

Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer*innen an Universitäten¹

Julia Kerstin Maria Siemoneit

Im Jahr 1968 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) erstmalig Empfehlungen zum schulischen, fächerübergreifenden Sexualaufklärungsunterricht² ausgesprochen. Seither gilt die schulische Thematisierung von sexualitätsbezogenen Inhalten vor allem über den curricularen Auftrag zur schulischen Sexualaufklärung offiziell als möglich. Dass Sexualaufklärung seit 1968 als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip angelegt ist und damit alle Fächer in diese Aufgabe eingebunden sind, steht seither in keinem Verhältnis zur der ungenügenden Ausbildungssituation von Lehrer*innen aller Fächer im ersten, universitären Teil der Lehrer*innenbildung, wie ich im Folgenden darlegen werde. Die mit Herausgabe der Empfehlungen eingereichten Klagen von Eltern, die sich in ihrem Erziehungsrecht eingeschränkt sahen, sowie die kritischen öffentlichen Debatten um die Frage nach der Rechtmäßigkeit der unterrichtlichen Bearbeitung der ›Privatsache Sexualität‹ durch staatliche Bildungsinstitutionen sei mit einer so großen Verunsicherung der Lehrkräfte einhergegangen, dass schulische Sexualaufklärung nicht wirklich stattgefunden habe (vgl. Hopf, 2013, S. 782). Auf bundesverfassungsgerichtlicher Ebene wurde 1977 schließlich die Rechtmäßigkeit von schulischer Sexualaufklärung festgestellt (vgl. Hilgers, 2004, S. 11).

- 1 Teile dieses Aufsatzes sind mit freundlicher Genehmigung durch den transcript-Verlag aus folgendem Band wiederverwendet worden: Siemoneit, Julia (2021): *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*.
- 2 Um die Grenzen zwischen den Angeboten Sexueller Bildung in der Lehrer*innenbildung und der Sexuellen Bildung für Heranwachsende nicht zu verwischen, werde ich im Folgenden bei den unterrichtlichen, an die curricularen Vorgaben geknüpften sexualpädagogischen Angebote für Heranwachsende von (schulischer) *Sexualaufklärung* sprechen, wohingegen *Sexuelle Bildung* sich auf die universitären Bildungsangebote für Lehrer*innen bezieht.

Damit geht auch die verpflichtende Teilnahme an schulischer Sexualaufklärung einher.

Seit der Empfehlung der KMK haben die einzelnen Bundesländer zu unterschiedlichen Zeitpunkten eigene Richtlinien und Rahmenlehrpläne zur schulischen Sexualaufklärung ausgearbeitet, sodass die Empfehlungen im Jahr 2002 aufgehoben werden konnten (vgl. ebd., S. 12). Diese rechtlich nicht bindenden Richtlinien und Rahmenlehrpläne geben Aufschluss über die bundeslandspezifische sexualpädagogische Haltung sowie die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Hilgers, 2004). Dennoch bleibt Sexualaufklärung ein umkämpftes Feld: Jüngst haben die Debatten um schulische Sexualaufklärung vor allem in Bezug auf ihre inhaltlichen Ausrichtungen – etwa durch die Einbeziehung von gleichgeschlechtlichem Begehren oder die Erweiterung des binären Geschlechtersystems – wieder Hochkonjunktur: Protestbewegungen wie »Besorgte Eltern« oder »Demo für alle« befürchten eine »Frühsexualisierung« ihrer Kinder oder die Erziehung zu gleichgeschlechtlichem Begehren (vgl. Schmincke, 2015; Philipps et al., 2016). Ungeklärt ist, ob Lehrkräfte durch diese aktuellen Debatten ermutigt werden, sich in das ohnehin schon mit Unsicherheiten gepflasterte Feld der Sexualaufklärung zu begeben, oder dieses tendenziell aussparen. Diese Debatten könnten zudem einen Rückzug auf eine biologistische Sexualaufklärung, die sich unkritisch mit der unverfänglichen »Faktizität« alles Biologischen wie etwa Körpern und Reproduktionsapparaten auseinandersetzt, bedingen. Die Antworten von elf- bis 17-jährigen Befragten auf die Frage, welche Themen sie im Unterricht behandelt hätten, lassen darauf schließen: So werden vor allem die Themen Geschlechtsorgane, Empfängnisverhütung, Geschlechtskrankheiten sowie körperliche Entwicklung erinnert, wohingegen moralisch umkämpfte oder als zu intim erlebte Themen wie Homosexualität, Schwangerschaftsabbruch, Zärtlichkeit und Liebe sowie sexualisierte Gewalt das Schlusslicht bilden (vgl. Bode & Heßling, 2015, S. 36).

