

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (32)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2232W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Die Entwicklung der sexualpädagogischen Kompetenz von Studierenden in der grundschulpädagogischen Ausbildung

THOMAS WILKE

### Zusammenfassung

Angesichts sexueller Moralpaniken um Kindersexualität und Sexualpädagogik befasst sich der vorliegende Beitrag mit der Professionalisierung von Sexualpädagogik in der universitären Ausbildung von Lehrkräften im Studiengang Grundschulpädagogik. Der sexualpädagogischen Ausbildung von Lehrkräften und der Förderung sexualpädagogischer Kompetenz kommt eine entscheidende Rolle bei der gesetzlich verankerten schulischen Sexualpädagogik zu. Aus diesem Grund wird ein Lehrkonzept vorgestellt, welches die sexualpädagogische Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Fokus hat. Mit einem Instrument zur Messung der sexualpädagogischen Kompetenzentwicklung kann gezeigt werden, dass Studierende durch das Seminar in allen Lernzielen beträchtliche Kompetenzerweiterungen erlebt haben. Da in der universitären sexualpädagogischen Ausbildung angehende Lehrkräfte neben der Fachkompetenz vornehmlich generelle Kompetenzen gefördert werden, plädiert dieser Artikel dafür, Sexualpädagogik in der Hochschule curricular zu verankern, damit für alle Kinder das Recht auf Sexualaufklärung umfassend und kompetent in der Schule verwirklicht werden kann.

**Schlüsselwörter:** Sexualpädagogik; Grundschule; Lehramt; Lehrforschung; Evaluation

### The Development of Sex Education Competence of Students in Primary School Education

#### Abstract

In view of sexual moral panics about children's sexuality and sex education, this article deals with the professionalization of sex education in the university training of primary school teachers. The sexual pedagogical training of teachers and the associated development of sexual pedagogical competence play a decisive role in the legally anchored school sexual education. For this reason, a teaching concept is presented that focuses on the development of students' sexual pedagogical competence. Using an instrument to measure sexual education competence development, in which students self-assess their competences, it can be shown that students have experienced considerable competence enhancement in all 18 learning objectives through the seminar. Since university education in sexuality education primarily promotes general competencies of prospective teachers, the article argues for making sexuality education a constitutive part of teacher training and for anchoring sexuality education in the curriculum of university education so that all children can comprehensively and competently realize their right to sexuality education.

**Keywords:** sexual education; elementary school; teacher education; educational research; evaluation

## 1 Einleitung

Für die schulische Sexualpädagogik stellt das Jahr 1968 zweifelsfrei eine Zäsur dar. Mit den „Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in der Schule“ verankerte die Ständige Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK) Sexualität im schulischen Lehrplan. Sexualpädagogik sollte nicht länger allein dem Elternhaus überlassen, sondern fächerübergreifend in der Schule unterrichtet werden (vgl. hierzu ausführlich Hilgers et al., 2004, S. 9).<sup>1</sup> Die Empfehlungen, die besonders auf den Einfluss der gesellschaftlich sexualliberalen Strömungen der 1968er-Bewegung zurückzuführen sind (Koch, 2013), blieben nicht ohne gesellschaftlichen Widerstand von konservativen und reaktionären Sozialmilieus. Mehrfach musste sich das Bundesverfassungsgericht mit der schulischen Sexualaufklärung befassen. 1977 kam es zu dem Schluss, dass die Schule das Recht hätte, Sexualpädagogik fächerübergreifend zu unterrichten und „der allgemeine Erziehungsauftrag der Schule dem Recht der Eltern nicht nach-, sondern gleichgeordnet sei“ (Hilgers et al., 2004, S. 11). Der Staat gilt seitdem als gesetzlich berechtigt, in allen Schulformen sexualerzieherische Veranstaltungen durchzuführen und wird „als integrativer Bestandteil der Gesamterziehung“ (Hilgers et al., 2004, S. 11) betrachtet. Verschiedene Bemühungen seitens konservativer und religiös orientierter Eltern, diese grundlegenden Eckpfeiler der schulischen Sexualaufklärung zu kippen, blieben vor Gericht erfolglos (vgl. Barabas, 2013, S. 493 ff.). Mit seinen Urteilen skizzierte das Bundesverfassungsgericht den Rahmen für schulische Sexualaufklärung. Bis heute bilden sie den gesetzlichen Kontext für die Schulgesetze und Richtlinien der Sexualaufklärung in den einzelnen Bundesländern (Barabas, 2013; Hilgers et al., 2004).

Das wiederholte gerichtliche Scheitern von konservativen Gruppierungen, die ihr sexualerzieherisches Elternrecht beschnitten sehen, darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kindersexualität und schulische Sexualpädagogik noch immer umkämpfte Konfliktfelder darstellen, mit denen Angstszenerien hervorgerufen werden (vgl. Sielert, 2015, S. 110 ff.). So führte bspw. die Ankündigung des Bildungsplans „Bildung zur Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ in Baden-Württemberg 2013 bundesweit zu (rechts-) populistischen Protestbewegungen wie „Besorgte Eltern“, „Demo für alle“ und „Pegida“ (Hark & Villa, 2015; Huch & Lücke, 2015; Kemper, 2016; Windheuser, 2019). Die Gruppierungen versuchen dabei, mit traditionellen Topoi wie „Frühsexualisierung“ oder „sexuelle Verwahrlosung“ gegen die schulische Sexualpädagogik vorzugehen (vgl. z. B. Lautmann, 2010; Schetsche & Schmidt, 2010; Tuidier, 2016; Wilke, 2023). Eine diskursive Strategie solcher Bewegungen ist es die wissenschaftliche Integrität der Sexualpädagogik als professionelle Disziplin infrage zu stellen, indem sie (wie im Übrigen auch die Geschlechter- und Sexualitätsforschung) als Ideologie dargestellt wird, um sie auf diese Weise ihrer wissenschaftlichen Grundlage zu entziehen (vgl. Hark & Villa, 2015). Zweifelsfrei dürfte dies zur Verunsicherung vieler Lehrkräfte, Eltern und pädagogischer Fakultäten beitragen. Die Gefahr besteht, dass derartige Diskurse eine Professionalisierung schulischer Sexualpädagogik im Kontext der Hochschulausbildung verhindern und zur sexualerzieherischen Verantwortungsdiffusion zwischen Eltern und Lehrkräften beitragen. Damit sind die Rechte von Kindern und Jugendlichen auf Sexualaufklärung bedroht.

Entgegen diesen Verunsicherungstendenzen versteht sich der vorliegende Artikel als Beitrag zur sexualpädagogischen Diagnostik und Evaluation im Kontext der Hochschullehre. Er will zur Professionalisierung der Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung von Lehrkräften und somit unmittelbar auch in der Schule beitragen. Folgend werden die Ergebnisse eines Lehrforschungsprojektes im Seminar „Sexuelle Bildung in der Grundschule“ des Studiengangs „Lehramt an Grundschulen“ an der Universität Leipzig vorgestellt.

Im Vordergrund der Lehrforschung steht die Verbesserung der Lehr- und Lernqualität durch die Optimierung des Lehrseminarkonzepts. Um die Lehr- und Lernqualität zu messen, wurde im Rahmen des Lehrforschungsprojektes ein lernzielbasiertes Evaluationsinstrument entwickelt, bei dem

<sup>1</sup> In verschiedenen Bundesländern wurden vereinzelt bereits vor 1968 Richtlinien für die Sexualerziehung erlassen (vgl. Hilgers et al., 2004, S. 9).

die Studierenden ihren lernzielbezogenen Lernerfolg und ihre Kompetenzen selbst einschätzen. Das Instrument gibt Auskunft über den subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg der Studierenden und somit die Lehrqualität, indem die Studierenden ihr Kompetenzerleben retrospektiv einschätzen. Mit der Vorstellung des Evaluationsinstruments und der Forschungsergebnisse soll die Fachdiskussion in der Sexualpädagogik zur Förderung und Messung der „Sexualpädagogischen Kompetenz“ wiederbelebt bzw. weiter vorangetrieben werden. Im sexualpädagogischen Diskurs haben solche Diskussionen vergleichsweise wenig Raum eingenommen, insbesondere in Bezug auf die Hochschulausbildung von Lehrkräften.

