

Allgemeiner Teil

Andreas Gegenfurtner/Markus Gebhardt

Sexualpädagogik der Vielfalt

Ein Überblick über empirische Befunde

Zusammenfassung: Die Diskussion über eine „Sexualpädagogik der Vielfalt“ im Bildungsplan an Schulen ist kontrovers und polarisierend. Befürworter*innen und Gegner*innen werfen sich gegenseitig vor, ihre Thesen pro bzw. contra lesbischer, schwuler, bisexueller, trans- und intersexueller (LSBTI*) Themen in der Sexualbildung seien empirisch kaum begründet. Als Beitrag zu dieser Diskussion bietet der Artikel einen aktuellen evidenzbasierten Überblick über die empirische Forschungslage. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass 1) Sexualpädagogik den Beginn der Aufnahme sexueller Aktivität nicht beschleunigt, sondern häufig eher verzögert; 2) LSBTI*-Inhalte im Unterricht die sexuelle Orientierung von Jugendlichen nicht ändert; und 3) eine Akzeptanz sexueller Vielfalt und geschlechtlicher Identitäten helfen kann, Kinder und Heranwachsende vor homo- und transphobem Bullying an Schulen zu schützen.

Schlagnote: Sexualpädagogik, sexuelle Orientierung, Homosexualität, Diversität, Schule

1. Einleitung

Im deutschen und europäischen Bildungsdiskurs wird seit einigen Jahren über eine „Sexualpädagogik der Vielfalt“ an Schulen (Tuider, Müller, Timmermanns, Bruns-Backmann & Koppermann, 2012) kontrovers diskutiert und hitzig debattiert. Inhaltlich vermittelt eine Sexualpädagogik der Vielfalt nicht nur Informationen über die menschliche Anatomie, körperliche Entwicklung, Geschlechtskrankheiten, Schwangerschaft und Verhütung, sondern inkludiert darüber hinaus auch Themen wie Beziehung und Bindung, Zärtlichkeit und Liebe, Geschlechterrollen sowie die Diversität geschlechtlicher Identitäten und sexueller Orientierungen (vgl. Henningsen, Tuider & Timmermanns, 2016; Ponzetti, 2016; Schmidt & Sielert, 2008; Sielert, 2015; Tuider & Timmermanns, 2015). Gerade die letztgenannten Bereiche werden in der schulischen Sexualbildung noch wenig thematisiert (vgl. Bode & Heißling, 2015; Formby, 2016; Hoffmann, 2016). Bildung über sexuelle Diversität beinhaltet auch, mit Schülerinnen und Schülern über die vielfältigen Ausprägungen menschlicher Sexualität zu sprechen,

seien sie heterosexuell, lesbisch, schwul, bisexuell, trans, intersexuell, pansexuell, asexuell, queer oder eine von vielen weiteren Facetten mehr.¹

Kontroverse und hitzige Diskussionen über sexuelle Bildung an Schulen entstehen oft dann, wenn darüber nachgedacht wird, eine Sexualpädagogik der Vielfalt in bestehende Bildungspläne aufzunehmen. So lehnt etwa die Gruppe der sogenannten ‚besorgten Eltern‘ eine inklusivere Sexualpädagogik an deutschen Schulen mehr oder weniger strikt ab, mit Argumenten, denen die wissenschaftliche Fundierung bisweilen fehlt, wie Kritikerinnen und Kritiker den ‚besorgten Eltern‘ vorhalten. Als Lösungsansatz und Diskussionshilfe beabsichtigt dieser Artikel daher, eine Übersicht über aktuelle empirische Befunde anzubieten. Diese Übersicht ist international und interdisziplinär, weil eine Sexualpädagogik der Vielfalt kein rein deutsches Phänomen ist und Fragen zu sexueller Diversität nicht nur von der pädagogischen Forschung, sondern auch von Nachbardisziplinen bearbeitet werden. Das Ziel ist dabei, mit einer empirischen Überprüfung gängiger Thesen zu einer Versachlichung der Diskussion beizutragen (vgl. Henningsen et al., 2016; Tuider & Timmermanns, 2015).

Der Artikel widmet sich den Befürchtungen und Ängsten ‚besorgter Eltern‘, die in einer Sexualpädagogik der Vielfalt an Schulen eine Gefährdung von Kindern und Jugendlichen sehen (Sorgen, wie sie etwa von Kemper, 2016 und Klocke, 2014 exemplarisch analysiert werden). Zum Teil finden diese Befürchtungen auch Eingang in Grundsatzprogramme politischer (rechtskonservativer und rechtspopulistischer) Parteien wie etwa der Alternative für Deutschland (AfD), wie sie nachfolgend an zwei Textbeispielen des AfD-Grundsatzprogramms exemplarisch dokumentiert sind. So wird beispielsweise postuliert:

Die einseitige Hervorhebung der Homo- und Transsexualität im Unterricht lehnen wir ebenso entschieden ab wie die ideologische Beeinflussung durch das ‚Gender Mainstreaming‘. Das traditionelle Familienbild darf dadurch nicht zerstört werden. Unsere Kinder dürfen in der Schule nicht zum Spielball der sexuellen Neigungen einer lauten Minderheit werden. (AfD, 2016, S. 39)

Ebenso fordert die AfD, keine Frühsexualisierung an den Schulen zuzulassen und die Verunsicherung der Kinder in Bezug auf ihre sexuelle Identität einzustellen. (AfD, 2016, S. 41)

Die Befürchtungen und Sorgen, die mit einer Sexualpädagogik der Vielfalt assoziiert sind, bündeln sich in drei Bereichen. Erstens besteht die Sorge, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt zu einer Frühsexualisierung führt und Heranwachsende zu verfrüh-

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Text die Vielfalt sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten mit LSBTI* abgekürzt, dabei jedoch immer auch alle Formen jenseits von lesbisch, schwul, bi-, trans- und intersexuell mitgedacht. Transsexualismus und Transgender wird als trans abgekürzt.

ten sexuellen Handlungen anregt. Zweitens besteht die Sorge, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt Heranwachsende in ihrer sexuellen Orientierung verunsichert und sie diese möglicherweise in Richtung LSBTI* ändern. Drittens besteht die Sorge, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt an Schulen die Eltern entmündigt und bestehende Geschlechtergrenzen verwischt. Die folgenden Abschnitte widmen sich diesen Sorgen. Idealerweise unterstützen die hier präsentierten aktuellen forschungsbasierten Informationen den Dialog zwischen ‚besorgten Eltern‘ und denen, die eine Sexualpädagogik der Vielfalt befürworten.