Bereits in den Empfehlungen der KMK wurde angeregt, auch an den Universitäten und im Rahmen des Vorbereitungsdienstes eine sexualpädagogische Lehrer*innenbildung anzubieten. »In den Studienordnungen für die verschiedenen Lehrämter und in die Ausbildungsordnungen der Institutionen des Vorbereitungsdienstes sind zweckdienliche fach- und erziehungswissenschaftliche, didaktische und unterrichtsmethodische Lehrveranstaltungen aufzunehmen« (KMK, 1968, S. 4). Bis das Bundesverfassungsgericht im Jahr 1977 die Rechtmäßigkeit von schulischer

Sexualaufklärung feststellte, hatten die zähen Debatten und der Widerstand zu einer solchen Verunsicherung der Pädagog*innen geführt, dass Sexualaufklärung erst wieder im Format der HIV-Prävention seit Mitte der 1980er Jahre Aufwind bekam (s. o., vgl. Hopf, 2013, S. 782) und dementsprechend auch an den lehrer*innenbildenden Universitäten eine erneute Bedeutungszuweisung erfuhr. Universitäre Veranstaltungen mit sexualpädagogischem Inhalt blieben dennoch randständig: So trafen in den Jahren 1982 und 1983 auf eine sexualpädagogische Veranstaltung rein rechnerisch 10.158 Lehramtsstudierende, wie eine Studie aus West-Berlin exemplarisch zeigt (vgl. Grabbert, 1984, S. 9). Trotz des fächerübergreifend angelegten Unterrichtsprinzips von Sexualkunde scheinen sich sowohl damals wie heute vorwiegend die Fachdidaktiken Biologie (85 %) und Religion (35 %) mit dem Thema zu befassen (vgl. Glück, 1981, S. 133; vgl. Siemoneit, 2021a, S. 282f.). Insgesamt würde nicht mit ausreichend Nachdruck verfolgt, ob Sexualaufklärungsunterricht durch gut vorbereitete Lehrkräfte überhaupt stattfinden könne (vgl. Esser & Etschenberg, 1984, S. 338).

Im Zuge der Selbstbestimmungs-(Sexual-)Pädagogik der 1990er Jahre bilanzierten zwei Studien erneut die unzureichende Versorgung mit sexualpädagogischen Angeboten an der Universität: Im Jahr 1990 hatten nur 23 % der Befragten Lehrveranstaltungen mit sexualpädagogisch relevanten Inhalten besucht; 66 % erachteten das Angebot als unzureichend (vgl. Glück et al., 1990, S. 132). Auch 1997 wurde exemplarisch den Universitäten Bielefeld und Münster eine sexualpädagogisch »defizitäre Ausbildungssituation« (Wrede & Hunfeld, 1997, S. 186) attestiert: Wrede und Hunfeld stellen in ihrer Befragungs- und Interviewstudie fest, dass die Wissensaneignung für den Sexualkundeunterricht als »Selbstausbildung [...] ohne wissenschaftliche Begleitung oder Anregung erfolgt« (ebd.). Wenn Lehrveranstaltungen angeboten würden, seien diese stark sexualbiologisch ausgerichtet, ausschließlich theoretisch und ohne Praxisbezug sowie durch die Ausklammerung des Themenkomplexes Sexualität und Gewalt lückenhaft (vgl. ebd., S. 241ff.). Angebote zur persönlichkeitsorientierten, lebensgeschichtlichen Bildung seien ebenso wenig in den Lehrveranstaltungen aufgegriffen worden (vgl. ebd., S. 243f.). Auch bei benachbarten Themenfeldern, wie etwa der geschlechterreflektierenden Bildung für Lehrkräfte, die für die Analyse von Interessenkonflikten im Geschlechterverhältnis notwendig sei und etwa geschlechterstereotype Erziehung im Sinne eines heimlichen Lehrplans abbildern könne, wurde ein unzureichendes universitäres Angebot festgestellt. Bei einer exemplarischen Erhebung an den

Universitäten Hamburg, Flensburg und Berlin (TU) machten die Veranstaltungen zum Thema Geschlecht bzw. machtkritische Geschlechterthematiken nur 2,5 % (Hamburg), 1,5 % (Flensburg) und 6,2 % (Berlin) des gesamten Vorlesungsangebotes aus (vgl. Liebsch, 1995, S. 27f.). Im Jahr 2010 wurden an den bundesweit 45 lehrer*innenbildenden Universitäten insgesamt 67 Veranstaltungen mit sexualitätsbezogenen Inhalten angeboten, von denen wiederum nur 29 als genuin sexualpädagogisch zu bezeichnen waren (vgl. Sielert, 2011, S. 118ff.).