Im Folgenden wird der Forschungsstand zur Ausbildung von Hochschullehrkräften vorgestellt, wobei insbesondere auf den Professionalisierungsprozess und die Quantität und Qualität von Sexualpädagogik in der universitären Lehramtsausbildung eingegangen wird (2). Im Anschluss wird auf die Fachdiskussion hinsichtlich „sexualpädagogischer Kompetenz“ in der Lehramtsausbildung eingegangen (3), um dann das Lehrkonzept darzustellen, mit dem die sexualpädagogische Kompetenz der angehenden Lehrkräfte gefördert werden sollte (4). Es folgt die Darstellung der Methodik des Lehrforschungsprojekts (5) und der Ergebnisse der Untersuchung (6), die im Anschluss abschließend diskutiert werden.

## 2 Sexualpädagogik in der universitären Hochschulausbildung von Grundschullehrkräften

Unter Sexualpädagogik wird eine „Aspektdisziplin der Pädagogik“ verstanden, „welche sowohl die sexuelle Sozialisation als auch die intentionale erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen erforscht und wissenschaftlich reflektiert“ (vgl. Sielert, 2013b, S. 118, 2015, S. 12). Die *emanzipatorische* Sexualpädagogik existiert erst seit den 1960er-Jahren, ist also eine vergleichsweise junge Disziplin (Böhm & Timmermanns, 2017; Koch, 2013; Sielert, 2013c, 2015). Im Gegensatz zu anderen „Strömungen der Sexualpädagogik“ (Dirks et al., 2012, S. 22 ff.), ist sie wissenschaftlich fundiert. Die emanzipatorische Sexualpädagogik in Deutschland hat sich seit ihrer Genese stetig professionalisiert (z. B. Koch, 2013; Sielert, 2013a, 2015), auch wenn der Prozess „uneinheitlich“ verläuft (Böhm & Timmermanns, 2017, S. 306) und keineswegs „behauptet werden [kann], dass dieser Emanzipationsprozess [der Sexualpädagogik als *eigenständige* pädagogische Disziplin, Anm. T. W.] bereits ein Stadium erreicht hätte, in dem ein Optimum sexualpädagogischer Bedeutung und Kompetenz erreicht wäre“ (Sielert, 2013a, S. 762). Die in den letzten 40 Jahren entstandenen Aus- und Weiterbildungsinstitute für Sexualpädagogik (z. B. Institut für Sexualpädagogik e. V., pro familia), Fachorganisationen bzw. Berufsverbände (z. B. Gesellschaft für Sexualpädagogik e. V.) sowie Studiengänge an Hochschulen (z. B. „Angewandte Sexualwissenschaft“ an der Hochschule Merseburg) können jedoch zweifelsfrei als Beleg für den stattfindenden Professionalisierungsprozess gelesen werden. Bemerkenswerterweise machen gerade Lehrkräfte einen geringen Anteil des „Professionskerns“ (Henningens & Sielert, 2014, S. 4) aus.

### 2.1 Zur quantitativen Verankerung von Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung für angehende Lehrkräfte in Deutschland

Der Hochschulausbildung von Lehrkräften kommt eine Schlüsselrolle für die Sexualpädagogik mit Kindern zu. Sie soll angehende Lehrkräfte *eigentlich* für die Berufspraxis vorbereiten, indem sie ihnen das theoretische und praktische Handwerkzeug dafür vermittelt. Seit den 1970er-Jahren wird konstatiert, dass die Hochschule als zentrale Ausbildungseinrichtung für Lehrkräfte ihre qua Gesetz zugeschriebene Aufgabe hinsichtlich Sexualpädagogik nur unzureichend übernimmt (z. B. Albrecht-Désirat & Pacharzina, 1977; Glück et al., 1992; Hopf, 2013; Siemoneit & Windheuser, 2021). Bis dato ist Sexualpädagogik in den Studienprüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge in aller Regel nicht explizit vorgesehen. Deutschlandweit gibt es bis heute ferner keinen „universitären Lehrstuhl, der die Sexualpädagogik explizit in seiner Stellenbeschreibung enthielte“ (Milhoffer, 2013,

S. 584), und auch an Dozenturen für Sexualpädagogik mangelt es weiterhin (Hopf, 2013; Wrede & Hunfeld, 1997). Glück et al. (1992, S. 132) stellten fest, dass das Veranstaltungsangebot in der Hochschulausbildung „dürftig, zufällig und desolat“ ist. An dieser Situation scheint sich in den letzten Dekaden wenig verändert zu haben (z. B. Kollender, 2016; Siemoneit & Windheuser, 2021). Über die letzten 40 Jahre hinweg ist Sexualpädagogik flächendeckend kein konstitutiver Teil der universitären Lehramtsausbildung gewesen (Glück et al., 1992; Grabbert, 1990; Henningsen & Sielert, 2014; Kollender, 2016; Valtl, 1999). Besonders verheerend ist die sexualpädagogische Ausbildungssituation in der Grundschulpädagogik. Die Umsetzung von Angeboten zur Sexualpädagogik an Hochschulen ist unter anderem stark vom persönlichen Engagement und der Eigeninitiative einzelner Mitarbeiter:innen und Professorinnen bzw. Professoren abhängig und geschieht oft nur beiläufig (Hopf, 2013; Kollender, 2016; Milhoffer, 2013; Sielert & Herrath, 1999; Valtl, 1999; Wrede & Hunfeld, 1997).

## 2.2 Zur qualitativen Umsetzung von Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung für angehende Lehrkräfte in Deutschland

Studien zur Hochschulausbildung stellen neben den quantitativen Mängeln auch erhebliche qualitative Defizite in der Lehramtsausbildung fest. Bevor diese skizziert werden, soll darauf verwiesen werden, dass es eine Vielfalt an Lehrzugängen zur Sexualpädagogik gibt und die Disziplin alles andere als einheitlich gelehrt wird (vgl. Valtl, 1995; Wrede & Hunfeld, 1997). Die Gründe für die qualitativen Mängel sind vielfältig. Die große Mehrheit der in der sexualpädagogischen Lehre tätigen Professorinnen und Professoren, Lehrbeauftragten und wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen haben sich Sexualpädagogik autodidaktisch angeeignet und selbst keine sexualpädagogische Ausbildung im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung oder der sexualpädagogischen Ausbildungsinstitute erhalten (vgl. z. B. Kollender, 2016; Wrede & Hunfeld, 1997). Häufig fehlt den Lehrenden die eigene sexualpädagogische Praxis mit Kindern, wodurch es in der Lehre am Berufspraxisbezug mangelt (z. B. Glück et al., 1992; Wrede & Hunfeld, 1997). Analysen zu den Lehrinhalten sexualpädagogischer Hochschulausbildung ergeben, dass die Lehrveranstaltungen häufig primär sexualbiologische Inhalte vermitteln (z. B. Wrede & Hunfeld, 1997) oder der Fokus auf Gender- und Geschlechterforschung (Kollender, 2015) und somit nicht auf Sexualität liegt. Seitens von Lehramtsstudierenden wird analog zu diesen Ergebnissen die unzureichende sexualpädagogische Praxiserfahrung ihrer Lehrenden, die fehlende Praxisorientierung der Lehre, die geringe Orientierung der Lehrenden an ihren Interessen und Erwartungen sowie die geringe Förderung von persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen bemängelt (Wrede & Hunfeld, 1997). Evaluationsergebnisse aus einem Modellprojekt zur Sexualpädagogik zeigen (vgl. Burchardt, 1999; Holler et al., 1999; Sielert & Herrath, 1999), dass eine Integration der Sexualpädagogik in die Hochschulausbildung die grundlegenden sexualpädagogischen Kompetenzen von Studierenden erweitern kann.