2. Sexualpädagogik der Vielfalt

Die sexuelle Bildung in Deutschland ist in den Schulgesetzen der einzelnen Länder verankert. Richtlinien zur Sexualpädagogik in Westdeutschland wurden bereits 1949 in Hamburg und 1959 für das damalige Westberlin erlassen. 1968 schließlich beschloss die Ständige Konferenz der Kultusminister „Empfehlungen zur Sexualerziehung in Schulen“, die schon zu dieser Zeit polarisierten. Wie Weller (2013b) ausführt:

Nach diesem administrativen Engagement begann nicht nur ein Boom von sexualpädagogischen Medien, sondern auch eine Flut von Protesten und Kampagnen durch Eltern, sowie durch religiöse und andere Gruppen bis hin zu Disziplinar- und gerichtlichen Verfahren gegen Lehrkräfte und Schulbehörden. Dies alles mündete in ein Verfahren vor dem Bundesverfassungsgericht, dessen Urteil vom 21. 12. 1977 zur Sexualerziehung in der Schule diese Aufgabe bis heute regelt. (Weller, 2013b)

Eine Parallelentwicklung zur Verankerung der Sexualpädagogik in den jeweiligen Schulgesetzen fand zeitgleich auch in der DDR statt (vgl. dazu Kuntz-Brunner & Kwast, 1991; Hohmann, 1991).

Aus rechtlicher Sicht liegt die sexuelle Bildung in Deutschland im Spannungsfeld zwischen dem natürlichen Erziehungsrecht der Eltern und dem Erziehungs- und Bildungsauftrag des Staates; dabei wird sexuelle Bildung, wie anderer Unterricht auch, im Sinne einer Qualitätssicherung extern evaluiert (vgl. Lankes, Vaccaro & Gegenfurtner, 2013). Das Bundesverfassungsgericht hat geregelt, dass die Sexualerziehung als fächerübergreifender Unterricht nicht von der Zustimmung der Eltern abhängig ist, solange Schulen ihre Schülerinnen und Schüler nicht indoktrinieren und allgemein Rücksicht nehmen auf das natürliche Erziehungsrecht der Eltern; ferner muss sexuelle Bildung an Schulen offen sein für die Diversität moralischer Wertvorstellungen (vgl. Weller, 2013b). Dies deckt sich mit dem im Jahr 2006 verabschiedeten Allgemeinen Gleichstellungsgesetz, das auch den Abbau von Benachteiligungen aufgrund der sexuellen Identität adressiert (vgl. Henningsen et al., 2016).

Eine Sexualpädagogik der Vielfalt berücksichtigt diese Grundsätze. Wie Tuijter et al. (2012) einleitend klarstellen:

Die hier zusammengetragenen Überlegungen zu einer Didaktik und Methodik der Sexualpädagogik beziehen sich auf der Ebene ihrer theoretischen Einordnung auf einen ganzheitlichen Bildungsbegriff sowie auf Ansätze aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI), der Humanistischen und der Dekonstruktivistischen Pädagogik sowie der (neo-)emanzipatorischen Sexualpädagogik. Die Prinzipien dieser Theorien umfassen eine möglichst freie Selbstbestimmung des Individuums in jedem Lebensalter, die Befähigung zur Übernahme von Verantwortung für sich und andere sowie eine lustfreundliche und die Sexualität als positive Lebensenergie bejahende Haltung, die die unterschiedlichen Aspekte und Funktionen von Sexualität anerkennt und reflektiert. (Tuider et al., 2012, S. 15)

Der Grundgedanke einer freiheitlichen Selbstbestimmung durch Bildung entspricht dem emanzipatorischen Bildungsbegriff, wie er in der Sexualpädagogik von Helmut Kentler begründet wurde. Dabei distanziert sich eine Sexualpädagogik der Vielfalt von Kentlers Umgang mit Pädophilie (vgl. Herrath, 2009; Tuider et al., 2012; Tuider & Timmermanns, 2015).

Die Liberalität gegenüber unterschiedlichen Formen von Sexualität sowie die gleichzeitige Akzeptanz und Wertschätzung heterosexueller wie nicht-heterosexueller Orientierungen und Identitäten, wie sie eine Sexualpädagogik der Vielfalt widerspiegelt, befähigt Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit sexueller Diversität. Sie soll dabei helfen, differenzierte Ausprägungen von Sexualität nicht zu polarisieren, zu hierarchisieren und heteronormativ zu bewerten, sondern bestehende Unterschiede und Gemeinsamkeiten zusammen zu denken (vgl. Schmidt & Sielert, 2008; Sielert, 2015; Tuider et al., 2012). Insofern ist eine Sexualpädagogik der Vielfalt offen für unterschiedliche Wertvorstellungen (vgl. Weller, 2013b), weil sie keine bestimmten normativen Sichtweisen privilegiert oder unterdrückt (vgl. Henningsen et al., 2016; Tuider & Timmermanns, 2015). Diese Offenheit wird gleichzeitig kritisiert; sie fördere Frühsexualisierung, rege sexuelle Handlungen an, verunsichere Jugendliche, ändere deren sexuelle Orientierung und verwische Geschlechtergrenzen. Diese Kritikpunkte werden nachfolgend zum Anlass genommen, die empirische Forschungslage zur sexuellen Bildung zusammenzufassen, um nicht postfaktisch zu argumentieren, sondern eine wissenschaftliche Faktenbasis für weitere Diskussionen und Debatten zu schaffen.

3. Frühsexualisierung und Anregung sexueller Handlungen

„Besorgte Eltern“ äußern manchmal die Befürchtung, eine Sexualpädagogik der Vielfalt an Schulen rege ihre Kinder verfrüht zu sexuellen Handlungen an (vgl. dazu die Analysen von Henningsen et al., 2016; Kemper, 2016). Die dahinterliegende Annahme ist, dass Informationen über die vielfältigen Möglichkeiten sexueller Aktivität Kinder und Heranwachsende verleiten, das in der Schule Gelernte zuhause mit sich oder mit anderen nachzuahmen bzw. sexuell aktiv zu werden; würden Schulen das Thema Sex weniger

explizit behandeln bzw. einen Fokus auf Bindung statt auf Genitalität und Multioptionalität legen, begännen sexuelle Handlungen später, nämlich erst dann, wenn Kinder älter sind und von selbst ein Interesse an Sexualität entwickeln (vgl. dazu Kemper, 2016; Milhoffer, 2013; Schmidt, 2013; Sielert, 2015). Zahlreiche internationale Untersuchungen haben diese Annahme empirisch überprüft. Regt Sexualpädagogik Jugendliche zu früheren sexuellen Handlungen an? Die Antwort darauf scheint auch von der Art der Sexualpädagogik abhängig zu sein.

