscheiden (Hierholzer, 2021). Da Biologielehrkräften insbesondere in Bezug auf die primäre Prävention wichtige Aufgaben zuteilwerden (siehe Position 6), benötigen sie ausreichend fachliches Wissen, um das Vorkommen, die Folgen und Möglichkeiten der Prävention von sexualisierter Gewalt bzw. sexuellem Missbrauch zu beurteilen. Dabei ist es insbesondere von Bedeutung, dass sie um die Möglichkeiten und die Grenzen ihres eigenen Präventions- und Interventionshandelns wissen und außerschulische Ansprechpartner:innen sowie

Beratungsstellen kennen. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen Biologielehrkräfte darüber hinaus auch eine Grundhaltung emanzipatorischer Sexualpädagogik einnehmen (ebd.) und aufmerksam sein in Bezug auf sexualisierte Gewalt bzw. sexuellen Missbrauch (Voß, 2023). Perspektivisch sollten Lehrveranstaltungen bzw. Fortbildungen zur Prävention und Intervention sexualisierter Gewalt verpflichtend, verstetigt und in ausreichender Zahl in allen Phasen der Lehrkräftebildung angeboten werden (Kubitza, 2022).

Um eine umfassende Sexualbildung, die in den Bildungsstandards verbindlich festgeschrieben ist (KMK, 2024), realisieren zu können, bedarf es daher einer flächendeckenden curricularen Verankerung in Aus- und Weiterbildung sowie der Bereitstellung der dafür notwendigen strukturellen, personellen und finanziellen Ressourcen.

18. Schulen und Hochschulen benötigen ein umfassendes sexualpädagogisches Konzept, das Schutzkonzepte und (Sexual-)Bildungskonzepte integriert.

Schulen wie auch Hochschulen sind nicht nur Lernorte, sondern auch Lebensraum. Sie sind Orte sexueller Sozialisation und Kommunikation (Kluge, 2013), aber auch Orte, an denen sexuelle Gewalt stattfinden könnte. Daher erscheinen sexualpädagogische Konzepte, die Schutzkonzepte und (Sexual-)Bildungskonzepte integrieren, besonders sinnvoll.

Schulen spielen bereits eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Konzepten zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt. (Unabhängige Beauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen [UBSKM]: <https://kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/schule>). Der Aufbau von Schutzkonzepten ist in Deutschland für Schulen und Hochschulen verpflichtend und rechtlich in den Landesgesetzen verankert. Die bundesweite Initiative *Schule gegen sexuelle Gewalt* unterstützt neben landesspezifischen Initiativen Schulen bei der Entwicklung von Schutzkonzepten, die Verhaltensregeln, Notfallpläne und Meldeverfahren beinhalten, und bietet entsprechende Fortbildungen an (<https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de>). Damit Schutzkonzepte auch im (Schul-)Alltag wirksam sein können, müssen sie jedoch Teil einer Schulkultur werden (UBSKM, 2025). Um eine solche Schulkultur zu entwickeln, ist ein umfassendes sexualpädagogisches Konzept notwendig, das über ein reines Schutzkonzept hinausgeht und sich an einer umfassenden Sexualbildung und einem erweiterten Sexualitätsbegriff orientiert (siehe Positionen 2 und 3). So können inhaltliche und pädagogische Schwerpunkte fächerübergreifend festgelegt werden. Ein transparenter Wertekanon bietet dabei allen Beteiligten – Lernenden, Lehrkräften, Schulsozialarbeiter:innen, externen Partner:innen und Eltern – Orientierung und fördert einerseits die persönliche Auseinandersetzung und andererseits Prozesse der

Schulentwicklung. Ziel ist es, die sexuelle Gesundheit in der Schule ganzheitlich zu betrachten und Bildungschancen optimal zu nutzen (Schaal, 2020).

Sexualpädagogische Konzepte für die Lehrkräftebildung an Hochschulen und Universitäten dienen einerseits der Qualifizierung und Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte und machen andererseits deutlich, dass auch dort dem Schutz vor sexueller Gewalt und der Wertschätzung von Vielfalt und dem Abbau von Diskriminierung im Sinne einer diversitätssensiblen und diversitätsgerechten Lehrkräftebildung Rechnung getragen wird.