Diese Mängel in der universitären Hochschulausbildung von Lehrkräften haben Auswirkungen auf die Umsetzung der sexualpädagogischen Praxis mit den *eigentlichen* Adressatinnen und Adressaten der Sexualpädagogik, den Schulkindern. In der Literatur wird durchgängig beschrieben, dass sich die Lehrkräfte an Grundschulen „mit der Aufgabe einer anlassbezogenen, fächerübergreifenden und mehrdimensionalen Sexualpädagogik alleingelassen fühlen“ (Milhoffer, 2013, S. 584). Die Umsetzung von Sexualpädagogik ist im Wesentlichen vom Engagement, Mut und der Qualifikation der Lehrkräfte abhängig (z. B. Milhoffer, 2013; Wrede & Hunfeld, 1997). Dieses Ergebnis deckt sich mit Befragungen von Grundschülerinnen und -schülern. Schule ist auf der einen Seite zwar die „wichtigste Informationsquelle für Kinder“ (Milhoffer et al., 1999, S. 46), also noch vor der Familie, Freundinnen, Freunden und Medien. Dennoch: Nur wenige Grundschüler:innen geben an, dass das Thema Sexualität in der Schule behandelt wurde (Henningsen & Sielert, 2015). Studien weisen zudem auf die schlechte Qualität der schulischen Grundschulpädagogik hin: Sexualität wird nur im Sachunterricht behandelt, beschränkt sich inhaltlich auf die physischen Gegebenheiten und biologischen Vorgänge und ist häufig heteronormativ ausgerichtet (Heßling & Bode, 2015; Wrede & Hunfeld, 1997). Das ist insofern wenig verwunderlich, als dass – analog zu Sachsen – in den meisten

Bundesländern die Curricula, Orientierungsrahmen und Schulgesetze entsprechende Schwerpunkte und Verortungen vornehmen.

### **3 Förderung sexualpädagogischer Kompetenz in der Lehramtsausbildung in der Hochschullehre**

Die vorgestellten Studiendaten legen nahe, dass es notwendig ist, Sexualpädagogik fest in Hochschulausbildung und Schule zu verankern und den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren die notwendige sexualpädagogische Kompetenz zu vermitteln. Zudem gilt es, gute Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Lehrkräfte motiviert sind und sich gewappnet fühlen, Sexualpädagogik in der Schule umzusetzen.

Für die Qualifizierung und Vermittlung von sexualpädagogischen Kompetenzen liegen inzwischen eine Reihe von Vorschlägen vor, die sich auf die Theorie und Praxis der Hochschulausbildung von Lehrkräften (Bange et al., 2000; Sielert & Herrath, 1999; Sielert & Valtl, 2000; Wrede & Hunfeld, 1997) und Fachkräften im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen beziehen (z. B. Philipps, 2003; Sielert & Valtl, 2000). Die Vorschläge zur Ausbildung basieren auf umfassenden wissenschaftlichen Situationsanalysen und begleitenden Evaluationsstudien (z. B. Meixner & Kleiber, 2003; Sielert & Herrath, 1999). Häufig werden in den Konzepten Lehr- und Lernziele anhand von angestrebten Kompetenzen aufgestellt. Festgelegt wird, was die Lehrenden im Rahmen der Ausbildung vermitteln und die Lernenden im Anschluss gelernt haben sollen (z. B. Burchardt, 1999; Philipps, 2003; Sielert & Valtl, 2000). Teilweise wird zwischen sexualpädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften und außerschulischen Fachkräften unterschieden (z. B. bei Philipps, 2003), teilweise wiederum nur ansatzweise (z. B. bei Sielert & Herrath, 1999; Sielert & Valtl, 2000). Auch liegen Lehr- und Lernziele der sexualitätsbezogenen Ausbildung von der Hochschule Merseburg vor, wo Sexualpädagogik im Studiengang „Angewandte Sexualwissenschaft“ fest verankert ist (vgl. Weller, 2013). „Sexualpädagogische Kompetenz“ wird in den genannten Publikationen trotz aller inhaltlich-thematischen Überschneidungen unterschiedlich operationalisiert. Am häufigsten ist in der Literatur die Unterscheidung zwischen „Persönlicher Kompetenz“, „Fachkompetenz“ und „Handlungskompetenz“ zu finden.

### **4 Entwurf eines sexualpädagogischen Lehrkonzeptes zur Förderung sexualpädagogischer Kompetenz**

Das im Folgenden vorgestellte Lehrforschungsprojekt fand im Seminar „Sexuelle Bildung in der Grundschule“ statt, einem Aufbaumodul innerhalb der Fachdidaktik „Sachunterricht“ des modularisierten Studiengangs „Staatsexamen Lehramt an Grundschulen“ der Universität Leipzig. In dem Seminar sollen laut Modulbeschreibung fachwissenschaftliche und didaktische Grundlagen des Sachunterrichts erschlossen und angewendet werden. Das Seminar wurde an vier Blocktagen unterrichtet, wobei die Prüfungsleistungen (Referat und schriftliche Ausarbeitung) in Form von Screen-casts und Thesenpapieren der Unterrichtszeit nachgelagert waren. Damit sollte mehr Seminarzeit für die Entwicklung der sexualpädagogischen Kompetenz zur Verfügung stehen. Die Referate und schriftlichen Ausarbeitungen wurden von den Studierenden auf der Lernplattform Moodle hochgeladen, sodass alle Studierenden Zugang dazu hatten.

Bei der Erstellung der Lehr- und Lernziele wurde auf die von Philipps (2003) für die Fachkräfteausbildung im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen vorgeschlagenen Lehr- und Lernziele und Kompetenzbereiche zurückgegriffen, die erweitert und ergänzt wurden. Zwar ist für die „Gruppe der LehrerInnen (...) eine eigene Qualifizierung sinnvoll (...), weil sie sehr eigene Arbeitsbedingungen und Erwartungen haben“ (Philipps, 2003, S. 30), meines Erachtens unterscheiden sich die Lernziele aber nur in Hinblick auf bestimmte Aspekte, z. B. den institutionellen Verankerungen, von

jenen der außerschulischen Fachkräfte. Auf dieser Grundlage wurde überlegt, über welche Kompetenzen die angehenden Lehrkräfte der Primarstufe am Ende des Seminars verfügen sollten, die übergeordnet als „sexualpädagogische Kompetenz“ bezeichnet werden können. Die Lehr- und Lernmethoden sowie Seminar- und Prüfungsinhalte wurden dann auf die angestrebten Lern- bzw. Kompetenzziele abgestimmt, wobei didaktisch-methodisch eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden umgesetzt wurde.

Die Lern- und Kompetenzziele Philipps' (2003) wurden an die schulischen Rahmenbedingungen und Erwartungen angepasst bzw. ergänzt. An den grundlegenden Inhalten wurde hingegen wenig geändert. Folgende Veränderungen wurden im Detail vorgenommen: Bei Philipps ist als Lernziel die „Konzipierung, Durchführung und Reflexion eines Praxisprojektes“ vorgesehen. Dieses Lernziel wurde zur „Fähigkeit zur Konzipierung und Reflexion von sexualpädagogischen Unterrichtsstunden“ geändert. Das Lernziel „Kenntnisse sexualpädagogischer Theorien“ wurde dahingehend ergänzt, dass die Studierenden über „sexualwissenschaftliche und sexualpädagogische Theorien und Empirie“ verfügen sollen. Das Lernziel „Geklärtes Selbstverständnis als Mann bzw. als Frau und Auseinandersetzung mit geschlechtstypischen Rollenverhaltensweisen“ wurde durch einen Gender-Stern ergänzt, um „die soziokulturelle Konstruktion der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit sichtbar zu machen“ (Wilke et al., 2017, S. 4, Fußnote) und Diskriminierung vorzubeugen. Zudem wurden einige Lernziele hinzugefügt. Beispielsweise sollten die Studierenden am Ende der Veranstaltung „Kenntnisse über die geltenden Gesetze und die curricularen Rahmenbedingungen zur Sexualerziehung“ besitzen oder die „Fähigkeit zur didaktischen Konzipierung und Reflexion von sexualpädagogischer Elternarbeit (z. B. Elternbrief, Elternabend, Umgang mit abwehrenden Eltern)“ haben. Es resultierten 18 Lernziele, die drei Kompetenzbereichen zugeordnet waren: sieben Lernziele zur „Personalen Kompetenz (Selbstreflexions- und Kommunikationskompetenz)“, fünf zur „Sachkompetenz (fachwissenschaftliche Kenntnisse und Wissen um politisch-gesellschaftliche Einbettung)“ sowie sechs zur „Handlungskompetenz (pädagogisch-didaktische Fähigkeiten)“ (vgl. Tab. 1).

