

# Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule?

## Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen

*Toni Simon & Nina Kallweit*

Nicht nur im Alltäglichen, auch im Kontext schulbezogener Diskurse werden Begrifflichkeiten wie Sexualaufklärung, Sexualerziehung und (zunehmend) auch Sexuelle Bildung parallel sowie teils synonym verwendet. Innerhalb (grund-)schulpädagogischer Diskurse wird dabei weitgehend einer Differenzierung zwischen Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexueller Bildung gefolgt, die in sexualpädagogischen Diskursen Konsens ist: Während Sexualaufklärung auf die Vermittlung von Wissen über biomedizinische Aspekte von Sexualität zielt, die vor allem das Körperliche betreffen und die sozial-emotionale Dimension kaum thematisieren (vgl. Martin, 2019, S. 7), gilt Sexualerziehung als pädagogisch intentional beeinflusstes Lernen über Sexualität. Dabei wird – im familiären Bereich angeregt durch Eltern, im schulischen Bereich durch Lehrkräfte (vgl. Sielert, 2015, S. 12) – »nicht nur auf biologisch-medizinische Inhalte« abzielend, sondern es werden »auch psychische, soziale, ethische, religiöse, weltanschauliche und juristische Zusammenhänge mit in den Blick« genommen (Martin, 2019, S. 7). In einigen Strängen der primarstufenbezogenen Diskurse wird allerdings zunehmend eine Orientierung am Paradigma der Sexuellen Bildung gefordert (vgl. z. B. Lüpkes & Oldenburg, 2015a; Voß, 2019). Sexuelle Bildung wird dabei als lebenslanger Prozess verstanden, der auf eine selbstbestimmte Lebensführung im Bereich Sexualität zielt und damit unmittelbar mit der individuellen Identitätsentwicklung verbunden ist (vgl. Sielert, 2015, S. 12).

Sowohl Sexualerziehung als auch insbesondere Sexuelle Bildung bedeuten weit mehr als »Körperkunde« (Lüpkes & Oldenburg, 2015a, S. 7) – so viel scheint klar und unstrittig zu sein. Weniger eindeutig ist jedoch, welchem Paradigma im Kontext der (Grund-)Schule eher zu folgen ist: dem der Sexualerziehung oder dem der Sexuellen Bildung? Coers (2020, S. 101) resümiert, dass der Begriff Sexualerziehung in den

deutschsprachigen schulbezogenen Diskursen der geläufige sei. Dadurch legitimiere sich zum Teil die Verwendung des Terminus Sexualerziehung anstelle von Sexueller Bildung. Coers zufolge ist Sexuelle Bildung trotz dieser *terminologischen* Präferenz aber ›mitzudenken‹ (ebd.). Da es sich bei Sexualerziehung und Sexueller Bildung nicht nur um Terminologien, sondern auch um paradigmatische Konzepte handelt, scheint ein solch pragmatischer Kompromiss nur bedingt funktional. Im Kern steckt hinter der Suche nach dem ›richtigen Begriff‹ für die (grund-)schulpädagogische Forschung und Praxis die Frage, welches Verständnis von Schule und Unterricht (also welches Erziehungs- und Bildungsverständnis) zugrunde gelegt wird. Daran knüpfen zum Beispiel Lüpkes und Oldenburg (2015b, S. 27) an, wenn sie die Bedeutung des Bildungsbegriffes fokussieren und betonen, dass Bildung immer auch Selbstbildung bedeutet. Schule muss – wenn sie der Vorstellung von Unterricht als einem *Bildungsraum* folgt – eigene Fragen von Kindern zulassen und (die Reflexion von) Erfahrungen ermöglichen. Hinter der terminologisch-konzeptionellen Friktion steckt damit also auch eine grundsätzliche der (Grund-)Schulpädagogik und -didaktik.