Literatur:

- Ainsworth, C. (2015). Sex redefined. *Nature*, 518(7539), 288.
- Ah-King, M. (2023). *The female turn: How Evolutionary Science Shifted Perceptions About Females*. Palgrave Macmillan.
- Allemann-Ghionda, C. (2017). Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 35(1), 139-151.
- Bundesgesetzblatt Österreich (2023). 44. Verordnung: externe Qualitätssicherungsverordnung. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_44/BGBLA_2023_II_44.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – BMBWF (2018). *Grundsatzpapier Sexualpädagogik*. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – BMBWF (2023). *Leitfaden zur Erstellung eines schulischen sexualpädagogischen Konzeptes*. Wien. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/Sexualerziehung/Leitfaden_sexualpaedagogischen_Konzeptes.pdf
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG), Beschluss vom 21. Dezember 1977 – 1 BvL 1/75 –, BVerfGE 47, 46 ff., juris, Rn. 87; OVG NRW, Urteil vom 5. September 2007 – 19 A 2705/06 –, juris, Rn. 49 f. m.w.N.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA] (2016). *Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung*. Köln.
- Costa, R., & Mendel, I. (2023). Critical Science Literacy. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.) *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 271-275), Springer Spektrum.
- Debus, K. (2017). Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. E. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 811-833). Springer VS.
- Depauli, C., & Plaute, W. (2018). Parents' and teachers' attitudes, objections and expectations towards sexuality education in primary schools in Austria. *Sex Education*, 18(5), 511–526. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1433650>
- Depauli, Plaute, W., & Oberhütter, P. (2016). *Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen 2015*. Bundeszentrum für Sexualpädagogik, PH Salzburg. <https://phsalzburg.at/wp-content/uploads/2023/07/StudieSexuelleGesundheit.pdf>
- Döring, N., Walter, R. & Scharfmann, S. (2024). Elterliche Sexualaufklärung und sexuelles Risikoverhalten bei Töchtern und Söhnen: Befunde aus der Repräsentativbefragung „Jugendsexualität“. *Bundesgesundheitsbl* 67, 14–22. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03783-4>

- Dulitz, B., & Kattmann, U. (1990). *Bioethik. Fallstudien für den Unterricht*. Stuttgart: Metzler.
- Ebeling, S., Schmitz, S., Bauer, R. (2006). Tierisch menschlich. Ein un/geliebter Dualismus und seine Wirkungen. In S. Ebeling, S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften* (S. 347-362). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ebeling, S. (2006a). Alles so schön bunt. Geschlecht, Sexualität und Reproduktion im Tierreich. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften* (S. 57-74). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ebeling, S. (2006b). Amazonen, Jungfernzeugung, Pseudomännchen und ein feministisches Paradies. Metaphern in evolutionsbiologischen Fortpflanzungstheorien. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften* (S. 75-94). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eder, F. X. (2009). *Kultur der Begierde. Eine Geschichte der Sexualität*. Beck.
- Etschenberg, K. & Schaal, S. (2023). Sexualbildung. In H. Gropengießer & U. (Hrsg.), *Biologiedidaktik* (S. 508-521). Aulis Verlag in Friedrich Verlag.
- Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of Gender. Biological Theories about Women and Men*. Basic Books/Harper Collins.
- Fausto-Sterling, A. (2002). Dueling dualism. *Cadernos Pagu*, 9-79.
- Fausto-Sterling, A. (2005). The problem with sex/gender and nature/nurture. In *Debating biology* (pp. 133-142). Routledge.
- Fend, Helmut, 2003. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. 3. durchges. Auflage. Leske und Budrich.
- Foucault, M. (1977). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*. Suhrkamp.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1994). *Diverse teams at work*. Irwin.
- Geschäftsstelle zur Qualitätssicherung von schulexternen Angeboten zur Unterstützung des schulischen Unterrichts im Themenfeld „Sexualpädagogik“. <https://www.sexualpaedagogik.education/>
- Goymann, W., Brumm, H., & Kappeler, P. M. (2024). Geschlecht und Gender: Eine biologische Perspektive: Zweigeschlechtlichkeit zu leugnen ist anthropozentrisch und fördert „Artenchauvinismus“. *Biologie in unserer Zeit*, 54(4).
- Gropengießer, H. & Kattmann U. (2023). Arbeit mit Schülervorstellungen. In H. Gropengießer & U. Harms (Hrsg.). *Fachdidaktik Biologie* (S.30- 35). Friedichverlag Aulis.
- Harms, U. & Kattman, U. (2023). Begründung des Biologieunterrichts. In H. Gropengießer & U. Harms (Hrsg.). *Fachdidaktik Biologie* (S.48-45). Friedichverlag Aulis.
- Haraway, D. (1995) *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Campus.
- Heer, T., Hochadel, M., Schmidt, K., Mehilli, J., Zahn, R., Kuck, K. H., ... & Zeymer, U. (2017). Sex differences in percutaneous coronary intervention—insights from the coronary angiography and PCI registry of the German Society of Cardiology. *Journal of the American Heart Association*, 6(3), e004972.
- Hierholzer, S. (2021). *Basiswissen Sexualpädagogik*. Reinhardt.
- Hilgers, A. (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung: eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexuallaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland; eine Expertise im Auftrag der BZgA*. Band 4 von Forschung und Praxis der Sexuallaufklärung und Familienplanung.

