

Freie Hochschule Stuttgart

Sexualkunde als Beziehungskunde

Perspektiven eines waldorfpädagogischen, zeitgemäßen Ansatzes

Abschlussarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Klassen- und Fachlehrer an Waldorfschulen

Vorgelegt von:	Laura Frey
Adresse:	Lothringerstraße 96, CH-4056 Basel
Abgabedatum:	10. Mai 2021
Mentor:	Dr. Albrecht Hüttig
Kursleiter:	Dr. Albrecht Hüttig
Zeichen inkl. Leerzeichen:	131'007

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht das 2006 erarbeitete pädagogische Sexualkunde-konzept „Beziehungskunde“ der Rudolf Steiner Schule in Basel. Es wird der Frage nachgegangen, ob dieses auf der Waldorfpädagogik beruhende Konzept die Jugendlichen von heute in ihrer sexuellen Entwicklung noch angemessen begleitet. Aufgrund eigener Praxiserfahrung, menschenkundlicher Recherche und Betrachtung aktueller Entwicklungen bzw. Studien konnte dargelegt werden, dass das ganzheitliche Konzept die seelischen, sozialen, gesellschaftlichen und biographischen Dimensionen rund um das Thema Sexualität miteinschließt und in seinen Grundsätzen somit zeitlos und wertfrei ist. Entwicklungen wie die Akzeleration der Geschlechtsreife oder der unmittelbare Internetzugang zeigten jedoch, dass im Lehrplan Ergänzungen vorgenommen werden sollten. Dafür wurde nicht nur die Frage nach den Inhalten, sondern auch die nach der pädagogischen Kompetenz und der Methodik geprüft.

This thesis evaluates the sexual education program called “relationship study's”, developed by the Rudolf Steiner School Basel in 2006. It was asked whether this concept which is based on Waldorf pedagogy can adequately accompany the youths of today in their sexual development. Based on the authors practical experience, anthroposophical research and evaluation of contemporary developments and studies, it was shown that the holistic concept includes mental, social, sociological and biographical dimensions of human sexuality and is therefore timeless and unbiased in its foundation. However, developments as the acceleration of sexual maturity or the constant internet access today show, that the curriculum needs to be extended. For this, not only the content of the program was analyzed but also the pedagogical competence and methodology.

„Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein.“

Rudolf Steiner

1861 – 1925

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Aufbau und Fragestellung der vorliegenden Arbeit	3
2	Sexualkunde an der Rudolf Steiner Schule	4
2.1	Beweggründe und Entstehung eines Konzepts.....	4
2.2	Das Konzept der Beziehungskunde	10
2.3	Das Dilemma der Prävention.....	14
3	Beziehungskunde in der Praxis	16
3.1	Ausgangslage	16
3.2	Planung einer Epoche für die 8. Klasse	17
3.3	Zielsetzung	18
3.4	Umsetzung und Reflexion	20
3.1.1	Die erste Unterrichtseinheit: „Was ist der Mensch?“	21
3.1.2	Die verschiedenen Farben und Formen einer Beziehung	26
3.1.3	Sexualaufklärung durch die externe Fachperson	28
4	Mögliche Konsequenzen für das Schulkonzept	31
4.1	Verantwortung für die Sexualaufklärung.....	31
4.2	Beziehungskunde und die Integration im Lehrplan	34
4.3	Die Vorverlegung der Pubertät	36
4.4	Die Frage der Methodik	39
4.4.1	Die geistige Dimension der Sexualität.....	40
4.4.2	Das zweite Jahrsiebt und die bildhafte Herangehensweise	41
4.4.3	Die Erdenreife und das Interesse an der Außenwelt.....	45
4.5	Geschlechtliche Identität & genderreflektierte Pädagogik	47

4.6	Konkrete Lehrplan-Ergänzungsvorschläge	53
4.6.1	Für die 5. Klasse	55
4.6.2	Für die 6. Klasse	58
4.6.3	Für die 7. Klasse	59
5	Schlussfazit und Ausblick	61
	Literatur- und Quellenverzeichnis	I
	Anhang	XII

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Darstellungen des eigenen Skeletts im Maßstab 1:1	21
Abbildung 2: „Was ist der Mensch?“ – Unterrichtsmaterialien.....	22
Abbildung 3: Aktuelle Bezüge schaffen - Black Lives Matter Demonstration	28
Abbildung 4: Der Dreischritt als Geburtsprozess.....	44
Abbildung 5: Die Metamorphose der Geschlechtsorganisation	50
Abbildung 6: Der Menstruationszyklus im Jahreszeiten- und Mondverlauf.....	57
Abbildung 7: Ganzheitliches Konzept der Beziehungskunde	61
Abbildung 8: Anatomie der inneren weiblichen Geschlechtsteile	XIV
Abbildung 9: Anatomie der männlichen Geschlechtsteile	XIV
Abbildung 10: Maluma und Takate - aus der Studie von W. Köhler 1929	XVII
 Tabelle 1: Gegenüberstellung der grundsätzlichen Überlegungen der Konzepte der Sexualaufklärung	11
Tabelle 2: Elemente der Beziehungskunde: Eingliederung der Aufgaben in den Lehrplan.....	13
Tabelle 3: Das Menschenbild nach Rudolf Steiner, im Unterricht entwickelt.....	24
Tabelle 4: Lehrplan-Ergänzungsvorschläge	54

1 Einleitung

Als Rudolf Steiner 1919 mit dem Kollegium der ersten Waldorfschule über die sexuelle Aufklärung im schulischen Kontext sprach, stellte er diese nicht grundsätzlich in Frage, sondern brachte die drei zentralsten Fragen der Sexualaufklärung zur Sprache: «Wer soll sie geben?», «Wie soll man sie geben?» und «Wo soll man sie im Unterricht anbringen?» (Steiner 2019b; 596).