Jenseits wissenschaftlicher Diskurse um das Verständnis von Schule und Unterricht wirken sich seit den 1970er Jahren öffentliche Diskurse erheblich auf die Frage aus, ob und wie Sexualität in der (Grund-)Schule Gegenstand von Lehr-Lern-Prozessen sein sollte. So wird »Sexualerziehung seit ihrer allmählichen Implementierung von einer andauernden Klagewelle gegen die prinzipielle Verpflichtung zur Teilnahme von Kindern an der Unterrichtsreihe begleitet« (Hoffmann, 2015, S. 104). Der bis heute mit wechselnder Intensität anhaltende kontroverse öffentliche Diskurs, der sich – stärker als bei vielen anderen schulischen Themen – zum Teil unmittelbar auf schulbezogene Forschung und die Praxis auswirkt (vgl. z. B. Hoffmann, 2015; Lüpkes & Oldenburg, 2015a), ist in den letzten Jahren zwar offener, »aber auch komplexer und komplizierter« (Maywald, 2018, S. 7) geworden.

Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen elterlichem und schulischem Erziehungsrecht (Art. 6 und Art. 7 GG). Im Gegensatz zum Religionsunterricht haben Eltern im Bereich Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung in der Schule jedoch keine Wahl. Eine Teilnahme ihrer Kinder an entsprechenden Lehr-Lern-Angeboten ist verbindlich. Qua Grund- und Schulgesetz ist die Schule berechtigt und verpflichtet, Schüler\*innen Angebote zur Sexualerziehung bzw.

Sexuellen Bildung zu unterbreiten. Nötig ist dabei *eigentlich* die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus – Eltern sollten Verbündete sein (vgl. Urban et al. in diesem Band). Allerdings lässt sich vor allem seit Mitte der 2000er Jahre eine (erneute) Intensivierung emotional aufgeladener Debatten um Fragen (früh-)kindlicher Sexueller Bildung feststellen (vgl. Lüpkes & Oldenburg, 2015a; Deutscher Bundestag, 2016, S. 4). Insbesondere aufgrund des deutlichen Mangels an themenbezogener Forschung auf der einen und einer entsprechend empirisch abgesicherten Professionalisierung von Lehrkräften auf der anderen Seite ist anzunehmen, dass es durch den emotional geführten öffentlichen Diskurs zur Verunsicherung von Lehrkräften kommt. Diese Verunsicherungen schlagen sich auch in der Unterrichtspraxis nieder. Problematisch wird dies spätestens dann, wenn aufgrund von Handlungsunsicherheiten Kinder- und Menschenrechte wie jene auf Bildung, sexuelle Selbstbestimmung, Identität, oder auf Gesundheit und Schutz eingeschränkt werden.

## **Sexualerziehung im Kontext der Primarstufe**

Dass Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung nicht erst in der Primarstufe beginnen kann, gilt als Konsens, denn die psychosexuelle Entwicklung eines Menschen beginnt bereits vor der Geburt (vgl. z. B. Maywald, 2018, S. 7). Dementsprechend stellt sie auch eine wichtige Aufgabe im Elementarbereich dar. In der Primarstufe wird Sexualerziehung oft im unmittelbaren Zusammenhang mit Gesundheitsförderung verhandelt (siehe z. B. Kiper, 2015). Zwischen beiden Bereichen bestehen Überschneidungen, aber es gibt auch gute Gründe dafür, sie jeweils separat zu betrachten. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Gesundheitsförderung (oder -erziehung) einem medizinischen Gesundheitsverständnis folgt (vgl. z. B. Raithel et al., 2009, S. 233–250). Hier besteht die Gefahr einer Verkürzung von Sexualerziehung auf biomedizinische Aspekte. Wenn allerdings ein dynamischer, vielperspektivischer Gesundheitsbegriff und das Paradigma der Gesundheitsförderung als partizipatorischer Empowerment- und Settingansatz (vgl. z. B. Faltermaier, 2020) konsequent zugrunde gelegt werden, erscheint die Verbindung beider Themenbereiche weniger problematisch.

Zusammenhänge lassen sich auch mit anderen Themenfeldern herstellen (resp. sind herzustellen): So betonen zum Beispiel Lüpkes und Oldenburg (2015b) die Verbindung von demokratischem Lernen, Menschenrechtsbil-