- Huch, S. (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Didaktik der Biologie. Ausgangspunkt und Perspektiven für die Initiierung von Bildungsprozessen. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 181-206). Transcript.
- Hume, D. (1988[1739]). *A Treatise of Human Nature*. Hrsg. Von L. A. Selby-Bigge. Clarendon Press.
- Jennessen, S., Krüger, T. & Nitsche, A. (2023). Teilhabepaltung und sexuelle Selbstbestimmung: Stand – Herausforderungen – Möglichkeiten. *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung: Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*, 24-10.
- Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion—eine praktische Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 93-104). Springer Verlag.
- Kattmann, U. (1988). Ethik der Natur. *Mitteilungen des Verbandes Deutscher Biologen*, 355(7), 1627-1629.
- Katzer, M., & Voß, H. J. (2016). Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. *Praxisorientierte Zugänge*. Psychosozial-Verlag.
- Kapella, O., & Mazal, W. (2022). *Aspekte der Qualitätssicherung in der schulischen Sexualpädagogik in Österreich*. ÖIF Forschungsbericht 40. Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/PHAIDRA.282>
- [KMK] (Hrsg.) (2024). Weiterentwickelte Bildungsstandards in den Naturwissenschaften für das Fach Biologie (MSA). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-WeBiS_Biologie_MSA.pdf
- Kubitza, E. (2022). Warum Lehrer*innen Handlungswissen im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche brauchen. Perspektive einer Lehrkraft. In: Urban, M., Wienholz, S. & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 21-25). Psychosozial-Verlag.
- Langer, A. (2023). Sexuelle Bildung, Selbstbestimmung und Heterogenität. Verhältnisbestimmungen und Implikationen bildungspolitischer und pädagogisch-programmatischer Begriffe. In J. K. M. Siemoneit, K. Verlinden & E. Kleinau (Hrsg.), *Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 16-31). Beltz Juventa.
- Moore, G. E. (1959). *Principia Ethica*. University Press.
- Moosmann, M., Buhri, K., Grabherr, A. & Atzinger, A. (2021). Nacktfotos auf's Handy kriegen ist doch ganz normal! Einblicke in die Arbeit mit Jugendlichen zu Sexualität und digitalen Medien. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule* (S. 167 – 180). Transcript Verlag.
- Oerter, R., & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie*, 6. Aufl. Beltz.
- Ohlhoff, D. (2002). Das freundliche Selbst und der angreifende Feind. Politische Metaphern und Körperkonzepte in der Wissensvermittlung der Biologie. *Metaphorik. de*, 3, 75-99.
- Oreskes, N. & Conway, E. M. (2010). *Merchants of doubt. How a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming*. Bloomsbury.
- Palm, K. (2015). Verkörperte Sozialität: Zum Interventionspotential gendertheoretisch angeleiteter Embodimentforschung in Biologie und Medizin. In B. Rendtorff, B. Riegraf, C. Mahs, & M. Schröttle (Hrsg.), *Erkenntnis Wissen Intervention. Geschlechterwissenschaftliche Perspektiven* (S. 53-62). Beltz Juventa. DOI: <https://doi.org/10.25595/23>