Weltweit lassen sich verschiedene Arten bzw. Ansätze sexualpädagogischen Unterrichts identifizieren (vgl. Carr & Packham, 2016; Coyle, Anderson & Laris, 2016; Lindberg & Maddow-Zimet, 2012; Markham et al., 2012; Prendergast et al., 2016; Tuider et al., 2012). Ein repressiver Ansatz propagiert die Abstinenz sexueller Aktivität vor der Ehe und warnt vor der Ineffizienz von Kontrazeptiva; dieser *Abstinenz-Ansatz* findet sich überwiegend in kirchlichen Schulen bzw. konservativen Milieus (vgl. Kohler, Manhart & Lafferty, 2008). Ein anderer Ansatz klärt über die Möglichkeiten der Empfängnisverhütung auf, um die Risiken einer Ansteckung mit sexuell übertragbaren Krankheiten und einer ungewollten Schwangerschaft zu reduzieren; dieser *Risikoreduzierungs-Ansatz* findet sich überwiegend in Schulen und Bildungsplänen, die den Empfehlungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO & BZgA, 2010) folgen. Ein dritter Ansatz ist das Ausblenden bzw. Fehlen einer Sexualbildung. Wenn man wie manche ‚besorgte Eltern‘ annimmt, dass explizite Information über Sexualität und sexuelle Vielfalt im Unterricht Kinder und Heranwachsende zu eigener sexueller Aktivität anregt, dann lässt sich die Hypothese formulieren, dass die Initiierung sexueller Handlungen früher beginnt, wenn Schulen und Bildungspläne einem Risikoreduzierungs-Ansatz statt eines Abstinenz-Ansatzes folgen, weil etwa die Demonstration der Funktionsweise eines Kondoms sexuelles Interesse stimuliert. Findet eine solche Hypothese empirische Unterstützung?

Studien, die einen Abstinenz-Ansatz und einen Risikoreduzierungs-Ansatz direkt miteinander vergleichen, deuten darauf hin, dass ein Risikoreduzierungs-Ansatz den Beginn sexueller Aktivität nicht beschleunigt, sondern eher verzögert. So zeigen beispielsweise Kohler et al. (2008), dass Heranwachsende vaginalen Verkehr erst verzögert initiierten und weniger häufig schwanger waren, wenn sie eine Schule besuchten, die einem Risikoreduzierungs-Ansatz folgte, im Vergleich zu Schulen mit Abstinenz-Ansatz bzw. Schulen ohne Sexualbildung. In der US-amerikanischen Studie wurden Fragebogendaten von 1150 Mädchen und 1129 Jungen im Alter zwischen 15 und 19 Jahren ausgewertet. Die Jugendlichen wurden befragt, ob sie schon einmal (a) vaginalen Geschlechtsverkehr hatten, (b) schwanger waren und (c) sich mit einer Geschlechtskrankheit infizierten. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Risikoreduzierungs-Ansatz mit weniger Berichten von vaginalem Sex assoziiert war und dass die Wahrscheinlichkeit von Schwangerschaften um 50% geringer war als in einem Abstinenz-Ansatz; bei der Infektion mit Geschlechtskrankheiten zeigte sich kein signifikanter Unterschied (vgl. Kohler et al., 2008). Eine ähnliche Befundlage weist auch die Studie von Prendergast et al. (2016) auf. Darin wurden 1596 Jugendliche längsschnittlich in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 schriftlich nach ihrem Sexualverhalten befragt und die Daten zwischen

abstinenzgeprägten Schulbezirken und Schulbezirken, die Risikoreduzierung unterrichtet, miteinander verglichen. Die Prävalenz sexueller Erfahrung von Siebtklässlerinnen war in abstinenzgeprägten Schulbezirken höher, das heißt, sie erlebten ihr erstes Mal signifikant früher, obwohl der Sexualunterricht an ihren Schulen sie zu sexueller Abstinenz ermutigte (Prendergast et al., 2016). Auch die Ergebnisse von Markham et al. (2012) in einer US-amerikanischen Studie mit 1258 Jugendlichen der 9. Jahrgangsstufe zeigen, dass Heranwachsende sexuelle Erfahrungen (oral, vaginal, anal) erst später initiieren, wenn die schulische Sexualbildung von Risikoreduzierung und nicht repressiv von Abstinenz geprägt ist. Diese Studie ist methodisch besonders interessant, weil sie anders als die Mehrheit existierender Studien nicht bereits bestehende Gruppen untersuchte, sondern die Jugendlichen zufällig einer Sexualpädagogik (Abstinenz oder Risikoreduzierung) zuwies; diese Randomisierung erhöht die Generalisierbarkeit der Studienergebnisse erheblich, weil Schul- und andere Kontexteffekte minimiert werden. Markham et al. (2012) berichten, dass der Risikoreduzierungs-Ansatz verglichen mit dem Abstinenz-Ansatz in der schulischen Sexualbildung zu weniger vaginalem Sex, analem Sex, ungeschütztem vaginalem Sex und zu einer geringeren Zahl an Sexualpartner*innen führte. Zusammenfassend deuten diese Befunde (vgl. Kohler et al., 2008; Markham et al., 2012; Prendergast et al., 2016) darauf hin, dass eine Sexualpädagogik, die etwa den Gebrauch von Kondomen demonstriert, Jugendliche nicht zu sexuellen Handlungen anregt. Weitere Studienergebnisse zeigen außerdem, dass ungeschützter Verkehr (vgl. Lindberg & Maddow-Zimet, 2012), wechselnde Partner*innen (vgl. Coyle et al., 2016), sexuell übertragbare Krankheiten (vgl. Carr & Packham, 2016) und ungewollte Schwangerschaften bei Jugendlichen (vgl. Kohler et al., 2008) dann häufiger auftraten, wenn Schulen sexuelle Abstinenz propagierten. Zusammenhänge zwischen sexualpädagogischer Aufklärung und der Verbreitung von Geschlechtskrankheiten und Abtreibungen lassen sich also, anders als bisweilen artikuliert (vgl. kritisch dazu Kemper, 2016), empirisch nicht bestätigen. Zwar kommt ein Bericht des European Centre for Disease Prevention and Control (ECDC, 2014) zu dem Schluss, dass sexuell übertragbare Krankheiten in England und den nordischen Ländern Dänemark, Norwegen und Schweden besonders häufig berichtet werden. Dieser Effekt beruht aber nicht auf einer liberalen Einstellung zu Sexualität in diesen Ländern oder einer auf Genitalität und Safer Sex ausgerichteten Sexualpädagogik in Schulen, sondern vielmehr in einem sehr hoch entwickelten Gesundheitssystem mit flächendeckenden Tests und Diagnosezentren. Wie der Bericht selbst am Beispiel von Chlamydien ausführt, liegen niedrige Infektionsraten in manchen Ländern wie Lettland, Litauen und der Slowakei eher an einem Mangel an „accurate diagnostic tools or diagnostic capacity rather than a genuinely low prevalence of chlamydia“ (ECDC, 2014, S. 7).