dung und Sexueller Bildung (vgl. auch Berndt & Keitel in diesem Band). Auch Coers (2021) hat zuletzt die Bedeutung von Geschlecht als Kategorie des Demokratischen herausgearbeitet. Darüber hinaus macht allein die Bedeutung digitaler Medien als Informationsquellen (vgl. Oldenburg & Lüpkes, 2017, S. 79f.) auch Fragen der Medienbildung für Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung in der Schule höchst relevant. Ein weiterer Zusammenhang – sowohl auf fachdidaktischer als auch auf unterrichtsbezogener inhaltlicher Ebene – besteht zu Inklusion: So ist die Re- und Dekonstruktion von Normalismus, zum Beispiel hinsichtlich von Fragen der Sexualität, für ein inklusives Lehren und Lernen sowie ein Leben in einer inklusionsorientierten Gesellschaft gleichermaßen von Bedeutung (vgl. Simon, 2019, S. 117). Inklusionspädagogische Reflexionen im und vom (Sach-)Unterricht zielen somit – gleichsam wie Sexuelle Bildung – auf die Förderung von Toleranz und die Befähigung zum selbstbestimmten Leben in einer pluralistischen Gesellschaft.

Nach wie vor wird Sexualerziehung in der Sekundarstufe aber vor allem mit dem Fach Biologie sowie in der Primarstufe mit dem Sachunterricht verbunden. Während die fachliche Fokussierung in der Sekundarstufe potenziell eine Verkürzung Sexueller Bildung auf biologisch-medizinische Fragen evoziert, ist die Verortung der Thematik im Sachunterricht der Primarstufe mit dem besonderen Potenzial einer vielperspektivischen Auseinandersetzung<sup>1</sup> verbunden. Denn das Prinzip der Vielperspektivität ist für den Sachunterricht konstitutiv (vgl. GDSU, 2013, S. 12–16). Eine Zusammenschau von konzeptionellen Auseinandersetzungen mit Sexualerziehung im Sachunterricht hat zuletzt Coers (2020, S. 102ff.) vorgelegt und dabei auch für den Sachunterricht auf die Gefahr der Verkürzung von Sexualerziehung (z. B. auf biologisch-medizinische Perspektiven) verwiesen. Trotz des sachunterrichtsdidaktischen Anspruches der Vielperspektivität besteht diese Gefahr sowohl auf fachdidaktischer (vgl. dazu Coers, 2020, S. 103f. unter Verweis auf Köhnleins [2012] Ausführungen zur Sexualerziehung im Sachunterricht) als auch auf schulpraktischer Ebene. Da Sexualerziehung in der Lehrkräftebildung kaum berücksichtigt wird (vgl. Lüpkes & Oldenburg, 2015b, S. 26), agieren Lehrkräfte vermutlich oft-

---

1 Der für den Sachunterricht konstitutive Anspruch der Vielperspektivität bezieht sich im Kern auf die Notwendigkeit der Beachtung vielfältiger fachwissenschaftlicher und -didaktischer Bezüge sowie methodischer Zugänge und auf die Berücksichtigung der Individualität kindlicher Lebenswelten (Köhnlein et al., 1999).

mals auf Basis ihrer eigenen biografischen Erfahrungen. Insofern müssen mit Blick auf Unterrichtspraktiken in diesem Bereich (große) Unterschiede vermutet werden (vgl. ebd.), die unter anderem auf die subjektiven Deutungsmuster von Lehrkräften zurückzuführen sind (vgl. Hoffmann, 2015).

Auch wenn Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung innerhalb der Primarstufe im Sachunterricht einen besonderen fachlichen Bezugspunkt hat, bleibt sie eine fächerübergreifende (Bildungs-)Aufgabe von Schule. Damit wird auch die Notwendigkeit einer Intensivierung fächerübergreifender sowie fachbezogener Forschungen dafür unterstrichen, bestehende Forschungslücken zu schließen.

### **Sexualerziehung und Sexuelle Bildung als Desiderate der (grund-)schulpädagogischen Forschung**

Insgesamt lässt sich für die Erziehungswissenschaften konstatieren, dass Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung ein empirisch wenig bearbeitetes Forschungsfeld ist (vgl. z. B. Hoffmann, 2015). Zudem verweisen Windheuser und Kleinau (2020, S. 10ff.) kritisch darauf, dass bei vorliegenden Forschungen androzentrische Tendenzen sowie ein Mangel an grundständigen geschlechtertheoretischen Debatten auszumachen sei.