Inzwischen haben Entwicklungen wie das Aufkommen und die Verbreitung von Infektionskrankheiten, Teenagerschwangerschaften, die rasche Verbreitung neuer Medien, insbesondere von Handy und Internet, die wachsende Besorgnis um sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen und nicht zuletzt eine veränderte Einstellung zur Sexualität sowie ein verändertes Sexualverhalten der Jugendlichen die Sexualaufklärung im Schulwesen zu einem gesellschaftlich viel diskutierten Thema gemacht. Einen verantwortungsvollen Umgang mit Sexualität zu lernen, wird heute als wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters betrachtet. Auch in diesem Bereich hat die Schule, wie in allen anderen Erziehungsfeldern, einen zur Aufgabe der Eltern ergänzenden Bildungs- und Erziehungsauftrag. Es ist der gemeinsame Beitrag von Eltern und Schule, der sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch deren Familien stärken soll. Von staatlicher Seite ist das Schulwesen heute zur sexuellen Bildung verpflichtet und von wissenschaftlicher Seite wurde zum Beispiel von der WHO dafür ein hoch differenziertes Rahmenkonzept «Standards für die Sexualaufklärung in Europa» publiziert, welches inzwischen europaweit seinen Niederschlag in den Lehrplänen gefunden hat (WHO-Regionalbüro 2011). Das Konzept verfolgt einen umfassenden, ganzheitlichen Ansatz und richtet sich in erster Linie auf eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen aus. Es wird deshalb vorgeschlagen, dass die Sexualaufklärung über die Prävention von Problemen und Risiken hinaus geht und bereits im Grundschulalter beginnt.

Besonders aus konservativen Kreisen kam es immer zu heftiger Kritik an der Durchführungsweise von sexualpädagogischer Arbeit. Nach Ansicht dieser Kreise sollte Sexualerziehung keine staatliche Aufgabe sein und in die Zuständigkeit der Eltern zurückgeführt werden. Mit emotionaler Wucht verbreiten sich in

soziale Netzwerke und Medien irritierende Behauptungen (vgl. Schmelcher 2014). Kinder erlitten Schaden, weil ihre Grenzen überschritten und sie mit unangemessenen Inhalten konfrontiert würden. Ausserdem bedrohe liberale und vielfaltsoffene Sexualaufklärung traditionelle Familienkonzepte und trage dazu bei, dass Jugendliche häufiger und früher sexuell aktiv würden (Henningsen 2019; 115f.). Relevante Forschungsergebnisse weisen aber darauf hin, dass Jugendliche in der Schweiz und Deutschland im Allgemeinen ein verantwortungsbewusstes Sexualverhalten zeigen, sich der Zeitpunkt des ersten Sexualverkehrs tendenziell verzögerte, sich das Schutzverhalten beim Sex verbesserte und die Häufigkeit der Sexualkontakte sowie die Anzahl der Sexualpartner sich verringerte (Bodmer 2009, UNESCO 2009; 13ff.).

Als ich 2017 als Klassenlehrerin einer damals 6. Klasse der Rudolf Steiner Schule in Basel ins Lehramt eintrat, wusste ich, dass die Aufgabe der Sexualaufklärung auch auf mich zukommen würde. Ich erfuhr bald, dass an der Schule ein Sexualkundekonzept vorliegt. Dieses nennt sich Beziehungskundekonzept und wurde 2006 von 30 Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein in Zusammenarbeit mit Eltern in einem gemeinsamen Prozess erarbeitet (Breme 2012). Die Sexualaufklärung soll nach dem Konzept die Beziehungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen fördern. Zwei Jahre später, als Klassenlehrerin der 8. Klasse, plante ich mit Hilfe von Christian Breme, der maßgeblich zu dem schweizweit geltenden Aufklärungskonzept der Rudolf Steiner Schulen beigetragen hat, eine Beziehungskundeepoche und setzte diese mit meiner Klasse um. Dies hatte eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Aufklärungskonzept unserer Schule zur Folge, was mich schließlich dazu brachte, die Thematik ins Zentrum meiner Masterthesis zu stellen. Auch die Frage der Genderidentität rückte damit ins Blickfeld. Zeitgleich wurde ein Kind in meine Klasse aufgenommen, bei welchem sich später herausstellte, dass es sich um eine Jugendliche handelt, die sich in ihrer geschlechtlichen Identität als Junge erlebt. Einen Jugendlichen in diesem unerhört schwierigen Prozess der Identitätsfindung zu begleiten, warf viele Fragen und auch Kritikpunkte an unserem Konzept auf. Dank unzähliger Gespräche mit Eltern, Ärzten, anderen Fachpersonen und nicht zuletzt mit der Klasse selbst durfte ich zahlreiche Erfahrungen sammeln, welche auch in diese Arbeit einfließen sollen.

1.1 Aufbau und Fragestellung der vorliegenden Arbeit

In der vorliegenden Arbeit anerkenne ich grundsätzlich die Sexualaufklärung als pädagogische Aufgabe und möchte den von Steiner aufgeworfenen Fragen (s.o.) nachgehen. Um differenzierte Antworten auf die Fragen zu finden, setzte ich mich intensiv mit der «Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik» (Steiner 2018) und mit weiteren Vorträgen von Steiner auseinander, stellte ich die Thematik außerdem in den Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen und zog aktuelle Studien heran.

Zu Beginn möchte ich einen Blick auf das Sexualkundekonzept werfen, welches an der Rudolf Steiner Schule in Basel lebt. Dabei werden Entwicklungen und Entstehungsgründe des Konzepts beleuchtet und in einen gesellschaftlichen und politischen Kontext gestellt, um danach die Grundgedanken der Beziehungskunde ausführlich zu beschreiben. Im darauffolgenden Kapitel möchte ich meine Erfahrungen aus der Planung und Umsetzung einer Sexualkundeepoche in meiner 8. Klasse schildern. Aus meinen praktischen Erfahrungen mit dem Konzept und aus meiner ausführlichen Recherchearbeit ergab sich dann die konkrete Fragestellung. So möchte ich im Folgenden thematisieren, was beim bestehenden Beziehungskundekonzept, durch die fortschreitenden gesellschaftlichen Veränderungen entwicklungs- bzw. ergänzungsbedürftig ist. Die heutigen Jugendlichen wachsen meist in einem Umfeld auf, in welchem stereotypisierte, sexualisierte und oft auch abwertende Bilder und Sprachweisen schon früh allgegenwärtig sind und sich die Einstellung zur Sexualität und Intimität seit der Erarbeitung des Konzeptes weiter verändert hat. Spricht das 15-jährige Konzept der Beziehungskunde also die Jugendlichen von heute in ihren Bedürfnissen noch an und leisten wir damit angemessene, zeitgemäße Entwicklungsbegleitung? Das abschließende Kapitel wird diese Frage aufgreifen und mögliche Konsequenzen für das Schulkonzept aufzeigen. In einem ersten Schritt werden zuerst aus menschenkundlicher Sicht konzeptuelle Ergänzungen beschrieben. Dabei werden auch die physischen und psychischen Veränderungsprozesse des Jugendalters beschrieben, um dann konkrete pädagogische Beispiele zu beschreiben respektive vorzuschlagen. Dabei soll nicht nur die Frage der Inhalte, sondern auch die Frage nach der Integration der Thematik im Lehrplan und die Methodik geprüft werden.