Es bleibt festzustellen, dass die aktuelle Forschungslage zum Einfluss sexualpädagogischer Bildung auf den Beginn sexueller Aktivität bei Jugendlichen noch überwiegend im nordamerikanischen Kontext situiert ist. Deutschsprachige Studien dazu wurden beispielsweise von Weller (2013a) vorgelegt: In der Studie PARTNER 4 zeigt sich beispielsweise, dass es trotz größerer Streuung keine allgemeine Vorverlagerung (hetero-) sexueller Aktivitäten oder eine Zunahme von Sexualpartner*innen gibt; Sexualität bei

Jugendlichen „findet (nicht nur beim ersten Mal) ganz überwiegend in Beziehung statt“ (Weller, 2013a, S. 12). Diese Ergebnisse werden durch die Studie *Jugendsexualität 2015* (vgl. Bode & Heißling, 2015) bestätigt. Die bestehenden deutschsprachigen und internationalen Studien differenzieren jedoch noch zu wenig zwischen heterosexuellen und nicht-heterosexuellen Handlungen, möglicherweise auch deshalb, weil im Sexualunterricht an deutschen Schulen Homosexualität noch vielfach als „problematisiertes Thema“ (Hoffmann, 2016, S. 313) empfunden wird. Daher bleibt es eine offene empirische Frage, inwieweit eine Sexualpädagogik der Vielfalt Heranwachsende zu lesbischen, schwulen, bisexuellen oder trans Handlungen anregt. Der aktuelle Forschungsstand lässt jedoch die begründete Hypothese zu, dass die Wirkmechanismen ähnlich verlaufen und Jugendliche weder heterosexuelle noch nicht-heterosexuelle Aktivität aufgrund einer Sexualbildung der Vielfalt initiieren.

4. Verunsicherung und Änderung der sexuellen Orientierung

Eine weitere Befürchtung ‚besorgter Eltern‘ ist, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt die sexuelle Orientierung ihrer Kinder ändern könnte. So wird vermutet, dass Informationen über Homosexualität, Bisexualität und Transgender Kinder und Jugendliche in ihrer heterosexuellen Orientierung verunsichern (vgl. Kempers Analyse zum Grundsatzprogramm der AfD, 2016); Heranwachsende könnten durch diese Information ihre Heterosexualität ändern. Hinter dieser Vermutung liegt die implizite Annahme, sexuelle Orientierung sei eine freie Wahl und kein genetisch determinierter Phänotyp (vgl. Watzlawik, 2014). Hat (schulische) Bildung einen Einfluss auf die sexuelle Orientierung? Oder ist sexuelle Orientierung angeboren? Auch zu diesen Fragen liegt eine Reihe empirischer Befunde vor.

Tatsächlich beschäftigen sich Forschergruppen weltweit schon seit mehreren Jahrzehnten mit den Ursachen für Homosexualität (vgl. z.B. Bailey & Pillard, 1991). Aktuelle Studien aus Genetik und Epigenetik legen den Schluss nahe, dass sexuelle Orientierung in hohem Maße angeboren ist: systematische Übersichtsarbeiten dazu publizierten Jannini, Burri, Jern und Novelli (2015) zu Homosexualität und Heylens et al. (2012) zu Transgender. Besonders aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Zwillingsstudien, weil dort untersucht werden kann, inwieweit sexuelle Orientierung von genetischen Einflüssen oder von Umwelteinflüssen (wie etwa Bildung oder elterliche Erziehungsstile) beeinflusst wird. Eineiige Zwillingspaare besitzen eine sehr hohe genetische Ähnlichkeit. Unterscheiden sich Zwillinge in einem bestimmten Merkmal (etwa der sexuellen Orientierung), dann deutet dieser Unterschied auf einen Umwelteinfluss hin. Die empirischen Ergebnisse der Zwillingsforschung belegen, dass die genetische Ausstattung eine lesbische (Burri, Spector & Rahman, 2015), schwule (Jannini et al., 2015) und trans Identität (Heylens et al., 2012) stärker beeinflusst als Umweltbedingungen. Beispielsweise berichten Burri et al. (2015) in einer Stichprobe von 498 weiblichen, britischen Zwillingspaaren, dass die sexuelle Orientierung eineiiger Zwillingspaare ähnlicher ist (33 % identisch) als bei zweieiigen Zwillingspaaren (8 % identisch);

dies deutet auf einen genetischen Einfluss hin (Burri et al., 2015). Zusammenfassend bestätigen diese empirischen Befunde (Burri et al., 2015; Heylens et al., 2015; Jannini et al., 2015) in hohem Maße die Annahme, dass sexuelle Orientierung keine Wahl ist, sondern dass die menschliche Genetik eine bedeutende Rolle darin spielt, wer wir sind und wen wir lieben.

Wenn wir die empirische Forschungslage als Beleg dafür akzeptieren, dass sexuelle Orientierung in hohem Maße ein angeborener Phänotyp ist, dann lassen sich zwei Schlüsse ziehen. Erstens ist es unwahrscheinlich, dass Kinder und Jugendliche ihre sexuelle Orientierung ändern, wenn sie in der Schule im Rahmen einer Sexualpädagogik der Vielfalt die Diversität sexueller Orientierungen und Identitäten kennenlernen. Zweitens können Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür entwickeln, dass sexuelle Orientierung neben soziokulturellen auch biologische Wurzeln hat (für eine Diskussion des Zusammenspiels von biogenen und soziokulturellen Entwicklungsprozessen in der Ausformung sexueller Orientierungen und Gender-Identitäten, vgl. Fausto-Sterling, 2012). Dieses Verständnis kann zu einer höheren Akzeptanz gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern beitragen, deren Verhalten geschlechtsatypisch ist und von heteronormativen Standards abweicht.