Anknüpfend hieran stellt sich auch die Frage danach, wie der Weg der universitären Dozierenden, die die wenigen sexuell bildenden Veranstaltungsangebote für die angehenden Lehrkräfte anbieten, zur Sexuellen Bildung ist. Wie sind diese wiederum ausgebildet? Eine Interviewstudie mit Hochschullehrenden verdeutlicht einmal mehr, dass – ähnlich wie bei den Lehrer*innen in der Studie von Wrede und Hunfeld – die sexualpädagogischen Angebote an Hochschulen durch Eigeninitiative der Dozierenden und ihr persönliches Interesse am Thema zustande kommen und sie sich Wissen autodidaktisch angeeignet haben (vgl. Kollender, 2016, S. 193). Die sexualpädagogische Bildung angehender Lehrkräfte bewerteten die Hochschuldozent*innen als unzureichend. Vor dem Hintergrund dieser eher zufälligen sexualpädagogischen Bildung von Lehrkräften und mit Blick auf die Ergebnisse von vor 20 Jahren kann vermutet werden, dass sich an der sexualpädagogischen Ausbildungssituation von Lehrkräften nicht grundlegend etwas verändert hat, wenngleich es seit erneutem Bekanntwerden von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten im Jahr 2010 insgesamt mehr sexualpädagogisch bildende Angebote geben könnte (s. u., vgl. Thole et al., 2012). Doch gerade vor diesem Hintergrund überrascht weiterhin die Zurückhaltung, mit der sexualitätsbezogene Inhalte in Hochschulrahmengesetzen und damit in Studien- und Prüfungsordnungen verankert oder anderweitig institutionalisiert werden (vgl. Liebsch, 1995, S. 28). So wird Sexuelle Bildung an der Universität nicht nur zu einem Spezialinteresse der Dozent*innen, sondern auch der Studierenden deklariert, wenn diese Angebote und ihre Belegungen weiterhin der Zufälligkeit oder Freiwilligkeit überlassen werden (vgl. ebd., S. 30). Sexuelle Bildung gehört damit nicht zum festen Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, obwohl Pädagog*innen sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch außerhalb davon fortlaufend mit Themen rund um Sexualität, Körper, Geschlecht und Begehren konfrontiert sind und sich hierzu – im Sinne eines heimlichen

Lehrplans – situativ immer wieder neu verhalten müssen (vgl. Wrede & Hunfeld, 1997, S. 279; Siemoneit, 2021a; Siemoneit & Verlinden, 2022, i. V.).

Durch die Vorfälle sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen dürfte Sexualität als Thema zumindest in Verbindung mit Gewalt für ein größeres Lehrangebot an den Universitäten gesorgt haben. Zum einen könnte dies auf die im Jahr 2013 eingerichteten vier Juniorprofessuren an den Universitäten³ Kiel, Kassel, Münster und Hamburg und deren konkrete Lehrangebote zurückzuführen sein sowie zum anderen auf die (symbolische) Strahlkraft auf andere erziehungswissenschaftliche Bereiche, die mit dieser – wenngleich befristeten und damit vorübergehenden – Institutionalisierung einhergehen könnte. Durch die Befristung dieser Juniorprofessuren wurden die sexualpädagogischen Inhalte zur Prävention sexualisierter Gewalt weder in Forschung noch in Lehre verstetigt. Damit scheint die Hoffnung verbunden zu sein, dass dieser Themenkomplex zum Laufzeitende der Professuren erschöpfend behandelt sei. Bezeichnend ist, dass nach 2019 alle universitären Juniorprofessuren letztlich an Fachhochschulen auf entfristete, ordentliche Professuren berufen wurden. Für die universitäre Forschungs- und Lehrlandschaft ist dies als ein Rückschritt in das Jahr 2012 – das Jahr, in dem keine Universitätsprofessuren mit dieser Denomination institutionalisiert waren – zu werten. Vor diesem Hintergrund bleiben die Berührungspunkte der Universitäten mit der Disziplin der Sexuellen Bildung nach aktuellem Stand marginal und abhängig von dem Engagement einzelner Professor*innen und Dozent*innen. Gleichzeitig manifestiert sich mit Blick auf die Profile der Juniorprofessuren und deren Einrichtungsanlass eine thematische und zu problematisierende Vereinseitigungs- und Vereinnahmungstendenz, die in der Sexuellen Bildung – ob in der universitären Lehrer*innenbildung oder in der pädagogischen Praxis mit Heranwachsenden – Tradition hat: Sexuelle Bildung erfährt ihre Legitimation vorwiegend über eine Gefahrenabwehrpädagogik, die etwa auf die Verringerung von (ungewollten) Teenagerschwangerschaften, die