2 Sexualkunde an der Rudolf Steiner Schule

2.1 Beweggründe und Entstehung eines Konzepts

Die Untersuchung von Spencer et al. beschrieb und analysierte 2001 die Praxis der Sexualerziehung und HIV-Prävention an den Schweizer Schulen. Daraus ergab sich, dass Sexualaufklärung und HIV/Aids Prävention in den Kantonen inhaltlich wie organisatorisch zu wenig deutlich definiert und teilweise ungenügend umgesetzt wurden. Zudem fehlte eine systematische Verankerung der Sexualaufklärung in den Lehrplänen (Spencer et. al. 2001).

In der historischen Entwicklung hatten sich in den Sprachregionen Deutschschweiz und Romandie zwei unterschiedliche Organisationsmodelle für die schulische Sexualaufklärung durchgesetzt. In der Deutschschweiz fand man vor allem das «Interne Modell». Dieses oblag der Sorgfalt und Kompetenz der Lehrperson der Primarstufe. Diese entschied nach ihrem Ermessen, welche Inhalte mit welcher Methodik zu welchem Zeitpunkt in den Unterricht integriert werden. Das Konzept oder Fach «Sexualaufklärung» als solches existierte nicht zwingend. So war es Lehrpersonen gegebenenfalls möglich, sexualkundliche Themen aus persönlichen Gründen nicht oder nicht ausgewogen zu behandeln. In der Romandie hingegen wurde der Sexualunterricht von der Schule und von den Behörden als spezielles Fach angesehen und entsprechend strukturell eingebettet. Es wurde von schulexternen und spezifisch ausgebildeten Fachleuten aus dem Bereich der sexuellen Gesundheit erteilt. Die Schwäche dieses «Externen Modells» besteht darin, dass Sexualaufklärung kein integraler Bestandteil des Unterrichtes und eine Sonderexistenz am Rande des Schulalltags führt (Spencer et. al. 2001). Die zunehmende Tendenz einer Kombination der Modelle war feststellbar. Das bedeutet, Lehrpersonen des «Internen Modells» ziehen Fachpersonen zur Ergänzung ihres Unterrichts in Sexualkunde hinzu (Bürgisser et. al. 2018).

Die Rudolf Steiner Schulen der Schweiz wählten damals oft die externe Lösung. Organisationen wie Aidshilfe Zürich oder Berner Gesundheit schickten ausgebildete Fachkräfte in die Schulen und führten die sexuelle Aufklärung durch. Oftmals gingen die Klassenlehrpersonen damit den Forderungen der Elternschaft nach, die eine professionelle Präventionsmaßnahme für ihre Kinder wünschten.

Dabei war es aber der Klassenlehrperson überlassen zu entscheiden, ob und wann die sexuelle Aufklärung behandelt werden sollte. Man engagierte sich als Klassenlehrperson für die Klasse und bahnte Kontakte mit Organisationen oder externen Fachpersonen an. Klassenlehrpersonen einer 8. Klasse, welche die sexuelle Aufklärung nach ihrem Ermessen mit der Klasse behandelt haben, können demnach das Thema nach einem Wechsel in eine neue 1. Klasse wieder für Jahre ad acta legen. Die Verantwortung blieb damit bei der Klassenlehrperson und allenfalls kam es nie zu einem Austausch über die Erfahrungen oder Qualität des entsprechenden Unterrichtes (Breme 2012; 77ff.).

Die gesellschaftliche Situation entwickelte sich dahin, dass die Schulen als Institution gefordert waren, sicherzustellen, dass die Aufgabe der Sexualerziehung von der Schule wahrgenommen wird. Im Sinne der Gesundheitsförderung hat deshalb das Bundesamt für Gesundheit im Jahre 2003 auf der Basis der Untersuchungen von Spencer et al. (s.o.) im Rahmen des «Nationalen HIV/Aids-Programm 2004 bis 2008» folgendes Ziel definiert: Alle Schweizer Schulen haben verbindlich und stufengerecht eine HIV-Prävention in ihren Lehrplänen zu integrieren. In den Schulen sollten alle Kinder und Jugendlichen vor und während ihrem Eintritt ins Erwachsenenalter das Wissen und die Fähigkeit erlangen, sich vor einer HIV-Infektion zu schützen. Verschiedene Ämter, unter anderem die kantonalen Erziehungsdirektionen, waren für die Umsetzung des genannten Ziels zuständig (Bundesamt für Gesundheit 2003; 64f.).

Auch an den Rudolf Steiner Schulen traten in der Folge immer häufiger Eltern und Lehrpersonen auf, welche die Aufgabe der schulischen Sexualaufklärung nicht länger dem informellen Austausch und der alleinigen pädagogischen Verantwortung der Klassenlehrperson überlassen wollten. Eltern- und Lehrerschaft sollten davon ausgehen können, dass die Sexualerziehung im Schulkontext zeit- und altersgemäß stattfindet. Vermehrt wurde der Wunsch nach einem eigenen pädagogischen Konzept, welches die Kontinuität und Qualität des Sexualkundeunterrichtes sichert, geäußert. So bildete sich 2006 an der Rudolf Steiner Schule in Basel ein Verantwortungskreis, diese bestand aus Schulärzt*innen und Lehrpersonen. In Zusammenarbeit mit Eltern erarbeiteten sie ein Konzept, welches die Aufgabe der Sexualerziehung in einer für Waldorfpädagogik angemessenen Weise gewährleistet (Breme 2012; 77ff.).

Im Sommer 2007 beauftragte die Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen der Schweiz und Liechtenstein den Lehrer Christian Breme, der in Basel für die eben genannte Erarbeitung federführend war, mit der Beratung zur Entwicklung von Schulkonzepten innerhalb der Schulbewegung. Die an der Basler Schule entstandene Idee der Beziehungskunde ist in der Folge an weiteren Schulen der Schweiz auf eine Akzeptanz gestossen. Sie hatte sich in den Schulkonzepten niedergeschlagen und die Unterrichtspraxis der Sexualkunde entscheidend beeinflusst. Aufgrund mangelhaften Austauschs zwischen den Schulen wurden im Jahre 2013 die Quartalsbriefe «Beziehungskunde – Aus der Praxis der Rudolf Steiner Schule in der Schweiz und Liechtenstein» ins Leben gerufen. Diese sollten Informationen und bewährte Methoden sammeln und dadurch den Austausch von Erfahrungen und Hilfestellungen in Bezug auf das Thema ermöglichen. Lehrpersonen veröffentlichten deshalb zwischen September 2013 und Februar 2016 in fünf Beziehungskunde-Briefen ihre Erfahrungen und Nöte mit dem Konzept (Breme 2019).