5. Verwischung von Geschlechtergrenzen und Heteronormativität

„Besorgte Eltern“ artikulieren nicht zuletzt auch die Befürchtung, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt bestehende Geschlechtergrenzen verwische (vgl. Kemper, 2016). LSBTI* werde auf Kosten des traditionellen Familienbildes einseitig hervorgehoben und überbetont, was zu einer „Umerziehung“ von heterosexuellen Jugendlichen führe (vgl. kritisch dazu Kemper, 2016; Sielert, 2015). Die Annahme ist, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt Heranwachsenden eine bestimmte Sichtweise aufzwingt; eine Sichtweise, die im Widerspruch zu den politischen oder religiösen Ansichten des Elternhauses stehen kann (vgl. Newman & Fantus, 2015). Hinter diesen Befürchtungen liegt die Überzeugung, dass lesbisch, schwul, bisexuell oder trans unnatürlich und unmoralisch sei (vgl. Kemper, 2016); Kinder müssten daher von ihren Eltern geschützt werden, damit eine Sexualpädagogik der Vielfalt nicht die sexuelle Entwicklung und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen störe oder schädige. Diese Bedenken „besorgter Eltern“ sind Ausdruck einer heteronormativen Kultur. Heteronormativität kann definiert werden als Anschauungen und Praktiken, die Heterosexualität privilegieren und als normativen Standard innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft annehmen (vgl. Warner, 1991). Heteronormativität ist dabei häufig mit einer fehlenden Akzeptanz gegenüber nicht-heterosexuellen Orientierungen, Geschlechterrollen und Identitäten verknüpft, was sich in einer ausgeprägten Homo- und Transnegativität äußern kann (vgl. Sielert, 2015). Woher kommt eine heteronormative Kultur und was sind ihre Konsequenzen für nicht-heterosexuelle Schülerinnen und Schüler?

Souza und Cribari-Neto (2015) untersuchten in 52 Ländern, inwieweit Homonegativität mit Intelligenz und Religiosität korreliert. Die Studie berichtet statistisch signifi-

kante negative Korrelationen von Intelligenz und Religiosität mit Homonegativität. Das heißt, dass Menschen, die stark religiös und/oder weniger intelligent sind, Homosexualität stärker ablehnen, als das intelligentere und weniger religiöse Menschen tun. Dieses stabile Muster findet sich in unterschiedlichen Kulturen und Milieus (vgl. Adamczyk, Boyd & Hayes, 2016; Schnabel, 2016; Souza & Cribari-Neto, 2015). Weitere Studien zeigen, dass auch politischer Konservatismus (vgl. Golec de Zavala, Waldzus & Cyprianska, 2014; Herek, 2016) und ein geringerer Bildungsabschluss (vgl. Nguyen & Blum, 2014) mit Homonegativität korrelieren. So lehnen in einer Studie von Ohlander, Batalova und Treas (2005) von insgesamt 2733 US-amerikanischen Befragten 77% ohne High-School-Abschluss, 58% mit High-School-Abschluss, 41% mit Hochschulabschluss und nur 32% mit Promotion oder höherem Abschluss Homosexualität ab. Die empirischen Befunde lassen zusammenfassend den Schluss zu, dass heteronormative bzw. homonegative Einstellungen besonders häufig in Gruppen mit geringerer Intelligenz und Bildung, sowie höherer Religiosität und politisch konservativen Standpunkten auftreten. Obwohl diese Faktoren zu einer Entwicklung bzw. Stabilisierung von Homonegativität beizutragen scheinen, soll an dieser Stelle ausgleichend ergänzt werden, dass eine queertheoretische Sexualpädagogik der Vielfalt einen offenen, anti-repressiven Diskurs aller Beteiligten ermöglichen will, in einem breiten Spektrum unabhängig von kognitiven, sozialen, politischen, religiösen oder kulturellen Zugehörigkeiten. Ein solcher Diskurs kann für die Folgewirkungen homonegativer und heteronormativer Einstellungen sensibilisieren.

In Schulen kann eine heteronormative Kultur verheerende Auswirkungen für Schülerinnen und Schüler einer sexuellen Minderheit haben (vgl. Hong & Garbarino, 2012). Weil diese Heranwachsenden oft ein geschlechtsatypisches und nonkonformes Verhalten zeigen (vgl. Li, Pollitt & Russell, 2016; van Beusekom, Baams, Bos, Overbeek & Sandfort, 2016), berichten sie häufiger von Erfahrungen mit homophobem (vgl. Kindler, 2014) bzw. transphobem Bullying (vgl. Seelman, 2016), Beleidigungen (vgl. Klocke, 2014), Cyberbullying (vgl. Cénat, Blais, Hébert, Lavoie & Guerrier, 2015), körperlicher Aggression und Gewalt (vgl. Mustanski, Andrews & Puckett, 2016) bis hin zu sexuellen Handlungen gegen ihren Willen (vgl. Alessi, Kahn & Chatterji, 2016; Bode & Heißling, 2015). Diese negativen Schulerfahrungen können dazu führen, dass nicht-heterosexuelle Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Wahrscheinlichkeit im Unterricht fehlen (vgl. Burton, Marshal & Chisolm, 2014), Alkohol oder Drogen konsumieren (vgl. Huebner, Thoma & Neilands, 2015), depressive Episoden erleben (vgl. Petterson, VanderLaan & Vasey, 2016), sich selbst verletzen (vgl. Tsypes, Lane, Paul & Whitlock, 2016), an Selbstmord denken (vgl. Blosnich, Nasuti, Mays & Cochran, 2016) oder Selbstmord begehen (vgl. Lian, Zuo, Lou, Gao & Cheng, 2015). Negative Schulerfahrungen erleben natürlich auch Heterosexuelle, doch LSBTI*-Jugendliche in verstärktem Maße. So berichten beispielsweise Blosnich et al. (2016) in einer Studie mit 4943 Befragten in Kalifornien, dass das Risiko für einen Selbstmordversuch bei Lesben sechsfach und bei Schwulen siebenfach erhöht ist, jeweils verglichen mit Heterosexuellen. Die schiere Menge an Studien, die in den letzten ein, zwei Jahren zum Einfluss von Heteronormativität auf nicht-heterosexuelle Schülerinnen und Schüler

publiziert wurden, sowie die darin berichteten Ergebnisse von Beleidigungen bis hin zu Selbstmord sind verstörend. Ein Lösungsansatz, um die negativen Auswirkungen für nicht-heterosexuelle Jugendliche zu mindern, ist, an den Ursachen anzusetzen und Homo- bzw. Transnegativität zu überwinden. Eine Pädagogik sexueller Vielfalt kann dazu maßgeblich beitragen. Ganz konkret beschreibt etwa Timmermanns (2003), dass Schülerinnen und Schüler durch den direkten Kontakt mit Lesben und Schwulen, die ehrenamtlich mehr als 15 Schulklassen in Nordrhein-Westfalen besuchten und dort über sexuelle Vielfalt informierten, ihre Vorurteile gegenüber Homosexualität abbauen konnten. Ein weiterer Ansatz ist die Integration homosexueller Kinder- und Jugendliteratur im schulischen Leseunterricht der Fächer Deutsch oder den Fremdsprachen (vgl. Clark & Blackburn, 2009; Logan, Watson, Hood & Lasswell, 2016; Tarelli, Lankes, Drossel & Gegenfurtner, 2012) bzw. Werke von LSBTI*-Künstlern im Kunst- oder Musikunterricht (vgl. Bergonzi, 2009; Hsieh, 2016), um Interessensentwicklungen zu unterstützen (vgl. Knogler, Harackiewicz, Gegenfurtner & Lewalter, 2105). Falls es Schulen gelingt, ein positives und sicheres Schulklima für alle Schülerinnen und Schüler herzustellen, in dem die Diversität sexueller Orientierungen und Identitäten akzeptiert wird (vgl. Formby, 2016; Tuijer et al., 2012), dann nehmen heterosexuelle Jugendliche davon keinen Schaden; gleichzeitig können nicht-heterosexuelle Jugendliche eine unbeschwertere und positivere Bildungsbiographie erleben (vgl. Coyle et al., 2016; Henningsen et al., 2016; Kindler, 2014; Klocke, 2014; Newman & Fantus, 2015; Schmidt, 2013; Sielert, 2012; Timmermanns, 2014).

6. Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, eine Übersicht über aktuelle empirische Befunde anzubieten über eine Sexualpädagogik der Vielfalt an Schulen. Diese Übersicht widmete sich den Befürchtungen sogenannter ‚besorgter Eltern‘. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Erstens führt eine Sexualbildung der Vielfalt nicht zu einer Frühsexualisierung von Heranwachsenden und regt auch nicht zu verfrühten sexuellen Handlungen an. Im Gegenteil deuten Studien vielmehr darauf hin, dass sexuelle Handlungen dann früher einsetzen, wenn Sexualpädagogik fehlt bzw. eine repressive Sexualpädagogik die Abstinenz von sexuellen Handlungen propagiert. Zweitens führt eine Sexualpädagogik der Vielfalt nicht zu einer Änderung der sexuellen Orientierung von Heranwachsenden. Der aktuelle Forschungsstand deutet darauf hin, dass sexuelle Orientierungen in hohem Maße genetisch determiniert sind und daher auch dann stabil bleiben, wenn Kinder und Jugendliche Informationen über lesbische, schwule, bisexuelle, trans und andere Formen menschlicher Sexualität erhalten. Drittens verwischt eine Sexualpädagogik der Vielfalt keine bestehenden Geschlechtergrenzen. Vielmehr werden unterschiedliche sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten gleichberechtigt nebeneinandergestellt. Die aktuelle Forschungslage bestätigt in bedrückender Weise, dass Schülerinnen und Schüler, die einer sexuellen Minderheit angehören, in sehr hohem Maße homophobe und transphobe Gewalt an Schulen erfahren, mit negativen lebensweltlichen Folgewir-

kungen. Eine Sexualpädagogik der Vielfalt kann dazu beitragen, durch einen Abbau von Homonegativität die Bildungsbiographien dieser Jugendlichen zu verbessern.

Dieser Beitrag identifiziert einige Linien für zukünftige Forschungsarbeiten. Die Implementierung und Reform von Bildungsplänen bietet eine gute Gelegenheit, viele der hier referenzierten nordamerikanischen Studien im deutschsprachigen Kontext zu replizieren. Wenn Gegner*innen einer Sexualpädagogik der Vielfalt argumentieren, es gebe zu wenige empirische Befunde, dann ist das insofern zutreffend, als dass die vielen existierenden Befunde nicht in deutscher, sondern in englischer Sprache verfügbar sind. Deutschsprachige Arbeiten existieren natürlich; deutsche Forschergruppen können die Implementierung neuer sexualpädagogischer Bildungspläne jedoch nutzen, sich methodisch breiter aufzustellen. Das kann zur weiteren Professionalisierung sexualpädagogischer Forschung beitragen (vgl. Ponzetti, 2016; Sielert, 2015) und nicht zuletzt auch der Kritik ‚besorgter Eltern‘ begegnen, deutsche Gender-Forschung sei zu unwissenschaftlich und daher nicht förderwürdig. Darüber hinaus bedarf es national wie international mehr Studien, die sich der Frage widmen, inwieweit LSBTI*-Themen in der Sexualbildung homosexuelle Handlungen initiieren. Zukünftige Forschung sollte sich auch verstärkt der Lehrkräftebildung annehmen, um zu prüfen, welche didaktischen Formate am besten geeignet sind, zukünftige Generationen von Lehrkräften schulartübergreifend auf eine sexuell diverse Schülerschaft vorzubereiten und den Lerntransfer in die Schulen zu gewährleisten (vgl. Gebhardt, Schwab, Krammer & Gegenfurtner, 2015; Gegenfurtner, Vauras, Gruber & Festner, 2010; Magnus & Lundin, 2016; Ohito & Oyler, 2017). Hier besteht nicht nur im deutschsprachigen Kontext, sondern auch international erheblicher Forschungsbedarf. Damit verbunden ist auch die Frage, wie Schulen und Bildungsministerien nicht-heterosexuelle Lehrkräfte in ihrer Arbeit unterstützen und ein sicheres, vertrauensvolles Klima im Kollegium schaffen können.

Abschließend bleibt die Hoffnung, dass die vorliegende Übersicht empirischer Befunde dazu beitragen kann, den Dialog zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen einer Sexualpädagogik der Vielfalt zu versachlichen (vgl. Henningsen et al., 2016; Kemper, 2016; Tuidor & Timmermanns, 2015). Trotz aller Kontroversen, Unterschiede und Meinungsverschiedenheiten eint Eltern, Lehrkräfte und Bildungspolitik der Wille, eine Schule zu kreieren, in der alle Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität willkommen sind.

Literatur

- Adamczyk, A., Boyd, K. A., & Hayes, B. (2016). Place Matters: Contextualizing the roles of religion and race for understanding Americans' attitudes about homosexuality. *Social Science Research, 57*, 1–16.
- Alessi, E. J., Kahn, S., & Chatterji, S. (2016). ‚The Darkest Times of my Life‘: Recollections of child abuse among forced migrants persecuted because of their sexual orientation and gender identity. *Child Abuse and Neglect, 51*(1), 93–105.
- AfD = Alternative für Deutschland (2016). *Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland*. <https://www.afd.de/grundsatzprogramm/> [16.02.2018].