3 Eine weitere, fünfte Juniorprofessur war an der Hochschule Merseburg angesiedelt und war daher über eine Kooperation mit der Universität Leipzig in die Lehrer*innenbildung involviert. Darüber hinaus müsste bei den Lehrangeboten aller vier Universitäten geprüft werden, inwiefern die Veranstaltungen qua Studienordnungen für die Lehramtsstudierenden zugänglich bzw. sinnvoll innerhalb ihres Studienverlaufs belegbar oder gar obligatorisch waren.

Vermeidung sexuell übertragbarer Krankheiten – besonders HIV – oder die Prävention von sexualisierter Gewalt abzielt (vgl. Schmidt et al., 2017, S. 39f.). Sexpositive Ansätze wie etwa Beiträge zu einer lustvollen Bildung, sexueller oder geschlechtlicher Identitätsentwicklung oder (intimer) Beziehungskommunikation bleiben weit hinter einer Präventionspädagogik zurück bzw. werden schlicht nicht als zentraler Bestandteil von Prävention verstanden. Die inhaltliche Öffnung schulischen Sexualaufklärungsunterrichts rückt auch die Frage nach der pädagogischen Beziehung und der Dynamik von Nähe und Distanz ins Blickfeld. Wie lässt sich mit der nötigen professionellen Distanz über Sexualität sprechen, wenn ein zwangsläufig mit der Person der Lehrkraft verschränktes intimes Thema verhandelt wird? So müssen Lehrkräfte nicht nur auf die explizite unterrichtliche Bearbeitung von Sexualität etwa im Sinne des schulischen Sexualaufklärungsunterrichts (vgl. Hoffmann, 2016) vorbereitet werden, sondern auch auf die pädagogischen Beziehungen selbst und ihre – auch erotisierten – Nähe-Distanz-Dynamiken. Zur Sexuellen Bildung angehender Lehrer*innen gehört die Befähigung im Umgang mit dem Spannungsverhältnis, dass die Bezugnahmen von ihnen auf Schüler*innen oder umgekehrt einerseits in einer zu großen Nähe diffundieren können, wenn zugleich eine pädagogische Nähe für das Miteinander und das Lernen in der Schule andererseits notwendig ist (vgl. Helsper & Reh, 2012; Kowalski, 2020; Siemoneit, 2021a). Die fortlaufende Untersuchung des eigenen Blickes auf die Schüler*innen bzw. Heranwachsenden, ihre Körper, ihre geschlechtlichen Inszenierungen usw. setzt Beobachtungsinstrumente voraus, die eine Sexuelle Bildung an der Universität im Medium der Wissenschaft anbieten könnte: Mittels feministischer Theorie erfährt die pädagogische Beziehung zum einen als geschlechtliches und generationales Verhältnis eine Klärung, zum anderen rückt hierdurch auch die (biografische) Geschichtlichkeit von Sexualität sowie der Disziplin der Sexuellen Bildung selbst in den Blick (vgl. Helsper & Reh, 2012, S. 273; Siemoneit & Windheuser, 2021, S. 316; Siemoneit, 2021b).

Unter der Berücksichtigung dieser beiden Dimensionen – dem Sexualaufklärungsunterricht sowie der impliziten Sexualerziehung in der generationalen und geschlechtlichen Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen – kann Schule als unhintergebar sexuellem Ort (vgl. Schmidt & Schetsche, 1998), an dem sich alle Akteur*innen stets geschlechtlich und sexuell aufeinander beziehen, Rechnung getragen werden (vgl. Siemoneit, 2021b; Siemoneit & Verlinden, 2022, i. V.).