Im Jahre 2008 startete auch das WHO-Regionalbüro für Europa und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) in Zusammenarbeit mit europäischen Expert*innen eine Initiative zur Erarbeitung eines Rahmenkonzeptes mit «Standards für die Sexualaufklärung in Europa», welches 2011 publiziert wurde (WHO-Regionalbüro 2011). Das Konzept bezieht früherer und aktueller Publikationen mit ein und versucht die Lücken einer einheitlichen Sexualaufklärung in Europa zu schließen. Es richtete sich an politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden und Fachkräfte, die in den Bereichen Bildung und Gesundheit arbeiten. Die Europäische Region der WHO war im Hinblick auf das Thema «Sexuelle Gesundheit» mit einer Reihe von Problemen, wie etwa den sexuell übertragbaren Infektionen, ungewollten Schwangerschaften oder sexueller Gewalt konfrontiert. Auf diese eben genannten Themen fokussierte sich die Sexualaufklärung durch pädagogische Fachkräfte meist ausschließlich. Den Schwerpunkt auf Probleme und Risiken zu legen, entspricht jedoch keineswegs dem Entwicklungsstand und Informationsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen (WHO-Regionalbüro 2011, 10). Auch Akré et al. (2009) verlangen im Bericht der eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen EKKJ eine Prävention, die über Informationen zur Anatomie und Physiologie

hinausgehe und emotionale, soziale und kulturelle Aspekte der Sexualität mit einbeziehe. Man müsse den Kindern und Jugendlichen außerdem die Möglichkeiten von vertrauens- und respektvollen Gesprächen bieten, so dass sie in einer angemessenen Sprache über ihre Erfahrungen zu reden lernen. Zum einen zeige sich heute an den ausgeprägten Verwendungen des enthüllten, nackten und geschlechtlich differenzierten Körpers und an der Verbreitung von persönlichen Darstellungen, wie Selfies oder audiovisuellen Inszenierungen in den sozialen Netzwerken, ein sich veränderndes Verhältnis zur Intimität (Akré et al. 2009; 17). Zum anderen steige die Zahl von Kindern und Jugendlichen mit gestörtem Körperbild und Essverhalten seit Jahren an. Das Schönheitsbild des extrem schlanken Frauenkörpers beispielsweise sei ein gesellschaftliches Phänomen, das sich deutlich auf die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden auswirke (Stoverock 2021; 71). Die Heranwachsenden sollten demnach lernen, sich von den schonungslosen Bildern und Erwartungen aus den Medien zu distanzieren und sich ihrer eigenen Entwicklung, Wünsche und Schwierigkeiten sowie Werte bewusst zu werden (Bodmer 2009; 19).

Daraus resultierte die Forderung nach einem ganzheitlicheren, nicht rein auf dem Geschlechtsverkehr und Prävention basierenden Ansatz. Entsprechend ist die Entwicklung der Sexualaufklärung in Europa durch das Bemühen gekennzeichnet, einen professionellen, präventiven Ansatz mit dem Anspruch zu vereinbaren, Sexualaufklärung in einen größeren Zusammenhang zu stellen und in erster Linie auf eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung auszurichten. Die Standards des WHO-Regionalbüros zur Sexualaufklärung in Europa geben höchst differenziert Auskunft darüber, was Kinder und Jugendliche der verschiedenen Altersstufen verstehen sollten, um Situationen und Probleme dieser Stufe bewältigen zu können und welche Haltungen zu erlangen wären, um sich in sexueller Hinsicht positiv und gesund zu entwickeln. Das Erwachen der Sexualität soll außerdem nicht als Bedrohung oder als Problem, sondern als ein wertvoller und wichtiger Persönlichkeitsschritt in der lebenslangen Entwicklung empfunden werden. Idealerweise wird Sexualaufklärung deshalb kontinuierlich entwicklungsbegleitend, altersgerecht und fächerübergreifend unterrichtet, um nicht nur die körperlichen, sondern auch emotionalen, sozialen und kulturellen Aspekte miteinzubeziehen. Es gilt der Grundsatz, nicht nur Informationen zu vermitteln, sondern auch den

Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Entwicklung eines eigenen Standpunktes und eine tolerante, respekt- und verantwortungsvolle Haltung zu unterstützen. Von dieser weitgefassten, ganzheitlichen Definition ausgehend, verlangen die Standards des WHO-Regionalbüros eine Sexualaufklärung, die bereits im Grundschulalter beginnt (WHO-Regionalbüro 2011). Dies führte 2011 in der Schweiz zu hitzigen medialen und politischen Diskussionen. Vor allem konservative Kreise bekundeten ihre Befürchtung, dass der Sexualkundeunterricht im Kindergarten Einzug hielte und damit Kinder überfordere und übergriffig sei. Der Staat greife in die Rechte der Eltern ein und vermittele liberale Werte, mit denen sie sich nicht identifizieren könnten (Henningssen 2019, Bürgisser et. al. 2018; 10f.). Untersucht man die Standards des WHO-Regionalbüros und die Lernziele des schweizerischen Lehrplans jedoch genau, wird klar, dass mit weitgefasster Sexualerziehung im Grundschulalter die Förderung der kindlichen Sinnes- und Körperwahrnehmungen gemeint ist. Dies soll zu einer positiven Einstellung zum eigenen Körper und zur Stärkung des Selbstvertrauens beitragen sowie das Erlernen sozialer Regeln und entsprechender Kommunikationsfähigkeiten unterstützen, wie etwa der Gebrauch der richtigen Bezeichnungen für Körperteile, die Geschlechtsteile mit inbegriffen und das Grundverständnis, dass darüber gesprochen werden darf. Zudem sollen Kinder lernen, ihre individuellen Grenzen wie auch die ihres Gegenübers zu erkennen, zu benennen und zu respektieren (WHO-Regionalbüro 2011; 39, Erziehungsdepartement des Kanton Basel-Stadt 2014). In der Medienmitteilung der deutschschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK (2011) wurde außerdem klar betont:

Für die Erziehungsdirektorinnen und -direktoren ist klar, dass die primäre Verantwortung für die Sexualerziehung auch in Zukunft bei den Eltern liegen wird. Die Schule soll die Eltern bei dieser Aufgabe im Rahmen des Sexualkundeunterrichts alters- und stufengerecht unterstützen. [...] Sexualkundeunterricht beginnt in der Regel gegen Ende der Primarschulzeit und wird auf der Sekundarstufe I fortgeführt. Die Lehrpersonen behandeln die sensiblen Inhalte mit der nötigen Sorgfalt. [...] Namentlich wird es keinen Sexualkundeunterricht im Kindergarten geben (D-EDK 2011).