Zu den inhaltlichen Hauptzielen der Veranstaltung, die den Studierenden auch zu Beginn der Veranstaltung vorgestellt wurden, zählen:

1. der Erwerb von theoretisch-empirischen sexualwissenschaftlichen und sexualpädagogischen Grundlagen zu Sexualität und Geschlecht sowie sexueller Entwicklung, Sozialisation, Enkulturation aus einer anthropologischen Perspektive,
2. die Geschichte und soziokulturelle Einflüsse auf die westlichen Konstruktionen von (Kinder-)Sexualität, inkl. die damit verbundenen soziokulturellen und rechtlichen Regulierungen und Konzeptionen von sexuellen Rechten und Citizenship,
3. das „Persönlichkeitslernen“ – die Selbstreflexion über die persönliche sexuelle Biografie, Werthaltungen, des Lebensstils und der sexuellen Identität; auch die Motivation zur sexualpädagogischen Arbeit kann darunter gefasst werden, die die sexualpädagogische Praxis von Pädagoginnen und Pädagogen (un-)mittelbar beeinflusst (Burchardt, 1999).

Diese drei Schwerpunktthemen werden nicht ausschließlich, aber vor allem an den ersten zwei der vier Tage vermittelt, da sie die Grundlage für das weitere Programm bilden:

1. Rahmenbedingungen der Sexualpädagogik in Schule, z. B. geltende Gesetze und Curriculae unter Auslotung sexualpädagogischer Möglichkeiten und Grenzen,
2. die alters- und gruppengerechte Didaktik und Methodik der Sexualpädagogik im Kontext der Grundschule, wie die fachbezogene *und* fächerübergreifende Sexualpädagogik, Umgang mit Sexualität im Schulalltag sowie Reflexion von unterschiedlichen sexualpädagogischen Methoden und Arbeitsmaterialien,
3. Ansätze und Methoden der Elternarbeit, wie Informationsabend, Elternbrief, Umgang mit abwehrenden Eltern usw.,
4. Lokale und bundesweite sexualpädagogische Einrichtungen und Institutionen.

## 5 Methodik des Lehrforschungsprojekts

Die in diesem Artikel vorgestellten Ergebnisse sind Teil eines größer angelegten Lehrforschungsprojekts, dessen Ziel es ist, die Lehr- und Lernprozesse sowie Lehr- und Lernerfolge mit Methoden der formellen und semiformalen pädagogischen Diagnostik (vgl. Hartmann-Kurz & Stege, 2014, S. 10) und Evaluation zu erfassen und zu optimieren. Im Vordergrund des Lehrforschungsprojektes stehen vor allem die Bedingungen, Voraussetzungen und die Förderung der (über-)fachlichen (sexual-) pädagogischen Kompetenzen der Studierenden. Die Förderung von (sexual-) pädagogischen Kompetenzen soll die angehenden Lehrkräfte dahingehend motivieren und befähigen, dass sie selbstbewusst, selbstwirksam und kompetent sexualpädagogisch mit Kindern und ihren Eltern in der Schule arbeiten können. Das übergeordnete Ziel ist es, die sexuelle Kompetenz und Gesundheit der Kinder im Sinne der emanzipatorischen Sexualpädagogik zu fördern. Im Folgenden werden der *quantitative* Teil des Lehrforschungsprojekts und die Methodik zur Messung der Qualität des Lernens und Lehrens vorgestellt.

### 5.1 Entwicklung eines lernzielbezogenen Evaluationsinstruments

Zu Beginn des Seminars wurde den Studierenden das Lehrforschungsprojekt vorgestellt und ihnen ein Informationsblatt mit allen relevanten Studiendaten ausgehändigt. Mit einer Einwilligungserklärung wurden sie darum gebeten an dem Lehrforschungsprojekt teilzunehmen. In dem hier dargestellten Teil des Lehrforschungsprojekts geht es darum, ein für das Lehrforschungsprojekt lernzielbasiertes Evaluationsinstrument vorzustellen, welches die Ergebnisqualität der Lehre von Dozierenden und des Lernens von Studierenden in der sexualpädagogischen Hochschule misst. Zudem sollen aus den Ergebnissen Schlüsse für die Konzeption von sexualpädagogischen Lehrveranstaltungen gezogen werden. Das Lehrforschungsprojekt basiert dabei auf der Erkenntnis, dass Studierende in der Lage sind, ihren Lernerfolg und die Qualität der Lehre adäquat einzuschätzen (vgl. Spinath & Brünken, 2016, S. 259). Zwar sind Studierendenbefragungen hinsichtlich ihrer Validität mit einigen Schwierigkeiten verbunden, es „gibt jedoch keine Datenquelle, die bessere Schlüsse über die Lehrqualität zuließe“ (Spinath & Brünken, 2016, S. 257). Das gilt insbesondere für alternative Verfahren zur Eruierung der Lehrqualität, wie die Selbstevaluationen der Lehrenden, die Fremdbewertungen der Kompetenzentwicklung durch Fachleute oder die Absolvierendenbefragungen (vgl. Spinath & Brünken, 2016, S. 237 ff.).

Für die Datenerhebung wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem die Studierenden ihre Kompetenzentwicklung selbst einschätzen. Der Fragebogen zielt auf die Messung des Lernerfolges ab, was „neben der traditionellen Evaluation mit den Hauptgrößen „Struktur- und Prozessqualität“ (Raupach et al., 2012, S. 2) angewendet werden kann. Raupach et al. (2012, S. 2) argumentieren zu Recht, dass die Lehrqualität auch an messbaren Ergebnissen der Lehre beurteilt werden sollte, wie dem Lernerfolg der Studierenden. Im Gegensatz zu der vorgeschlagenen *Fremdeinschätzung* anhand von Studienleistungen wurde für das Lehrforschungsprojekt jedoch eine anonyme *Selbsteinschätzung* gewählt, da sich diese besser mit der Seminarkonzeption vereinbaren ließ als eine Fremdeinschätzung von Kompetenzen. Durch die Selbsteinschätzung wird die angestrebte produktive Lehr- und Lernatmosphäre nicht negativ beeinflusst und Kompetenzerleben ermöglicht (z. B. Schäfer et al., 2018). Der im Rahmen des Lehrforschungsprojekts erstellte Fragebogen, der als Evaluationsinstrument diente, misst auf Grundlage von 18 Seminarlernzielen das *Kompetenzerleben* und den *subjektiven Lernzuwachs* der Studierenden in drei Kompetenzbereichen (vgl. oben). Aufgrund der kleinen Stichprobengröße wurden keine Analysen zur Validität und Reliabilität durchgeführt. Die Ergebnisse müssen deshalb vorsichtig interpretiert werden und sind nicht auf andere Seminare oder Hochschulen übertragbar.

Hinzu kamen drei übergeordnete Fragen zum Lern- und Interessenzuwachs, die sich auf die gesamte Veranstaltung bezogen. So wurde gefragt, inwieweit sie sich vor und nach der Veranstaltung für das Thema interessieren, wie sie ihr Wissen zum Thema einschätzen und inwieweit sie einschätzen, ob sie die Inhalte der Veranstaltung anwenden werden. Die einzelnen Lernziele, die

Zuordnung der Lernziele zu den Kompetenzbereichen sowie die Fragen zum Lernzuwachs der gesamten Lehrveranstaltung sind in Tabelle 1 dargestellt.