Im Kontext schulpädagogischer empirischer Forschungen sind in den letzten Jahren unter anderem Arbeiten zu sexualpädagogischen Deutungsmustern von Lehrenden (Hoffmann, 2015) oder Scham in der schulischen Sexualerziehung (Blumenthal, 2014) entstanden. Diese beziehen sich allerdings auf den Bereich der Sekundarstufe. Äquivalente auf Primarstufenlehrkräfte bezogene Studien existieren bislang nicht. Insgesamt mangelt es schulstufenübergreifend an Studien zur Praxis von Sexualerziehung in der Schule (Lüpkes & Oldenburg, 2015b, S. 26).

Lüpkes und Oldenburg (2015a, S. 8) werfen die Frage auf, ob sogar von einem Hemmnis der Beschäftigung mit diesem ›heiklen‹ Thema in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ausgegangen werden muss. Sie verweisen darauf, dass entsprechende Forschungen, insbesondere im Primarbereich, zum Teil seitens zuständiger Ministerien keine Genehmigung erhalten (vgl. ebd.). Angesichts emotionaler öffentlicher Debatten und Widerstände gegen schulische Sexuelle Bildung, einem Mangel an themenbezogener Forschung und der stellenweisen Verhinderung einer sol-

chen Forschung ist nach wie vor von einer Tabuisierung des Themas Sexualität bzw. von Sexualerziehung und Sexueller Bildung auf verschiedenen Ebenen auszugehen – obwohl für die letzten Dekaden eine zunehmende Öffnung in diesem Bereich konstatiert werden kann. Diese anhaltende Tabuisierung erschwert die Bearbeitung der bestehenden Forschungslücken im Bereich von Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung in Schule nicht unwesentlich.

Aus bislang vorliegenden Studien ist bekannt, dass Jugendliche spezifische und klare Informationswünsche haben, die sie an Lehrkräfte richten und die »in der Hauptsache gesellschaftlich stark kontrovers verhandelte Themen beinhalten« (Hoffmann, 2015, S. 109), wie zum Beispiel Homosexualität und Abtreibung. Welche Wünsche, Vorstellungen und Fragen jedoch Kinder im Grundschulalter haben, ist weitgehend unbekannt. Schüler\*innenperspektiven werden hierzu in der empirischen Forschung kaum erfasst (vgl. Lüpkes & Oldenburg, 2015a; Oldenburg & Lüpkes, 2017). Aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht ist dies besonders kritisch, da die Beschäftigung mit Kindervorstellungen innerhalb der sachunterrichtsdidaktischen Forschung eine besondere Bedeutung und Tradition hat – hier allerdings vor allem im naturwissenschaftlich-technischen, zunehmend aber auch im sozialwissenschaftlichen Bereich. Das Themenfeld Sexualität wird indes »bisher ausgespart« (Lüpkes & Oldenburg, 2015a, S. 8).

Insgesamt muss also nicht nur ein Mangel eines Theorie-Empirie-Praxis-Transfers aus der Sexualpädagogik in die (Grund-)Schulpädagogik, sondern vielmehr ein grundlegendes Desiderat themenbezogener Forschung festgestellt werden. Aus diesem lassen sich Notwendigkeiten für künftige Forschung ableiten. Ein besonderes Potenzial für (fach-)didaktische Forschungsfragen haben in diesem Zusammenhang phänomenografische Forschungszugänge (vgl. Kallweit et al., 2019). Weiterhin sind Analysen von Lehrplänen (vgl. z. B. Deutscher Bundestag, 2016), Lehrwerken (vgl. z. B. Ahlgrim, 2017) und konkreten didaktischen Materialien bedeutsam. Insbesondere dann, wenn mit ihnen ein rein biologisches Geschlechterverständnis, das einem sozialwissenschaftlichem Verständnis nicht gerecht wird, transportiert wird (vgl. dazu Coers, 2020, S. 101). Ein weiteres relevantes Forschungsfeld liegt in der sexualpädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften (zu Möglichkeiten siehe Hoffmann, 2015, sowie Maschke & Stecher in diesem Band). Diese gilt es auch im Primarbereich (weiter) zu entwickeln und empirisch abzusichern.