Auch in den Standards der WHO wird deutlich, dass außerschulische und schulische Sexualaufklärung sich im Prozess der kontinuierlichen ganzheitlichen Sexualaufklärung gegenseitig unterstützen und ergänzen. Sie anerkennen, dass die

Eltern, insbesondere in den frühen Entwicklungsphasen, die bedeutendste außerschulische Instanz sind. Eltern müssen in die schulische Sexualaufklärung unbedingt integriert und ausführlich darüber informiert werden, so dass Wünsche und Bedenken geäußert werden können (WHO-Regionalbüro 2011, 10, 34). Die Studie der Eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen EKKJ zeigt außerdem ganz deutlich, dass die Eltern in Bezug auf die Sexualaufklärung eine wichtige Rolle spielen sollten. Sie besagt nämlich, dass die befragten Jugendlichen grundsätzlich mehr sowohl von ihren Eltern über die Sexualität erfahren möchten. Bei konkreten Fragen, die die Verbreitung der Infektionskrankheiten oder sexuelle Praktiken betreffen, wenden sie sich hingegen lieber an anonyme Stellen (Bodmer 2009b; 45).

Dementsprechend ist im Schulkonzept der Rudolf Steiner Schule Basel verankert, dass es in erster Linie Aufgabe der Eltern ist, Fragen zur Sexualität mit ihren Kindern zu klären. Eltern können ihre Kinder auf bestimmte Entwicklungsschritte wie die Menarche (erste Menstruation) oder Ejakulararche (erster Samenerguss) vorbereiten. Sie können Fragen der Kinder abwarten und einfühlsam beantworten. In der Aufklärung von Gruppen besteht immer die Gefahr, dass einige Kinder mit Inhalten bedrängt werden, die nicht ihren Fragen und ihrer Entwicklung entsprechen. Dennoch hat die schulische Instanz die Möglichkeit gleichberechtigt eine große Mehrheit von Jugendlichen zu erreichen. Dies ist in dem Alter ein entscheidender Vorteil, in dem sich die Kinder beginnen von der Familie abzulösen, die Erfahrungen verstärkt in der Peergroup suchen und oftmals lieber andere Informationsquellen heranziehen, die ihnen nicht so nahe wie die Eltern stehen. In dieser Zeit sind Eltern meist dankbar zu hören, dass Fragen rund um die Sexualität im Unterricht besprochen werden. Das Konzept macht deshalb deutlich, dass die Inhalte der Sexualerziehung unbedingt in gewissen Teilen in den Unterricht zu integrieren sind. Vorher sollten jedoch zwingend die Eltern informiert werden. Wenn die Eltern im Voraus über den Sexualkundeunterricht Bescheid wissen, können sie idealerweise manches zuhause vorbereitend und oder nachbereitend aufgreifen und ihre persönliche Haltung ins Gespräch einbringen. Ganz grundsätzlich sollte an Elternabenden Zeit eingeräumt werden, für Fragen rund um die gesundheitliche, physische, psychische und mentale Entwicklung im jeweiligen

Kindes- und Jugendalter. Dies gewährt im besten Falle eine enge Zusammenarbeit von Eltern- und Lehrerschaft auch in Bezug auf die Sexualerziehung (Breme 2012; 87f.).

2.2 Das Konzept der Beziehungskunde

Der Lehrplan der Steiner Schulen beziehungsweise der Waldorfpädagogik zielt auf eine harmonische Entfaltung aller im Menschen veranlagten Fähigkeiten ab und bildet so eine tragfähige Grundlage für eine gesunde Entwicklung. In diese umfassende pädagogische Aufgabe sind die Fragen der Sexualerziehung eingebettet. Das spirituell fundierte Menschenbild erlaubt es, die Frage der Sexualität in einem größeren Kontext zu betrachten und versucht demnach, körperliche Prozesse mit den seelischen und geistigen Aspekten der menschlichen Entwicklung zu verbinden. Diese erweiterte und ganzheitliche Sicht auf die Sexualerziehung bildet die Grundlage des erarbeiteten Konzeptes der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Breme bevorzugt deshalb an Stelle des Begriffes «Sexualkunde» den weitergefassten Begriff «Beziehungskunde». Die Sexualkunde als Präventionsmaßnahme verstanden soll demnach in die Beziehungskunde integriert werden. Vom waldorfpädagogischen, menschenkundlichen Gesichtspunkt aus betrachtet, geht es also bei der Beziehungskunde nicht darum, Informationen und feste Begriffe der Sexualität zu vermitteln, sondern in erster Linie Haltung, Selbst- und Sozialkompetenz zu fördern, um schlussendlich die Beziehungsfähigkeit zu unterstützen (Breme 2012).

Setzt man die grundsätzlichen Überlegungen der ganzheitlichen Sexualaufklärung der WHO denen der Beziehungskunde gegenüber (vgl. Tabelle 1), stellt man fest, dass das Konzept der Rudolf Steiner Schulen auf der Ausbildung der Fähigkeit, Beziehungen einzugehen, basiert. Grundsätzlich gilt die gesunde Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit, die Vertrauen in ihre Fähigkeiten hat und sich allgemein sowohl sozial wie auch fachlich verbinden kann als die beste Voraussetzung für ein gesundes, respektvolles Beziehungsleben in jeglicher Form und die beste Prävention gegenüber den Gefahren und Risiken im Bereich der erwachenden Sexualität (Breme 2012).