Literatur

- Bode, H. & Heßling, A. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: BZgA.
- Esser, H. & Etschenberg, K. (1984). Schwerpunkte in der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern für die Sexualerziehung an Schulen – Beispiel: Biologie. In N. Kluge & M.-B. Bergström-Walan (Hrsg.), *Handbuch der Sexualpädagogik. Aufgaben, Probleme und Erfahrungshorizonte der Sexualerziehung in relevanten Praxisfeldern, Bd. 2* (S. 337–351). Düsseldorf: Schwann.
- Glück, G. (1981). Inhalt und Atmosphäre der Sexualerziehung in der Hauptschule – eine Befragung von Schülern in Nordrhein-Westfalen nach ihren Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen. In N. Kluge (Hrsg.), *Sexualpädagogische Forschung* (S. 121–155). Paderborn, München, Wien u. Zürich: Schöningh.
- Glück, G., Scholten, A. & Strötges, G. (1990). *Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie angefaßt*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Grabbert, V. (1984). Sexualpädagogik an deutschen Universitäten und Hochschulen – Untersuchung des Lehrangebots von Sexualpädagogik im WS 1982/83 und SS 1983. In A. Hopf (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Sexualpädagogik, Bd. 1* (S. 4–20). Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Helsper, W. & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. Herausforderung pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In W. Thole, M.S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 265–290). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hilgers, A. (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexuaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: BZgA.
- Hoffmann, M. (2016). *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hopf, A. (2013). Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 779–786). 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1968). *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 3, Nr. 659*. 3. Aufl. Neuwied u. Darmstadt: Hermann Luchterhand.
- Kollender, P. (2016). Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen. In *Sexuologie*, 23(3–4), 189–194.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Liebsch, K. (1995). Ziele und Arbeitsmethoden einer geschlechtsbewußten LehrerInnenbildung: Beispiele aus Ausbildung, Fortbildung und Schulinterner Bildung. In B. Hoeltje, K. Liebsch & I.N. Sommerkorn (Hrsg.), *Wider den heimlichen Lehrplan. Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation* (S. 19–57). Bielefeld: Kleine.

- Philipps, I.-M., Schmauch, U., Sielert, U., Valtl, K. & Walter, J. (2016). Kampagnen gegen emanzipatorische sexuelle Bildung. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Sexualpädagogik Dortmund (isp). *Zeitschrift für Sexualforschung*, 29, 73–89.
- Schmidt, R.-B. & Schetsche, M. (1998). *Jugendsexualität und Schulalltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, R.-B., Sielert, U. & Henningsen, A. (2017). *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmincke, I. (2015). Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In S. Hark & P.I. Villa (Hrsg.), *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen* (S. 93–107). Bielefeld: transcript.
- Sielert, U. (2011). Expertise zum Thema »Sexualerziehung in Grundschulen«. Kiel: o. A. https://www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/dateien-sielert/expertise-langfassung-1_2015 (15.07.2021).
- Siemoneit, J.K.M. (2021a). *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*. Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, J.K.M. (2021b). Sexualbiografische Reflexionsarbeit als ein Element pädagogischer Professionalisierung von Lehrer*innen. In E. Sattler & M. Thuswald (Hrsg.) *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Professionelle Herausforderungen und Handlungsspielräume in der Schule* (S. 289–301). Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, J.K.M. & Verlinden, K. (2022, i.V.). Sexuelle Situationen in der Schule – Ergebnisse einer Befragungsstudie in NRW. *Sexologie*, 29(2).
- Siemoneit, J.K.M. & Windheuser, J. (2021). Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari, M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland* (S. 244–257). Anzing: Julius Klinkhardt.
- Thole, W., Baader, M.S., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, U. & Thompson, C. (Hrsg.). (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wrede, B. & Hunfeld, M. (1997). *Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik*. Bielefeld: Kleine.

Biografische Notiz

Julia Kerstin Maria Siemoneit, Dr. phil., Dipl.-Päd., ist Dozentin an der Universität zu Köln und lehrt in den Bereichen Sexuelle Bildung/Sexualpädagogik, auch unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion, Prävention sexueller Gewalt, Familienforschung und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf Essen und kulinarische Bildung. Zudem arbeitet sie als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in eigener Praxis in Köln. 2021 erschien ihre Monografie *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*.