## 5.2 Datenerhebung

Entgegen dem Vorschlag von Raupach et al. (2012) fand die Datenerhebung ausschließlich am Ende des Seminars statt. Es handelt sich somit in der vorliegenden Lehrforschung *nicht* um ein klassisches Ein-Gruppen-Prä-Post-Design, bei dem vor *und* nach dem Seminar eine Messung durchgeführt wird. Vielmehr wurden die Studierenden lediglich am Ende des Seminars gebeten, eine Einschätzung zu ihrem Leistungs- bzw. Kompetenzniveau zu jedem einzelnen Lernziel vor und nach dem Seminar auf einer fünfstufigen Skala (von „gering“ (1) bis „hoch“ (5)) zu geben. Gemessen wird demnach, wie die Studierenden am Ende des Seminars ihre Kompetenzentwicklung hinsichtlich jedes Lernziels im Zuge des Seminars subjektiv einschätzen.

Mit der Messung zu lediglich einem Zeitpunkt folgt der Autor dem Evaluationszentrum der Frankfurt University of Applied Sciences (2021), die den Lernzuwachs in ihren Lehrevaluationen ebenfalls nur zu einem Zeitpunkt erhebt. Neben dem offensichtlichen Vorteil, dass die Studierenden nur einmal an der Befragung teilnehmen müssen, hat die Durchführung am Ende zudem den Vorteil, dass die Studierenden ihren Lernerfolg bei einem Fach wie Sexualpädagogik retrospektiv wahrscheinlich besser einschätzen können.

## 5.3 Zusammensetzung der Stichprobe

An der Präsenzveranstaltung nahmen insgesamt 19 Studierende teil: 17 weibliche\* und zwei männliche\*. Lediglich eine Person wollte nicht teilnehmen. Eine weitere Person brach ihr Studium vor dem Semesterende ab. Die 17 Teilnehmenden wurden per Mail und auch in Feedbackgesprächen zu Prüfungsleistungen darum gebeten, an der Befragung teilzunehmen. Alle nahmen an der anonymen Befragung teil; die Rücklaufquote lag entsprechend bei 100 Prozent.

## 5.4 Datenerhebung

Mit Ausnahme der Lernzuwachswerte wurden alle Analysen mithilfe von SPSS (Version 26) durchgeführt. Da sich die Mittelwertdaten annähernd als normalverteilt erwiesen, wurden t-Tests für gebundene Stichproben durchgeführt. Mit den statistischen Verfahren wurde geprüft, ob die Studierenden eine subjektive Veränderung hinsichtlich der lernzielbasierten sexualpädagogischen Kompetenz durch das Seminar bei sich feststellen. Entsprechend wurde die Nullhypothese ( $H_0: \mu_d = \mu_0$ ) getestet, also ob der Mittelwert der Differenzen der Grundgesamtheit ( $\mu_d$ ) dem hypothetischen Mittelwert der Differenzen entspricht ( $\mu_0$ ) bzw. ob eine der Alternativhypothesen ( $H_1: \mu_d \neq \mu_0$ ;  $H_1: \mu_d > \mu_0$ ;  $H_1: \mu_d < \mu_0$ ) zutrifft. Für die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  wurde die Signifikanzgrenze von:  $p \leq 0,01$  festgelegt. Die Interpretation der Effektstärke erfolgt nach dem Vorschlag von Cohen (1988).<sup>2</sup>

# 6 Ergebnisse der Lehrevaluation: Selbsteinschätzung der sexualpädagogischen Kompetenz der Studierenden

Im Vergleich der Daten zu den subjektiven Kompetenzeinschätzungen der Studierenden am Ende des Seminars zeigen sich beim t-Test für gebundene bei allen 18 Lernzielskalen signifikante Unterschiede (vgl. Tab. 1). Bei allen 18 Skalen ist der Unterschied *sehr signifikant*. Bei allen 18 Skalen ist die Kompetenzentwicklung der Studierenden positiv, d. h. die Studierenden stellen einen sehr beträchtlichen sexualpädagogischen Kompetenzzuwachs bei sich fest.

<sup>2</sup> Cohen (1988) hat die folgende Unterteilung vorgeschlagen, falls keine Effektgrößen aus vergleichbaren Studien herangezogen werden können:  $d = 0,2$  (kleiner Effekt),  $d = 0,5$  (mittlerer Effekt), und  $d = 0,8$  (großer Effekt).

Die Effektgröße ist bei drei der 18 Skalen mittelstark ausgeprägt (Lernziele 3, 4 und 6), bei den restlichen 15 Skalen groß. Für die drei Lernziele mit mittelgroßer Effektstärke schätzen die Studierenden ihre Kompetenz bereits vor dem Seminar als sehr hoch ein. Vor diesem Hintergrund ist ihre geringere Kompetenzentwicklung nachvollziehbar, was jedoch auch darauf verweist, dass diese Inhalte des Seminars zukünftig weniger Raum einnehmen könnten.

Die drei Skalen (Lernzielskalen 11, 13 und 17), bei denen der größte Effekt ( $p = 0,001$ ;  $d > 0,9$ ) festgestellt werden konnte, fallen in die Bereiche der Sach- und Handlungskompetenz. Im Vergleich der einzelnen Skalen zeigt sich, dass die Studierenden zwar bei dem Lernziel 17 die subjektiv zweitgrößte Kompetenzerweiterung wahrnehmen, sie dennoch ihre Kompetenzen bei diesem Lernziel als am geringsten einschätzen. Sowohl vor als auch nach dem Seminar schätzen die Studierenden ihre Kompetenzen beim Lernziel 4 am höchsten ein. Ein Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und inhaltlicher Schwerpunktsetzung im Rahmen des Seminars konnte nicht festgestellt werden.

Aus dem Vergleich der subjektiven Einschätzung der befragten Studierenden in den drei Kompetenzbereichen vor und nach dem Seminar geht hervor, dass die Studierenden in allen Kompetenzbereichen *große Effekte* hinsichtlich ihrer Kompetenzen vor und nach dem Seminar wahrnehmen ( $p = 0,001$ ;  $d = 0,9$ ).<sup>3</sup> Im Vergleich der drei Kompetenzbereiche wird ersichtlich, dass die Studierenden zum Beginn des Seminars ihre Personale Kompetenz im Vergleich zur Sach- und Handlungskompetenz deutlich höher einschätzen. Durch das Seminar verringert sich der Abstand zwischen Sach- und Handlungskompetenz und der Personalen Kompetenz. Den stärksten subjektiven Kompetenzzuwachs erleben die Studierenden im Bereich der Sachkompetenz, gefolgt von der Handlungskompetenz. Den geringsten Kompetenzzuwachs erleben die Studierenden hingegen im Bereich der Personalen Kompetenz.

Bei Betrachtung der „Sexualpädagogischen Kompetenz“, die die drei Kompetenzbereiche zusammenfasst, lässt sich feststellen, dass die Studierenden am Ende des Seminars einen großen sexualpädagogischen Kompetenzzuwachs bei sich selbst wahrnehmen ( $p = 0,001$ ;  $d = 0,9$ ). Rückblickend schätzen sie auf der fünfstufigen Skala ihre sexualpädagogische Kompetenz zu Beginn des Seminars bei 2,4, am Ende des Seminars bei 4,0 ein. Die Studierenden schätzen ihre Kompetenzen vor dem Seminar also beträchtlich geringer ein als nach dem Seminar.