Tabelle 1: Gegenüberstellung der grundsätzlichen Überlegungen der Konzepte der Sexualaufklärung
(Quelle: eigene Zusammenstellung)

Grundsätzlich Überlegungen	
... der Sexualaufklärung nach WHO: Sexualität als zentraler Bestandteil menschlicher Identität Alle Menschen werden als sexuelles Wesen geboren. Ihre sexuelle Entwicklung vollzieht sich von der Geburt an in mehreren Phasen, welche an die allgemeine Entwicklung des Kindes gekoppelt ist. Sexualaufklärung basiert auf wissenschaftlich korrekten Informationen und orientiert sich an der Gleichstellung der Geschlechter, an Selbstbestimmung und Anerkennung der Vielfalt. Zudem unterstützt sie die psychosexuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Dies bedeutet Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken, Sexualität lustvoll zu erfahren und seine sexuelle und geschlechtliche Identität auszubilden. vgl. WHO-Regionalbüro 2011	... der Beziehungskunde nach Breme: Beziehungsfähigkeit als zentraler Bestandteil menschlicher Identität Alle Menschen werden als Beziehungswesen geboren und streben danach, durch das Eingehen jeglicher Arten von Beziehungen ihre mitgebrachten Lebensimpulse zu verwirklichen. Beziehungskunde unterstützt deshalb die Entwicklung der Beziehungsfähigkeit und bereitet Kinder und Jugendliche damit auf das Leben vor, dies auch im Hinblick auf die erwachende Geschlechtlichkeit während der Pubertät. Sie fördert selbstbestimmtes Handeln, Achtsamkeit, Toleranz gegenüber sich selbst und allen Lebewesen und unterstützt die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit. vgl. Breme 2012

Die Dringlichkeit der Förderung von Beziehungsfähigkeit zeigen aktuelle Entwicklungen. In den Medien tritt heute die anspruchsvolle Aufgabe der Gestaltung und Pflege von Beziehung nur selten in Erscheinung. Unsere Gesellschaft neigt dazu, die Sinnsuche durch die Empfindungssuche zu ersetzen. In einer komplexen, konsum- und vergnügungsorientierten Umwelt rückt die längerfristige Sinnhaftigkeit in den Hintergrund und die Suche nach ungefilterten, unmittelbaren Sinnesempfindungen, die Vergnügen und Genuss bereiten oder die sofortige Erfüllung von Wünschen und Befriedigen von Sehnsüchten in den Vordergrund. Extremverhalten, Drogenkonsum und sexuelle Gewalt werden als Folge davon gesehen. Ausserdem scheint mangelhafte Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit zunehmend in Sexismus und Online-Hetze zu enden. Ein Extrembeispiel dafür ist die Incel-Szene (Abkürzung für engl. »Involuntary celibate«), eine Bewegung aus jungen aggressiven Männern. Sie empfinden sich als Opfer eines ungewollten Zölibats, ihnen werde ihr Recht auf Sexualität verwehrt und sie beschimpfen die moderne Frau als die daran Schuldige (Ortmann 2020).

Aber wie wird man kommunikations- und beziehungsfähig und wie lernt man im realen Leben mit Unvollkommenheit umzugehen - mit der eigenen, mit der des Gegenübers und mit der der eigenen Beziehungen? Die Qualitäten und Eigenschaften der Beziehungsfähigkeit werden schon in frühem Alter durch unzählige Ich-Du-Begegnungen in schulischen und außerschulischen Situationen gebildet und gepflegt. Diese sind aber nicht immer nur beglückend. Zuweilen müssen erst Zaghaftheit, Ängste, Misstrauen, schlechte Erfahrungen überwunden werden, bevor ein mutiges und vertrauensvolles Eingehen von Beziehungen möglich wird. Fähigkeiten, ohne die, Beziehungen einschließlich sexuelle nicht möglich sind, wachsen und reifen nur langsam und schulen sich durch Wiederholung. Dies ist deshalb nicht durch eine einmalige Informations- oder Präventionsveranstaltung, welche oft nur die physischen Aspekte der Sexualität betrachtet, gewährleistet. Die reine Informationsvermittlung spricht außerdem größtenteils den Intellekt und nicht die Gefühlsebene der jungen Menschen an, in der zuletzt Entscheidungen gefällt werden. So sollten die Fragen rund um das Thema Sexualität vielmehr integriert werden in die Betrachtung weiterer Lebensverhältnisse in allen Unterrichtsbereichen. Auch die Fachlehrpersonen sollten die Möglichkeiten nutzen, aus ihrem Stoff heraus an der Aufgabe mitzuwirken. Wie die Beziehungsfähigkeit beispielsweise im Turnunterricht achtsam geschult wird, wird von einem erfahrenen Turnlehrer ausführlich im dritten Beziehungskundebrief beschrieben (Schaffner 2014). Welche Anknüpfungsmöglichkeiten an den Lehrplan im Konzept vorgeschlagen werden, werden in der folgenden Tabelle 2 aufgeführt.

Nach dem Konzept sollte die Beziehungskunde von der bildhaften Sprache in Märchen und Erzählungen langsam überführen zu naturwissenschaftlichen Erkenntnissen. In den höheren Klassen (ab Klasse 8) sollten Fachleute wie Ärzte*innen, Gynäkologen*innen, Hebammen o.ä. in den Unterricht einbezogen werden. In der Regel haben diese nicht die Möglichkeit, die Entwicklung der Klasse und der einzelnen Kinder langfristig zu begleiten, jedoch ermöglicht ihre Professionalität und Anonymität einen sachbezogenen Blick auf die Thematik der Sexualität. Zur Behandlung der Themen im Unterricht schlägt das Konzept grundsätzlich künstlerisch-spielerische Methoden vor. Diese sollen den Kindern und Jugendlichen helfen, erstickende und oberflächlichen Erwartungen, Hand-

lungs- und Schönheitsklischees abzustreifen, um so in ihre tieferliegenden Seelenschichten einzutauchen (Breme 2014). Wie dies in einer 8. Klasse gelingen könnte, wird im 3. Kapitel ausführlich beschrieben.

Tabelle 2: Elemente der Beziehungskunde: Eingliederung der Aufgaben in den Lehrplan

(Quelle: Breme 2012, 82f.)