## **Fazit: Die aktuellen Fragen/Diskurse sind alte Fragen/Diskurse**

Die bisherigen Ausführungen haben ausgewählte Aspekte der (grund-)schulpädagogischen Diskurse und Forschungen zu Sexueller Bildung hervorgehoben, um zentrale Tendenzen zu verdeutlichen. In den aktuellen Diskursen spielen die >alten< sexualpädagogischen Fragen und Probleme nach wie vor eine besondere Rolle. Fragen wie »Überfordert Sexualerziehung in der Schule die Eltern? Greift sie in ihren elterlichen Erziehungsauftrag ein? Oder erfüllt sie den Grundgedanken der Grundschule, nämlich dass allen Kindern eine ausgewogene Bildung zugänglich gemacht wird, unabhängig von den Möglichkeiten und Einstellungen ihrer Eltern?« (Lüpkes & Oldenburg, 2015a, S. 6) werden weiterhin bzw. sogar wieder verstärkt verhandelt. Aber auch Fragen wie »Was können Bildungsinhalte und -ziele sein? Welche sind aus Sicht der Eltern, Lehrkräfte und Kinder angemessen? Und: Dürfen sich die Kinder selbst bilden, wenn es um Sexualität geht?« (ebd.) werden diskutiert.

Innerhalb der primarstufenbezogenen Diskurse setzt sich zwar in einigen Strängen die Erkenntnis durch, dass Bildung im sexuellen Bereich ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen soll und Sexuelle Bildung in Schule (oder auch Sexualerziehung) mehr als »Körperkunde« (Lüpkes & Oldenburg, 2015a, S. 7) bedeutet. Dennoch wird anhaltend vor allem dem Paradigma der Sexualerziehung gefolgt. Ebenso scheint Sexualität auch gegenwärtig noch ein (grund-)schulpädagogisches und -didaktisches Tabuthema zu sein. Unter anderem aufgrund der emotionalen (öffentlichen) Diskurse und der damit (potenziell) einhergehenden Verunsicherungen besteht für (angehende) Lehrkräfte weiterhin die Notwendigkeit der >Vergewisserung<: Was dürfen oder sollen sie im Unterricht leisten und was nicht? Was ist altersangemessen und was nicht? Grundlagen Sexueller Bildung und die Auseinandersetzung mit solchen Fragen gilt es aufgrund der enormen Bedeutung des Themenfeldes fächerübergreifend systematisch(er) in der Lehrkräfte(weiter)bildung zu implementieren. Dies sollte mit einer deutlichen Intensivierung der themenbezogenen Forschung einhergehen.

Sexuelle Bildung stellt nach wie vor einen Bereich dar, in dem Kinder im Grundschulalter nur bedingt als Adressat\*innen, die ein Recht auf Entwicklung einer sexuellen Identität und Selbstbestimmung haben, angesehen werden. Praxisorientierte Publikationen richten sich in der Regel an die Sekundarstufe oder allenfalls an die vierte Jahrgangsstufe (siehe

z. B. Martin & Nitschke, 2017). Im Rahmen künftiger Forschungen, aber auch im Bereich von Unterrichtspraxis in der (Grund-)Schule sollten die Fragen, Wünsche und Bedürfnisse von Schüler\*innen entsprechend stärker in den Blick genommen werden (vgl. Lüpkes & Oldenburg, 2015a, b; Oldenburg & Lüpkes, 2017; Coers, 2020). Für den Sachunterricht und die sachunterrichtsdidaktische Forschung ist dieser Anspruch konstitutiv und dennoch nicht trivial.

Sowohl aus sexualpädagogischer als auch aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht gilt eine vielperspektivische Sexualerziehung bzw. Sexuelle Bildung als zentral (vgl. z. B. Oldenburg & Lüpkes, 2017; Coers, 2020). So unterstreicht zum Beispiel Milhoffer: »Vom Ansatz einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung her verbietet es sich, Sexualerziehung auf biologisch-medizinische Faktenvermittlung zu beschränken« (Milhoffer, 2013, zit. n. Coers, 2020, S. 107). Dies kann unter anderem damit begründet werden, dass »[s]exuelle Entwicklung und sexuelle Sozialisation [...] sich weitgehend und in erster Linie in nichtsexuellen Bereichen, also durch Erlebnisse und Erfahrungen, die im eigentlichen oder engeren Sinn nicht sexuell sind«, vollziehen (Schmidt, 2012, zit. n. Oldenburg & Lüpkes, 2017, S. 75). Weiterhin haben Kinder im Grundschulalter – soweit es die wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse andeuten – offensichtlich eigene Fragen und Wünsche zum Thema Sexualität. Diese sind vielperspektivisch und in ihrer Vielfalt aufzugreifen (vgl. Oldenburg & Lüpkes, 2017, S. 75f.). Da beim Thema Sexuelle Bildung vielfältige Kinderperspektiven mit vielfältigen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Perspektiven zusammentreffen (müssen), kann das Prinzip der Vielperspektivität auch für die sexualpädagogische Professionalisierung von Lehrkräften als höchst bedeutsam identifiziert werden.