Bei den drei übergeordneten Fragen zum Lern- und Interessenzuwachs, die sich auf die gesamte Veranstaltung bezogen, ergaben sich ebenfalls *mittlere und größere Effekte* bei der subjektiven Einschätzung der Studierenden. Im Vorher-nachher-Vergleich gaben die Studierenden an, sich nach dem Seminar stärker für das Thema Sexualpädagogik zu interessieren ( $p = 0,006$ ;  $d = 0,6$ ), mehr über das Thema zu wissen ( $p = 0,001$ ;  $d = 0,9$ ) und die Inhalte anwenden zu können ( $p = 0,001$ ;  $d = 0,9$ ). Da viele Studierende sich bereits vor dem Seminar für das Thema der Veranstaltung interessierten, ist hier der Zuwachs am geringsten. Im Vergleich ist der Lernzuwachs bei der Anwendung der sexualpädagogischen Inhalte am größten.

**Tabelle 1:** Lernziele bzw. wahrgenommene Kompetenzen der Studierenden in drei Kompetenzbereichen, sexualpädagogische Kompetenz und Lernzuwachs

Kom.	Lernziele (LZ)	Zeit	Mean	Sd.	p value	d
Personale Kompetenz	LZ 1: Bewusstsein über die eigene sexuelle Sozialisation und Biografie und ihre Einflüsse auf die eigene sexualerzieherische Praxis	Prä	2,5	0,8	< 0.001	0,8
		Post	3,9	0,6		
	LZ 2: Achtung gegenüber Menschen mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen, sexuellen Lebensstilen und sexuellen Kulturen	Prä	2,6	0,8	< 0.001	0,9
		Post	4,3	0,5		

3 Für die Kompetenzbereiche wurde die Summe der Itemwerte eines jeden Kompetenzbereichs gebildet und durch die Anzahl der Werte geteilt.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Kom.	Lernziele (LZ)	Zeit	Mean	Sd.	p value	d
Personale Kompetenz	LZ 3: Fähigkeit, über sexuelle Sachverhalte mit Einzelnen und in Gruppen sprechen zu können	Prä	3,6	0,8	0,002	0,7
		Post	4,2	0,7		
	LZ 4: Klarheit über die eigenen Wertvorstellungen hinsichtlich zentraler Aspekte von Beziehung und Sexualität sowie Akzeptanz gegenüber anderen Positionen	Prä	4,1	1,0	0,003	0,6
		Post	4,8	0,4		
	LZ 5: Fähigkeit zur Auseinandersetzung und zur Reflexion der eigenen (sexual-)pädagogischen Kompetenzen und Grenzen	Prä	2,3	0,8	< 0,001	0,9
		Post	4,1	0,6		
LZ 6: Geklärtes Selbstverständnis als Mann* bzw. als Frau* und Auseinandersetzung mit geschlechtstypischem Rollenverhalten	Prä	3,4	0,9	0,002	0,7	
	Post	4,6	0,6			
LZ 7: Erfahrung mit und Reflexion der persönlichen Auseinandersetzung mit Sexualität und deren Wirkung auf Psyche und Beziehungen	Prä	2,8	0,8	< 0,001	0,8	
	Post	3,8	0,5			
Sachkompetenz	LZ 8: Kenntnisse von geschlechtlicher und sexueller Entwicklung sexueller Orientierung, physiologischer Grundlagen und Gesundheitsaspekten	Prä	1,6	0,6	< 0,001	0,9
		Post	3,9	0,6		
	LZ 9: Kenntnisse von sexualwissenschaftlicher und -pädagogischer Theorie, Empirie und Ansätze im gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sowie in Beziehung zum eigenen pädagogischen Handeln	Prä	2,6	0,7	< 0,001	0,9
		Post	4	0,5		
	LZ 10: Kenntnisse über die geltenden Gesetze und die curricularen Rahmenbedingungen zur Sexualerziehung	Prä	2	0,8	< 0,001	0,9
		Post	4,2	0,4		
LZ 11: Kenntnisse von sexualpädagogischen Institutionen und Einrichtungen, die sexualpädagogische Angebote vorhalten oder Materialien zur Verfügung stellen	Prä	1,4	0,5	< 0,001	0,9	
	Post	4,1	0,9			
LZ 12: Kenntnisse über die soziokulturelle und historische Geformtheit von Sexualität	Prä	2,1	0,8	< 0,001	0,9	
	Post	3,5	0,9			
Handlungskompetenz	LZ 13: Fähigkeit zur didaktischen Konzipierung und Reflexion von sexualpädagogischen Unterrichtsstunden	Prä	1,5	0,6	< 0,001	0,9
		Post	4,1	0,6		
	LZ 14: Fähigkeit, verschiedene sexualpädagogische Arbeitsformen, Medien und Materialien zu erproben und situationspezifisch (Gruppe bzw. Klassenstufe, Thema, Klima) angemessen anzuwenden	Prä	2,5	1,0	< 0,001	0,8
		Post	4,2	0,8		
	LZ 15: Befähigung zu einer Kommunikation, die Vertrauen schafft und Intimität zu schützen vermag	Prä	1,8	0,7	< 0,001	0,9
		Post	3,6	0,9		
LZ 16: Kenntnis und Anwendung sexualpädagogischer Interventionsformen	Prä	2,4	0,9	< 0,001	0,8	
	Post	3,9	0,7	< 0,001		
LZ 17: Fähigkeit zur Konzipierung, Durchführung und Reflexion von sexualpädagogischer Elternarbeit (z. B. Elternbrief, Elternabend, Umgang mit abwehrenden Eltern)	Prä	1,5	0,6	< 0,001	0,9	
	Post	3,4	0,6			
LZ 18: Fähigkeit zur kritischen Einschätzung von Möglichkeiten und Grenzen im Handlungsfeld der Teilnehmenden	Prä	2,1	0,7	< 0,001	0,8	
	Post	3,5	0,6			

(Fortsetzung Tabelle 1)

Kom.	Lernziele (LZ)	Zeit	Mean	Sd.	p value	d
Bereich	Personale Kompetenz (LZ 1 – LZ 7)	Prä	2,8	0,5	< 0,001	0,9
		Post	4,2	0,3		
	Sachkompetenz (LZ 8 – LZ 12)	Prä	2,0	0,6	< 0,001	0,9
		Post	4,0	0,5		
	Handlungskompetenz (LZ 13 – LZ 18)	Prä	2,0	0,5	< 0,001	0,9
		Post	3,8	0,5		
Sex. Kom.	„Sexualpädagogische Kompetenz“ (LZ 1 – LZ 18) (drei Kompetenzbereiche)	Prä	2,4	0,5	< 0,001	0,9
		Post	4,0	0,3		
Lernzuwachs	„Ich finde das Thema der Veranstaltung interessant.“	Prä	4,00	1,000	0,006	0,6
		Post	4,82	0,393		
	„Ich weiß sehr viel über das Thema der Veranstaltung.“	Prä	2,71	0,588	< 0,001	0,9
		Post	4,53	0,514		
	„Ich kann die Inhalte der Veranstaltung anwenden.“	Prä	1,76	0,752	< 0,001	0,9
		Post	4,41	0,618		

## 7 Schlussfolgerungen für die sexualpädagogische Hochschullehre

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse des Lehrforschungsprojektes zusammengefasst und im Kontext der empirisch-theoretischen Literatur und des dargestellten Seminarkonzepts diskutiert werden.

### 7.1 Zusammenfassung und Diskussion

Die bestehende Forschungsliteratur zur sexualpädagogischen Hochschulausbildung von Lehrkräften sowie zur schulischen Sexualpädagogik legt nahe, dass Sexualpädagogik in der Hochschule und Schule nicht flächendeckend gelehrt wird und es zudem noch qualitative Mängel bei der Umsetzung von Sexualpädagogik gibt. Vor diesem Hintergrund wurde ein Seminarkonzept erstellt, welches angehenden Lehrkräften die notwendige sexualpädagogische Kompetenz für das Handlungsfeld Schule vermittelt, damit sie Sexualpädagogik in der Schule altersgerecht und (fach-)übergreifend im Unterricht und im Schulalltag kompetent umsetzen können. Um das Konzept und die Lehr- und Lernqualität kritisch zu prüfen und weiterentwickeln zu können, wurde ein lernzielbezogenes Evaluationsinstrument entwickelt, welches die wahrgenommenen und erlebten Kompetenzen der Studierenden, ihre Kompetenzentwicklung und Motivation erfasst.