	Welcher Unterricht berührt die Frage der Beziehungskunde?	Wo erscheinen Fragen mit leiblich, seelischen und geistigen Bezügen?
Kinder-garten	Sinnesschulung Als Grundlage einer gesunden Körper- und Welterfahrung und der Beziehungsfähigkeit im Allgemeinen z.B. Ertragen von Schmerz und Mangel, Kultivierung des Genusses, Stärken von Mut und Zurückhaltung	Rückblick auf die kosmische Herkunft, Begleitung des Inkarnationsweges, Ermutigungen im Puppenspiel/Rollenspielen/Kreis-spielen usw.
1. - 3. Klasse	Sinnesschulung Fortsetzung Seelenschulung Märchen, Fabeln, Legenden sind erste Begegnungen mit der Welt der zarten, vertrauensvollen, aber auch groben und gefährlichen Beziehungen zwischen Menschen. Ästhetische Erziehung Künstlerische Übungen als Grundlage einer sinnlichen Erlebnisfähigkeit, die seelische und geistige Aspekte mit umfassen	Urbilder von Empfängnis und Geburt im Weihnachtspiel, Urbilder der Geschlechtertrennung im Paradeisspiel, Besuche auf dem Bauernhof (säen, pflegen, ernten), Tierpflege, Hausbau, das Bild des Körpers als Haus der Seele im Bothmerreigen
Beginn des naturkundlichen Unterrichtes		
4. Klasse	Menschenkunde und Tierkunde	Zum ersten Mal erscheint das Bild des dreigliedrigen Menschenwesens
5. Klasse	Pflanzenkunde	Von der Blütegebärde zum Uterus, erste Andeutungen des Befruchtungsgeheimnisses beim Menschen
6. Klasse	Mineralogie und evt. 2. Tierkunde	Fische - Vögel - Säugetiere: Anschauung der verschiedenen Lebens- und Entwicklungsräume (Ei / Nest) und Blick auf die entsprechenden Vorgänge beim Menschen
7. Klasse	Menschenkunde: Gesundheitslehre	Innerhalb dieser Epochen kann einer <i>erweiterten Menschenkunde</i> Raum gegeben werden, die die Besprechung von Empfängnisverhütung und Prävention vor Geschlechtskrankheiten (ab dem 14. Lebensjahr) einschließt. Eine künstlerische Herangehensweise und Team Teaching ist ratsam
8. Klasse	Menschenkunde: Skelett - Muskel - System	

2.3 Das Dilemma der Prävention

Sexuelle Gewalt, wie erzwungene Handlungen oder grenzverletzendes Verhalten mit sexuellem Bezug, kann überall in der Gesellschaft in den unterschiedlichsten Kontexten vorkommen und ist viel verbreitet. Aus einer repräsentativen Umfrage im Auftrag von Amnesty International geht hervor, dass in der Schweiz jede fünfte Frau ab 16 Jahren einen sexuellen Übergriff und 60% der Befragten schon einmal eine sexuelle Belästigung erlebt haben (Amnesty International 2019). Neben der erzwungenen Befriedigung sexueller Bedürfnisse handelt es sich oft auch um eine Form von Machtausübung, Erniedrigung und Demütigung. Die #MeToo-Bewegung führte 2017 mit rasender Geschwindigkeit und international zur Ausdeckung von zahlreichen physischen, psychischen und sexuellen Missbräuchen in der Kirche, in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, Sportvereinen, politischen Parteien, Kunst- und Kulturbetrieben. Oft basierten die Vorfälle auf einer Macht- oder Hierarchiestruktur, in welcher sich Autoritäten Vorrechte gegenüber Schwächeren einräumten. Der Slogan „Me Too“ wurde bereits 2006 von der Bürgerrechtlerin Tarana Burke eingesetzt, um damals über sexuellen Missbrauch an schwarzen Frauen zu berichten. Das öffentliche Sprechen über das Unrecht führte damals in der Gesellschaft zu einer breiten Welle von Empörung und trug wesentlich zum Empowerment der betroffenen Menschen bei (Röedig 2019). Doch was ist mit den Menschen wie zum Beispiel den Kindern, die nicht in der Lage sind, das Unrecht, das ihnen droht, frühzeitig zu erkennen und zu artikulieren? Wie schult man die Sensibilität für die Gefahr vor Übergriffen und stärkt zugleich das Vertrauen und den Mut in die Welt hinauszugehen?

Die meisten Präventionsmaßnahmen zielen aus nachvollziehbaren Gründen auf ein früheres Erwachen des rationalen, urteilenden Bewusstseins. Sie wecken die Kinder für Konflikte und Gefahren, die in Menschenbegegnungen liegen könnten. Um die Wehrhaftigkeit der Kinder zu stärken, trainieren Präventionsmaßnahmen das Verhalten für den Notfall eines Übergriffs. Das frühkindliche grenzenlose Vertrauen wird damit ein Stück weit aufgelöst. Entwicklungsgemäß sollte dies jedoch erst ab dem 9./10. Lebensjahr durch ein begründetes Vertrauen aufgrund bewussterer und reflektierter Begegnungen langsam ersetzt werden (Grob et al. 2003, Steiner 1969; 27ff., s.a. Kapitel 4.4.2). Finden Präventionsmaßnahmen

also sehr früh statt, wird der selbstbewusste, urteilende eigentlich schon erwachsene Mensch im Kind geweckt und die Basis des vertrauensvollen Empfindens wird dadurch geschwächt. Die skeptische und pessimistische Weltwahrnehmung der Erwachsenen wird auf die Kinder übertragen und erschüttert die von Steiner formulierte Leitidee der Pädagogik des ersten Jahrsiebt «Die Welt ist gut!» (Steiner 2018). Die Rudolf Steiner Schulen waren also aufgefordert, nach pädagogischen Möglichkeiten zu suchen, die die Wehrhaftigkeit der Kinder stärkt, ohne zugleich die kostbare Fähigkeit der Empathie zu opfern. Wie dies zu erreichen ist, entwickelte sich zu einer der Kernfrage der Gewaltprävention, sowie der Sexualerziehung (Breme 2016).