- Pound, P., Langford, R., & Campbell, R. (2016). What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences. *BMJ open*, 6(9), e011329.
- Reimers, T. (1994). *Die Natur des Geschlechterverhältnisses. Biologische Grundlagen und soziale Folgen sexueller Unterschiede*. Campus.
- Rehmann-Sutter, C., Hiort, O., Krämer, U. M., Malich, L., & Spielmann, M. (2023). Is sex still binary? *Medizinische Genetik*, 35(3), 173-180.
- Schaal, So. (2020). (Verpasste) Chancen schulischer Sexualbildung. In K. Dadaczynski, K. Rathmann, So. Schaal & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schüler*innen - Wissen für Lehrer*innen. Themenheft Gesundheit* (S. 80-83). Friedrich Verlag.
- Schaal, St. & Schaal, So. (Hrsg.) (2022). Sexualität. *Unterricht Biologie, Schüler kompakt*, 471.
- Schaal, St. & Schaal, So. (Hrsg.) (2022). Sexualitäts-Mythen. *Unterricht Biologie, Schüler kompakt*, 472.
- Scharmanski, S. & Hessling, A. (2021). *Sexualaufklärung und Verhütungsberatung im Elternhaus. Jugendsexualität 9. Welle*. BZgA-Faktenblatt. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). https://doi.org/10.17623/BZgA_SRH:fb_JUS9_Eltern
- Scharmanski, S., & Hessling, A. (2024). Schulische Sexualaufklärung aus der Sicht junger Menschen–Ergebnisse einer repräsentativen Befragung zur Jugendsexualität. *Sexuologie*, 31.
- Schmitz, S. & Degele, N. (2010). Embodying- ein dynamischer Ansatz für Körper und Geschlecht in Bewegung. In N. Degele, E. Gramespacher, S. Schmitz & M. Mangelsdorf (Hrsg.), *Gendered bodies in motion* (S. 13-38). Verlag Barbara Budrich.
- Schramme, Thomas (2002). Natürlichkeit als Wert. *Analyse & Kritik*, 24, 249-271.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Beltz Verlag.
- Spörhase, U. (2012) (Hrsg.) *Biologie-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Siemoneit, J. K. M. (2021). *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potentiale*. Transcript.
- Trautmann, M. (2004). Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*, 5, 19-40.
- Unabhängige Beauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen [UBSKM]. <https://kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/schule>
- Unabhängige Beauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen [UBSKM] (2015). <https://beauftragte-missbrauch.de/presse/artikel/997>
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education*. Paris.
- Villa, P. I. (2011). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voß, H. J. (2018). *Geschlecht: Wider die Natürlichkeit*. Schmetterling Verlag.
- Voß, H. J. (2023). *Einführung in die Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Kohlhammer.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173- 184). Ernst Klett Verlag.

- Wienholz, S. (2022). SeBiLe—Ergebnisse der quantitativen Erhebung In: Urban, M., Wienholz, S. & C. Khamis (Hrsg.) *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung*. (S. 85-114). Psychosozial-Verlag.
- Wissenschaftlicher Dienst (2019). *Verfassungsgemäßheit der Richtlinien zur Sexualerziehung an den Schulen in Rheinland-Pfalz*. Aktenzeichen 52-1707. Landtag Rheinland-Pfalz.
<https://landtag-rlp.de/files/pdf1/2019-03.pdf>
- World Health Organization. (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002, Geneva*. World Health Organization.
- WHO (2011). *Sexual and reproductive health. Core competencies in primary care*. WHO press.
- Weitzel, H. (Hrsg.) (2025). *Biologie der Geschlechter. Unterricht Biologie, 501*.
- Young, H., Long, S. J., Hallingberg, B., Fletcher, A., Hewitt, G., Murphy, S., & Moore, G. F. (2018). School practices important for students' sexual health: analysis of the school health research network survey in Wales. *The European Journal of Public Health, 28*(2), 309-314.
- Zemenick, A. T., Turney, S., Webster, A. J., Jones, S. C., & Weber, M. G. (2022). Six principles for embracing gender and sexual diversity in postsecondary biology classrooms. *BioScience, 72*(5), 481-492.