Bevor die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden, ist auf die Grenzen der Aussagekraft des Lehrforschungsprojekts hinzuweisen. Aufgrund der vergleichsweise geringen Fallzahl und der nicht-standardisierten Lehre ist eine Übertragung der Ergebnisse auf andere universitäre Lehrseminare schwierig, eine Generalisierung auf andere Universitäten oder sich vielleicht in ähnlichen Lebens- und Studenumständen befindende Lehramtsstudierende nicht statthaft. Auch wenn sich ähnliche Kompetenzentwicklungen im Zuge von sexualpädagogischen Seminaren mit ähnlich gelagerten Lehrkonzeptionen finden ließen, liefern die Ergebnisse in erster Linie Hinweise zur Verbesserung der sexualpädagogischen Hochschullehre im Studiengang Grundschulpädagogik an der

Universität Leipzig. Um die Bedeutung der Ergebnisse über diese Hochschule hinaus zu überprüfen, bedarf es weiterer Forschung.

Die Ergebnisse des Lehrforschungsprojektes legen nahe, dass das lernzielbezogene Evaluationsinstrument dazu geeignet ist, die motivationale und kompetenzorientierte Entwicklung der Studierenden in einem sexualpädagogischen Seminar zu erfassen. Diese Form der Lehr- und Lernevaluation kann als eine wichtige Ergänzung zur gängigen Struktur- und Prozessevaluation betrachtet werden, um die Qualität der Lehre und des Lernens zu beurteilen (vgl. auch Raupach et al., 2012), da die subjektiven Einschätzungen von Studierenden mithin als die zuverlässigste Datenquelle zur Bewertung der Lehr- und Lernqualität zählen können (vgl. Spinath & Brünken, 2016, S. 259).

Aus den Befunden des Lehrforschungsprojekts „Sexuelle Bildung in der Grundschule“ geht hervor, dass die Studierenden sich retrospektiv am Ende des Seminars als deutlich sexualpädagogisch kompetenter erleben als vor dem Seminar: Hinsichtlich aller einzelnen Lernziele und in den drei Bereichen der Personalen Kompetenz, der Sach- und Handlungskompetenz nehmen die Studierenden retrospektiv einen beträchtlichen Lernzuwachs wahr. Auch in Bezug auf die übergeordneten Lernziele erlebten die Studierenden einen Lernzuwachs: Sie finden am Ende des Seminars die Thematik Sexualpädagogik sehr interessant, schätzen ihr Wissen dazu sehr hoch ein und fühlen sich fähig, Sexualpädagogik in der schulischen Praxis kompetent umzusetzen. Das lernzielbezogene Lehr- und Lernkonzept kann insofern als gelungen betrachtet werden. Mit den Ergebnissen zur Kompetenzentwicklung und zur Motivation ist somit die Hoffnung verbunden, dass die angehenden Lehrkräfte den institutionellen Herausforderungen und Widerständen zum Trotz (z. B. vollgepackter Lehrplan, abwehrende Eltern, Kolleginnen, Kollegen oder Schulleitungen) sexualpädagogisch mit ihren Klassen und ihrem Schulalltag arbeiten. Für die Verbesserung der Lehre ist dennoch zu überlegen, ob der Fokus nicht noch stärker auf die Vermittlung von Handlungskompetenz gelegt werden könnte, die den vielleicht wichtigsten Kompetenzbereich darstellt. In diesem Kompetenzbereich erleben sich die Studierenden von den drei gemessenen Kompetenzbereichen auf hohem Niveau, jedoch geringer kompetent als im Bereich der Personalen Kompetenz und Sachkompetenz. Zugleich könnte der Fokus weniger auf die Personale Kompetenz gelegt werden, da sich die Studierenden in dem Kompetenzbereich a priori als kompetent erleben.

Denkbar wäre es, den Fragebogen und das Seminarkonzept auch in einem Prä-Post-Design zu testen, um zu sehen, ob es ähnliche Ergebnisse bringt. Zur Überprüfung der Wirkung müsste dabei das Forschungsdesign mit einer Kontrollgruppe durchgeführt werden. Mit der Umsetzung des Evaluationsinstruments in mehreren Seminaren und somit mit einer höheren Stichprobengröße wäre es auch möglich, die Güte des Instruments zu prüfen. Sinnvoll wäre es, den Studierenden die Möglichkeit einzuräumen, über ihre Einschätzungen anonym zu reflektieren, beispielsweise in Form einer offenen Frage am Ende des Fragebogens oder im Rahmen des Seminars in Kleingruppendiskussionen.

## 7.2 Fazit

Angesichts der gesellschaftlichen Diskurse um Kindersexualität und Sexualpädagogik ist es dringend notwendig, dass sich Lehramtsstudiengänge der Aufgabe stellen und Sexualpädagogik fest im universitären Curriculum verankern. Die Professionalisierung der Sexualpädagogik muss auch von den Lehramtsinstituten vorangetrieben werden. Lehrkräfte sollten so qualifiziert werden, dass sie ihrem gesetzlichen Auftrag nachkommen und Kinder *fächerübergreifend* und auch in Gesprächen vor und nach dem Unterricht selbstsicher und kompetent aufklären können. In diesem Zusammenhang sollten Lehrkräfte auf abwehrende Eltern und institutionelle Barrieren vorbereitet werden. Ihnen muss die Unsicherheit genommen werden, die häufig die Umsetzung von sexualpädagogischen Maßnahmen verhindert oder begleitet. Dass die Studierenden sich kompetent und der Aufgabe gewappnet fühlen können, dafür sind die Studienergebnisse des Lehrforschungsprojekts ein Beleg.