## Literatur

- Ahlgrim, T. (2017). *Schulbücher im Sachunterricht – welche Themenauswahl bieten sie? Eine inhaltsanalytische Studie zu ausgesuchten Lehrwerken*. Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Blumenthal, S.-F. (2014). *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Coers, L. (2020). *Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht: Eine explorative Studie*. Vechta: Universität Vechta.
- Coers, L. (2021). Über Geschlecht lernen, heißt über und für Demokratie lernen – Geschlecht als Inhalt von Demokratiebildung im Sachunterricht. In T. Simon (Hrsg.),



- Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. 219–230). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundestag (2016). Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer. <https://www.bundestag.de/resource/blob/485866/978f0a3aeab437dc5209f5a4be9d458d/wd-8-071-16-pdf-data.pdf> (15.04.2021).
- Faltermaier, T. (2020). Gesundheitsförderung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/gesundheitsfoerderung> (15.04.2021).
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollst. überarb. u. erw. Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, M. (2015). *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Op-laden: Budrich.
- Kallweit, N., Lüschen, I., Murmann, L., Pech, D. & Schomaker, C. (2019). Phänomenographie als Forschungszugang in der Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, E. Gläser & A. Hartinger (Hrsg.), *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (S. 43–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiper, H. (2015). Gesundheits- und Sexualerziehung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 184–194). 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.). (1999). *Vielperspektivesches Denken im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüpkes, J. & Oldenburg, I. (2015a). Heikles Thema. Wie die aktuellen Diskurslinien bei der »sexuellen Bildung« in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft verlaufen. *Grundschule*, 3, 6–9.
- Lüpkes, J. & Oldenburg, I. (2015b). Wie viel Vielfalt hält eine demokratische Gesellschaft aus? *Grundschule*, 3, 26–28.
- Martin, B. (2019). Sexuelle Bildung im institutionellen Kontext – notwendig oder überflüssig? *Betrifft Mädchen*, 32(1), 7–11.
- Martin, B. & Nitschke, J. (2017). *Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maywald, J. (2018). *Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten*. 3. Aufl. Freiburg u.a.: Herder.
- Milthoff, P. (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 582–592). 2., erw. u. überarb. Auflage. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Oldenburg, I. & Lüpkes, J. (2017). Sexuelle Bildung im Spannungsfeld vielperspektivischen Sachunterrichts. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 74–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmidt, G. (2012). Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 60–70). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Simon, T. (2019). Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In

- M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 113–133). Münster u. a.: Waxmann.
- Voß, H.-J. (2019). Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 79–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Windheuser, J. & Kleinau, E. (2020). Generation und Sexualität als Herausforderung historischer und theoretischer Frauen- und Geschlechterforschung. Eine Einleitung. In J. Windheuser & E. Kleinau (Hrsg.), *Generation und Sexualität* (S. 9–21). Opladen u. a.: Budrich.

### Biografische Notizen

*Nina Kallweit*, Dr. phil., hat im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes an der Humboldt-Universität zu Berlin promoviert. Ihre Dissertation wurde 2018 mit dem Ilse-Lichtenstein-Rother-Preis der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) ausgezeichnet. Nach mehrjähriger Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Leipzig ist sie seit April 2020 Juniorprofessorin für Sachunterricht und seine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

*Toni Simon*, Dr., studierte Soziologie und Pädagogik sowie im Zweitstudium Lehramt an Förderschulen. Nach Lehr- und Forschungstätigkeiten an den Universitäten Halle-Wittenberg, Paderborn und der Humboldt Universität zu Berlin sowie einer Vertretung der Professur Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Siegen ist er seit November 2019 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg tätig.