- Bailey, J. M., & Pillard, R. C. (1991). A Genetic Study of Male Sexual Orientation. *Archives of General Psychiatry*, 48(12), 1089–1096.
- Bergonzi, L. (2009). Sexual Orientation and Music Education: Continuing a tradition. *Journal of Research in Music Education*, 96(2), 21–25.
- Blosnich, J. R., Nasuti, L. J., Mays, V. M., & Cochran, S. D. (2016). Suicidality and Sexual Orientation: Characteristics of symptom severity, disclosure, and timing across the life course. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(1), 69–78.
- Bode, H., & Heißling, A. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: BzGA.
- Burri, A., Spector, T., & Rahman, Q. (2015). Common Genetic Factors Among Sexual Orientation, Gender Nonconformity, and Number of Sex Partners in Female Twins: Implications for the evolution of homosexuality. *Journal of Sexual Medicine*, 12(4), 1004–1011.
- Burton, C. M., Marshal, M. P., & Chisolm, D. J. (2014). School Absenteeism and Mental Health Among Sexual Minority Youth and Heterosexual Youth. *Journal of School Psychology*, 52(1), 37–47.
- Carr, J. B., & Packham, A. (2016). The Effects of State-Mandated Abstinence-Based Sex Education on Teen Health Outcomes. *Health Economics*, 26(4), 403–420.
- Cénat, J. M., Blais, M., Hébert, M., Lavoie, F., & Guerrier, M. (2015). Correlates of Bullying in Quebec High School Students: The vulnerability of sexual-minority youth. *Journal of Affective Disorders*, 183(1), 315–321.
- Clark, C. T., & Blackburn, M. V. (2009). Reading LGBT-Themed Literature with Young People: What's possible? *The English Journal*, 98(4), 25–32.
- Coyle, K., Anderson, P., & Laris, B. A. (2016). Schools and Sexuality Education, In J. J. Ponzetti (Hrsg.), *Evidence-Based Approaches to Sexuality Education. A global perspective* (S. 146–168). New York: Routledge.
- ECDC = European Centre for Disease Prevention and Control (2014). *Sexually Transmitted Infections in Europe 2012*. Stockholm: ECDC.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *Sex/Gender. Biology in a social world*. New York: Routledge.
- Formby, E. (2016). Sexuality Education with LGBT Young People, In J. J. Ponzetti (Hrsg.), *Evidence-Based Approaches to Sexuality Education. A global perspective* (S. 249–260). New York: Routledge.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and Special Education Teachers' Perceptions of Teamwork in Inclusive Classrooms at Elementary and Secondary Schools. *Journal of Educational Research Online*, 7(2), 129–146.
- Gegenfurtner, A., Vauras, M., Gruber, H., & Festner, D. (2010). Motivation to Transfer Revisited, In K. Gomez, L. Lyons & J. Radinsky (Hrsg.), *Learning in the Disciplines* (S. 452–459). Chicago: International Society of the Learning Sciences.
- Golec de Zavala, A., Waldzus, S., & Cyprianska, M. (2014). Prejudice Towards Gay Men and a Need for Physical Cleansing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 54, 1–10.
- Henningsen, A., Tuijder, E., & Timmermanns, S. (2016). Einleitung: Widersprüchliche Gleichzeitigkeiten und Sexualpädagogik in der Kontroverse. In dies. (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 7–16). Weinheim: Beltz.
- Herek, G. M. (2016). The Social Psychology of Sexual Prejudice. In T. D. Nelson (Hrsg.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (S. 355–384). New York: Psychology Press.
- Herrath, F. (2009). Freundliche Begleitung. Wie man ein Pädagogikfeld bestellt. In R.-B. Schmidt, E. Tuijder & S. Timmermanns (Hrsg.), *Vielfalt wagen. Festschrift für Uwe Stelert*. Berlin: Logos.
- Heylens, G., De Cuyper, G., Zucker, K., Schelfaut, C., Elaut, E., Vanden Bossche, H., De Baere, E., & T'Sjoen, G. (2012). Gender Identity Disorder in Twins: A review of the case report literature. *The Journal of Sexual Medicine*, 9(3), 751–757.

- Hoffmann, M. (2016). *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen: Budrich.
- Hohmann, J. (1991). *Sexuologie in der DDR*. Berlin: Dietz.
- Hong, J. S., & Garbarino, J. (2012). Risk and Protective Factors for Homophobic Bullying in Schools: An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24(2), 271–285.
- Hsieh, K. (2016). Preservice Art Teachers' Attitudes Toward Addressing LGBTQ Issues in Their Future Classrooms. *Studies in Art Education*, 57(2), 120–138.
- Huebner, D. M., Thoma, B. C., & Neilands, T. B. (2015). School Victimization and Substance Use Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescents. *Prevention Science*, 16(5), 734–743.
- Jannini, E. A., Burri, A., Jern, P., & Novelli, G. (2015). Genetics of Human Sexual Behavior: Where we are, where we are going. *Sexual Medicine Reviews*, 3(2), 65–77.
- Kemper, A. (2016). Die AfD und ihr Verständnis von Geschlecht und Sexualität. In A. Henningsen, E. Tuider & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 142–158). Weinheim: Beltz.
- Kindler, H. (2014). Wirkungen, Nebenwirkungen und ungelöste Probleme bei der Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen* (S. 77–94). Wiesbaden: Springer.
- Klocke, U. (2014). Inklusion sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Eine Studie zu Einflussmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Inklusion-online*, (3).
- Knogler, M., Harackiewicz, J. M., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2015). How Situational is Situational Interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 39–50.
- Kohler, P. K., Manhart, L. E., & Lafferty, W. E. (2008). Abstinence-Only and Comprehensive Sex Education and the Initiation of Sexual Activity and Teen Pregnancy. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), 344–351.
- Kuntz-Brunner, R., & Kwast, H. (1991). *Sexualität BRD/DDR im Vergleich*. Braunschweig: Holtzmeier.
- Lankes, E.-M., Vaccaro, D., & Gegenfurtner, A. (2013). Wie kommen Evaluationsteams zu ihrer Einschätzung der Unterrichtsqualität bei externen Evaluationen? *Unterrichtswissenschaft*, 41(3), 197–215.
- Li, G., Pollitt, A. M., & Russell, S. T. (2016). Depression and Sexual Orientation During Young Adulthood: Diversity among sexual minority subgroups and the role of gender nonconformity. *Archives of Sexual Behavior*, 45(3), 697–711.
- Lian, Q., Zuo, X., Lou, C., Gao, E., & Cheng, Y. (2015). Sexual Orientation and Risk Factors for Suicidal Ideation and Suicide Attempts: A multi-centre cross-sectional study in three Asian cities. *Journal of Epidemiology*, 25(2), 155–161.
- Lindberg, L. D., & Maddow-Zimet, I. (2012). Consequences of Sex Education on Teen and Young Adult Sexual Behaviors and Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 51(4), 332–338.
- Logan, S. R., Watson, D. C., Hood, Y., & Lasswell, T. A. (2016). Multicultural Inclusion of Lesbian and Gay Literature Themes in Elementary Classrooms. *Equity & Excellence in Education*, 49(3), 380–393.
- Magnus, C. D., & Lundin, M. (2016). Challenging Norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. *International Journal of Educational Research*, 79, 76–85.
- Markham, C. M., Tortolero, S. R., Peskin, M. F., Shegog, R., Thiel, M., Baumler, E. R., Addy, R. C., Escobar-Chaves, S. L., Reininger, B., & Robin, L. (2012). Sexual Risk Avoidance and Sexual Risk Reduction Interventions for Middle School Youth: A randomized controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 50(3), 279–288.