## Literatur

- Albrecht-Désirat, K. & Pacharzina, K. (1977). Lehrer und sexualpädagogische Ausbildung. In I. Kerscher & Gesellschaft zur Förderung Sozialwissenschaftlicher Sexualforschung (Hrsg.), *Konfliktfeld Sexualität* (S. 163–174). Luchterhand.
- Bange, D., Gaenslen-Jordan, C., Kaulen, U., Rethemeier, A. & Ribbert, B. (2000). *Sexualpädagogik in der Schule gestalten. Handreichung zur Qualifizierung von Lehrkräften der Sekundarstufe*. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg.
- Barabas, F. (2013). Jugendrecht und Sexualerziehung. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Böhm, M. & Timmermanns, S. (2017). Schwerpunktheft Sexualpädagogik. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 30(04), 305–308.
- Burchardt, E. (1999). *Identität und Studium der Sexualpädagogik: Theoretische Konzeptionierung und Exploration des Persönlichkeitslernens im Rahmen eines universitären Modellversuchs*. P. Lang.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). L. Erlbaum Associates.
- Dirks, T., Groh-Mers, T., Hummert, M., Kruck-Homann, M., Renate-Berenike, S., Sielert, U., Vetter, C. & Wanzeck-Sielert, C. (2012). *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern* (1. Aufl.). Bildungsverlag EINS.
- Glück, G., Scholten, A. & Strötges, G. (1992). *Heiße Eisen in der Sexualerziehung: Wo sie stecken und wie man sie anfaßt* (2. Aufl.). Dt. Studien-Verl.
- Grabbert, V. (1990). Sexualpädagogik an deutschen Universitäten und Hochschulen. In A. Hopf (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Sexualpädagogik* (S. 13–21). Pad, Pädag. Arbeitsstelle.
- Hark, S. & Villa, P.-I. (2015). „Eine Frage an und für unsere Zeit“. Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In S. Hark & P.-I. Villa (Hrsg.), *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen* (S. 15–39). transcript.
- Hartmann-Kurz, C. & Stege, T. (2014). *Lernprozesse sichtbar machen. Pädagogische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip*. Landesinstitut für Schulentwicklung. [https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-als-paedagogische-umsetzungshilfen/lernprozessdiagnostik/nl10\\_paedagogische\\_diagnostik.pdf](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-als-paedagogische-umsetzungshilfen/lernprozessdiagnostik/nl10_paedagogische_diagnostik.pdf)
- Henningens, A. & Sielert, U. (2014). *Professionalität in der Sexualpädagogik. Auszug aus den Ergebnissen eines Lehrforschungsprojektes im Masterstudium Pädagogik im SS und WS 2014/14* [Unveröffentlichter Vortrag].
- Henningens, A. & Sielert, U. (2015). *Sexualerziehung an Grundschulen: Zusammenfassung und Auswertung einer empirisch gestützten Situationsanalyse der Unterrichtspraxis und der Bedeutung sexualpädagogischer Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte*. [www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/grundschulexpertise-kurzfassung-1\\_2015](http://www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/grundschulexpertise-kurzfassung-1_2015)
- Heßling, A. & Bode, H. (2015). *Jugendsexualität 2015: Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen: Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Hilgers, A., Krenzer, S. & Mundhenke, N. (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung: Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Holler, H., Eichler, D. & Hanewinkel, R. (1999). *Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung: Ergebnisse der empirischen Evaluation eines Modellprojekts des Instituts für Pädagogik der Universität zu Kiel* (Bd. 2). Gesellschaft für Sexualpädagogik.
- Hopf, A. (2013). Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 779–786). Beltz Juventa.
- Huch, S. & Lücke, M. (2015). Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Ein Vorwort. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–10). transcript.
- Kemper, A. (2016). Die AfD und ihr Verständnis von Geschlecht und Sexualität. In A. Henningens, E. Tuider, & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers*. Beltz Juventa.
- Koch, F. (2013). Zur Geschichte der Sexualpädagogik. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 25–40). Beltz Juventa.
- Kollender, P. (2015). *Sexualität & ihre Facetten als Thema in der universitären Lehramtsausbildung in NRW. Eine quantitative Inhaltsanalyse von Vorlesungsverzeichnissen*. Unveröffentlichte Praxisstudie im Studiengang Angewandte Sexualwissenschaft der Hochschule Merseburg.

- Kollender, P. (2016). Sexuelle Bildung in der universitären Hochschulausbildung in Nordrhein-Westfalen. *Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft*, 23(3–4), 189–194.
- Lautmann, R. (2010). Der Topos ‚Sexuelle Verwahrlosung‘: Münze im Handel zwischen den Generationen, Geschlechtern und Milieus. In M. Schetsche & R.-B. Schmidt (Hrsg.), *Sexuelle Verwahrlosung: Empirische Befunde, gesellschaftliche Diskurse, sozioethische Reflexionen* (1. Aufl., S. 260–277). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meixner, S. & Kleiber, D. (2003). Praxisprobleme und Fortbildungsbedürfnisse in der Sexualpädagogik. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudie. In B. Gaschina-Hergarten & Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Rahmencurriculum sexualpädagogische Kompetenz: Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen* (2. Aufl., S. 37–62). Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Milhoffer, P. (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 582–592). Beltz Juventa.
- Milhoffer, P., Krettmann, U. & Gluszczyński, A. (1999). *Sexualerziehung, die ankommt: Ein Leitfaden für Schule und außerschulische Jugendarbeit zur Sexualerziehung von Mädchen und Jungen der 3. - 6. Klasse* (2. Aufl.). Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Philippis, I.-M. (2003). Curriculum Modellverbund: Sexualpädagogische Jahresausbildung. In B. Gaschina-Hergarten & Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Rahmencurriculum sexualpädagogische Kompetenz: Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen* (2. Aufl., S. 11–36). Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Raupach, T., Schiekirka, S., Münscher, C., Reißbarth, T., Himmel, W., Burckhardt, G. & Pukrop, T. (2012). Implementierung und Erprobung eines Lernziel-basierten Evaluationssystems im Studium der Humanmedizin. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 29(3), 1–14.
- Schäfer, E., Mordel, J. & Mendzheritskaya, J. (2018). Zwischen den Sprachen. Ein Konzept zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz von Lehramtsstudierenden im fachdidaktischen Seminar Französisch. *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 4, 459–476.
- Schetsche, M. & Schmidt, R.-B. (2010). Gefühlte Gefahren. Sexuelle Verwahrlosung zur Einführung. In M. Schetsche & R.-B. Schmidt (Hrsg.), *Sexuelle Verwahrlosung: Empirische Befunde, gesellschaftliche Diskurse, sozioethische Reflexionen* (1. Aufl., S. 7–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sielert, U. (2013a). Professionalisierung in der Sexualpädagogik. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 757–767). Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2013b). Sexuellaufklärung, Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in Deutschland – Begriffe, Konzepte und gesellschaftliche Realitäten. *Sexuologie*, 20(3–4), 117–122.
- Sielert, U. (2013c). Sexualpädagogik in Theorie und Praxis. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 41–54). Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Beltz Juventa.
- Sielert, U. & Herrath, F. (1999). *Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung. Abschlussbericht eines Modellprojekts des Instituts für Pädagogik der Universität Kiel* (Bd. 1). Gesellschaft für Sexualpädagogik.
- Sielert, U. & Valtl, K.-H. (2000). Sexualpädagogik lehren: Ein didaktisches Modell für die Aus- und Fortbildung. In U. Sielert & K.-H. Valtl (Hrsg.), *Sexualpädagogik lehren: Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung: Ein Handbuch* (S. 11–126). Beltz Juventa.
- 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: Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 255–257). Verlag Julius Klinkhardt.
- Spinath, B. & Brünken, R. (2016). *Pädagogische Psychologie: Diagnostik, Evaluation und Beratung* (1. Aufl.). Hogrefe.
- Tuider, E. (2016). Diskursive Gemengelage: Das Bild vom ‚unschuldigen, reinen Kind‘ im aktuellen Sexualitätsdiskurs. In A. Henningsen, E. Tuider & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 176–193). Beltz Juventa.
- Valtl, K.-H. (1995). Sexualpädagogische Lehrangebote in der Hochschulausbildung. In P. Milhoffer & Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.), *Sexualerziehung von Anfang an! Gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Grundschule* (S. 41–52). Arbeitskreis Grundschule, Der Grundschulverband.

- Valtl, K.-H. (1999). *Die Lage der Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag eines Modellprojektes des Instituts für Pädagogik der Universität zu Kiel: Sexualpädagogik in der Hochschulausbildung* (Bd. 5). Gesellschaft für Sexualpädagogik.
- Weller, K. (2013). Sexualitätsbezogene Ausbildung im Hochschulstudium – Das Merseburger Beispiel. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 768–778). Beltz Juventa.
- Wilke, T. (2023). „Ich bin Playboy schon mit 15...“. *Eine empirisch-qualitative Studie zu sexueller Sozialisation und sexuellen Lebensstilen bei Jugendlichen aus Berliner prekären Milieus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Im Erscheinen).
- Wilke, T., Ihrig, L., Speck, F., Döhn, C., Koppe, U., Wollmer, K., Röder, J., Gregory, J. & Langer, P. C. (2017). *HIV/STI-Prävention mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (3., vollständig überarbeitete Aufl.). Berliner Aids-Hilfe e. V.
- Windheuser, J. (2019). Sexuelle Bildung in Schule und Lehrer/innenbildung der Gegenwart. *Betrifft Mädchen*, 33(1), 27–30.
- Wrede, B. & Hunfeld, M. (1997). *Sexualität - (k)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik*. Kleine.

## Autor

Prof. Dr. Thomas Wilke. IU Internationale Hochschule, Soziale Arbeit, Nürnberg, Deutschland;  
E-Mail: [thomas.wilke@iu.org](mailto:thomas.wilke@iu.org)



**Zitiervorschlag:** Wilke, T. (2022). Die Entwicklung der sexualpädagogischen Kompetenz von Studierenden in der grundschulpädagogischen Ausbildung. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2232W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

### Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!