- Milhoffer, P. (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule, In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 582–592). Weinheim: Beltz.
- Mustanski, B., Andrews, R., & Puckett, J.A. (2016). The Effects of Cumulative Victimization on Mental Health Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescents and Young Adults. *American Journal of Public Health, 106*(3), 527–533.
- Newman, P.A., & Fantus, S. (2015). A Social Ecology of Bias-Based Bullying of Sexual and Gender Minority Youth: Toward a conceptualization of conversion bullying. *Journal of Gay & Lesbian Social Services, 27*(1), 46–63.
- Nguyen, T.Q., & Blum, R.W. (2014). Homosexuality Tolerance Among Male and Female Vietnamese Youth: An examination of traditional sexual values, self-esteem, and demographic/contextual characteristics. *Journal of Adolescent Health, 55*(6), 823–829.
- Ohito, E.O., & Oyler, C. (2017). Feeling our Way Toward Inclusive Counter-Hegemonic Pedagogies in Teacher Education, In L. Florian & N. Pantić (Hrsg.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling* (S. 183–198). New York: Springer.
- Ohlander, J., Batalova, J., & Treas, J. (2005). Explaining Educational Influences on Attitudes Toward Homosexual Relations. *Social Science Research, 34*(4), 781–799.
- Pettersson, L.J., VanderLaan, D.P., & Vasey, P.L. (2016). Sex, Sexual Orientation, Gender Atypicality, and Indicators of Depression and Anxiety in Childhood and Adulthood. *Archives of Sexual Behavior, 46*(5), 1383–1392.
- Ponzetti, J.J. (2016). Sexuality Education: Yesterday, today, and tomorrow, In ders. (Hrsg.), *Evidence-Based Approaches to Sexuality Education. A global perspective* (S. 1–16). New York: Routledge.
- Prendergast, L.E., Leung, R.K., Toubourou, J.W., Taft, A., McMorris, B.J., & Catalano, R.F. (2016). Sexual Behaviour in Early Adolescence: A cross-national comparison of Australian and United States youth. *Australian Journal of Psychology, 69*(1), 3–11.
- Schmidt, R.-B. (2013). Sexualerziehung in der Sekundarstufe I. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 593–600). Weinheim: Beltz.
- Schmidt, R.-B., & Sielert, U. (2008). (Hrsg.). *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Schnabel, L. (2016). Gender and Homosexuality Attitudes Across Religious Groups from the 1970s to 2014: Similarity, distinction, and adaptation. *Social Science Research, 55*(1), 31–47.
- Seelman, K.L. (2016). Transgender Adults' Access to College Bathrooms and Housing and the Relationship to Suicidality. *Journal of Homosexuality, 63*(10), 1378–1399.
- Sielert, U. (2012). Paradigmenwechsel der Sexualpädagogik im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen. *Sexuologie, 19*, 128–134.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Souza, T.C., & Cribari-Neto, F. (2015). Intelligence, Religiosity and Homosexuality Non-Acceptance: Empirical evidence. *Intelligence, 52*, 63–70.
- Tarelli, I., Lankes, E.-M., Drossel, K., & Gegenfurtner, A. (2012). Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Voss & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 137–173). Münster: Waxmann.
- Timmermanns, S. (2003). *Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen*. Aachen: Lambda NRW.
- Timmermanns, S. (2014). Schulische Bildungsarbeit und LSBTI*-Aufklärungsprojekte: gemeinsam und nachhaltiger gegen Homo- und Transphobie. In Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.), *Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung* (S. 291–303). Bielefeld: transcript.
- Tsypes, A., Lane, R., Paul, E., & Whitlock, J. (2016). Non-Suicidal Self-Injury and Suicidal Thoughts and Behaviors in Heterosexual and Sexual Minority Young Adults. *Comprehensive Psychiatry, 65*, 32–43.

- Tuider, E., Müller, M., Timmermanns, S., Bruns-Backmann, P., & Koppermann, C. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit* (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tuider, E., & Timmermanns, S. (2015). Aufruhr um die sexuelle Vielfalt. *Sozialmagazin*, 40(1-2), 38–47.
- Van Beusekom, G., Baams, L., Bos, H. M. W., Overbeek, G., & Sandfort, T. G. M. (2016). Gender Nonconformity, Homophobic Peer Victimization, and Mental Health: How same-sex attraction and biological sex matter. *The Journal of Sex Research*, 53(1), 98–108.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of the queer planet. *Social Text*, 29, 3–17.
- Watzlawik, M. (2014). Homo-, bi- oder heterosexuell? Identitätsfindung in, zwischen und außerhalb der Norm. *Zeitschrift für Inklusion-online*, (3).
- Weller, K. (2013a). Pluralisierung, Polarisierung, Singularisierung. Empirische Befunde zu Partnerschaft und Sexualität ostdeutscher Jugendlicher. *pro familia magazin*, 41(3), 9–13.
- Weller, K. (2013b). Schulische und außerschulische Sexualerziehung/sexuelle Bildung. In Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), *Online-Familienhandbuch*. <http://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/sexualitaet/SchulischeundausserschulischeSexualerziehung.php> [31.01.2018].
- WHO Regional Office for Europe & BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Köln: Federal Centre for Health Education.

Abstract: Discussions about whether schools should educate children about lesbian, gay, bi-, trans- and intersexual (LSBTI*) issues are controversial and polarising. Both proponents and opponents of inclusive sex education claim that arguments often lack empirical support. The present paper aims to contribute to this discussion by offering an evidence-based review of recent empirical research. The findings indicate, first, that sex education tends to delay (not accelerate) the initiation of sexual activity among adolescents; second, educating children about LSBTI* issues does not change children's sexual orientation; and third, awareness and acceptance of sexual diversity and gender identity can help protect children against homophobic and transphobic bullying in schools.

Keywords: Sex Education, Sexual Orientation, Homosexuality, Diversity, Schools

Anschrift der Autor_innen

Dr. Andreas Gegenfurtner, Technische Hochschule Deggendorf,
Institut für Qualität und Weiterbildung,
Dieter-Görlitz-Platz 1, 94469 Deggendorf, Deutschland
E-Mail: andreas.gegenfurtner@th-deg.de

Prof. Dr. Markus Gebhardt, Technische Universität Dortmund,
Fakultät Rehabilitationswissenschaften,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: markus.gebhardt@tu-dortmund.de