Der Entwicklungspsychologen Neufeld sagt, dass Bindung einfach ausgedrückt eine Anziehungskraft zwischen zwei Körpern bezeichne und in der Psychologie ein Kernbestandteil der Beziehungen im sozialen Miteinander sei. Ist die Bindungsfähigkeit ausreichend ausgeprägt entwickelt, hat ein Kind natürlicherweise die Neigung, seine Erfahrungen und Geheimnisse mit den Menschen zu teilen, an die es gebunden ist (Gordon et al. 2006; 25). Diese Bindungsfähigkeit kann jedoch nicht gelehrt werden, sondern muss sich entwickeln und wiederholte Erfahrungen von Trennung, Beschämung, Bedrohung und Einschüchterung tragen zu ihrem Abbau bei. Als nachhaltiger Schutz gegenüber Übergriffen könnte also die Beziehungsfähigkeit als Ergebnis nährenden und erfüllender Bindungsprozesse bezeichnet werden. Wie diese Bindungs- bzw. Beziehungsfähigkeit der Kinder gefördert werden kann, war der Kerngedanke der Präventionsmaßnahmen der Rudolf Steiner Schulen. Erziehende sind demnach angehalten, Kinder zu einem rücksichts- und vertrauensvollen Umgang mit anderen Menschen zu erziehen. Die Inhalte der Beziehungskunde wollen dazu einen wichtigen und wertvollen Beitrag leisten. Zusätzlich waren die Schulen 2011 durch die Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen aufgefordert, ein Präventionskonzept zu erarbeiten und eine Präventions- und Meldestelle zu gründen. Diese hat zur Aufgabe, die physische, psychische und sexuelle Integrität aller Schüler*innen und Mitarbeitenden zu wahren und ist Anlaufstelle, wenn der Verdacht oder die Kenntnis von Übergriffen oder Grenzverletzungen jeglicher Art besteht (Breme 2016).

3 Beziehungskunde in der Praxis

3.1 Ausgangslage

Das Beziehungskundekonzept der Rudolf Steiner Schule in Basel beschreibt, in welchen Klassenstufen und in welche Epochen wie auf die physischen, emotionalen und zwischenmenschlichen Fragen der Sexualität eingegangen werden sollte (Breme 2012:82 f.). Eine Aufklärungsepoche, in welcher der Schutz vor Infektionskrankheit und Schwangerschaft konkret aufgegriffen werden, findet in der 8. Klasse statt. Das Konzept besagt, dass in einer 8. Klasse nach einer dreiwöchigen Menschenkundeepoche mit dem Thema «Biologie des menschlichen Skeletts», eine Woche Beziehungskunde stattfinden sollte. Diese vierwöchige erweiterte Menschenkundeepoche soll idealerweise nach dem Theaterprojekt der 8. Klasse stattfinden. Das Hineinschlüpfen in eine Theaterrolle weckt in den Schüler*innen ein tieferes und reiferes Interesse für menschliche Beziehungen und erleichtert es ihnen, darüber ins Gespräch zu kommen. Je nach Theaterstück kann bereits während der Erarbeitung auf zwischenmenschliche Fragen eingegangen werden.

Die einwöchige Beziehungskunde ist gewöhnlich so aufgebaut, dass die Klassenlehrperson an zwei Tagen mit der Klasse über die seelischen Eigenschaften und Formen von Beziehungen ins Gespräch kommt. Die Methodik dafür wird in den kommenden Kapiteln genauer beschrieben. Danach kommen in zwei Hauptunterrichten die Schulärztin und ein der Schule bekannter Gynäkologe in die Klasse. Diese besprechen mit den Jugendlichen, in Abwesenheit der Klassenlehrperson, die physischen Aspekte sexueller Beziehungen (Geschlechtsorgane, sexuelle Orientierung, Verhütung, Schutz vor Infektionen etc.). Der abschließende fünfte Tag ermöglicht der Klassenlehrperson auf die vergangene Epoche zurückzublicken und bietet Gelegenheit auf offene Fragen oder Anliegen der Schüler*innen einzugehen.

3.2 Planung einer Epoche für die 8. Klasse

Als Klassenlehrerin einer 8. Klasse war ich am Anfang des Schuljahres mit der Frage konfrontiert, wann, wie und mit wem ich eine Sexualkunde- bzw. Beziehungskundeepoche durchführen möchte. Da die Stelle der Schulärztin vakant war und der Gynäkologe sich zurückgezogen hatte, sagte mir eine Schulumutter aus einer anderen Klasse, die als Hebamme schon langjährige Erfahrung mit Sexualaufklärung an Schulen hatte, für die Aufklärungseinheiten in meiner Klasse zu. Die Suche nach einer männlichen Fachperson war leider erfolglos. So planten wir den Unterricht ohne männliches Pendant.

Meiner Kollegin war es ein großes Anliegen, als Fachkraft mehr Zeit als nur zwei Hauptunterrichte (zweimal 1,5 Stunden) für die Schüler*innen zu investieren, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu generieren. Dieses Bedürfnis schien mir schlüssig und für meine gesprächsfreudige und für lebensnahe Themen sehr offene Klasse angemessen. An zwei Tagen kam die Hebamme deshalb jeweils den ganzen Morgen in die Klasse. Die Mittagspause bot den Schüler*innen die Gelegenheit, in Ruhe persönliche Fragen an die Hebamme zu stellen. Die zweite und letzte Einheit wurde so gestaltet, dass die Mädchen und Jungen jeweils für eine Stunde getrennt unterrichtet wurden. Vorab habe ich der Klasse einen Fragebogen (siehe Anhang) ausgeteilt, diesen sollten sie zuhause ausfüllen. Im Fragebogen beantworteten die Schüler*innen Fragen zu ihren Kenntnissen rund ums Thema Sexualität und Pornographie und hatten die Gelegenheit, anonymisiert eigene konkrete Fragen anzubringen. Die Resultate der beantworteten Fragebogen wurden in die Vorbereitungen miteinbezogen.

Meine Kollegin empfand das Konzept einer Einführung ins Thema durch die Klassenlehrperson, welche die weitgefassten gesellschaftlichen und seelischen Aspekte der Sexualität aufgreift, als sehr passend. Sie legte Wert darauf, dass sich auch ihre Arbeit nicht rein auf die physischen Aspekte beschränkt und die Grenzen zwischen den zwei Teilen fließend sein sollte. Wir empfanden es deshalb, als zu theoretisch durchdacht, dass die Klassenlehrperson bei ihrem Teil den Raum verlassen sollte. So wurde in sorgfältiger Absprache mit der Klasse beschlossen, dass die Klassenlehrperson beim Unterricht der Hebamme dabei sein wird.

Am Anfang des Schuljahres war es mir gelungen, die Beziehungskundeepoche nach dem Theaterprojekt und nach der coronabedingten Schulschließung zu legen (siehe Epochenplan im Anhang). Ich empfand es als sehr wertvoll gerade nach einer solch «beziehungsarmen» Zeit mit der Klasse über die physischen, emotionalen und zwischenmenschlichen Aspekte des Menschseins ins Gespräch zu kommen. Eine Angliederung der Beziehungskundeepoche an die Biologieepoche empfand ich im Sinne einer ganzheitlichen Sexualaufklärung, die sich nicht nur auf die biologische Betrachtung der Sexualorgane und die damit verbundenen Themen beschränkt, nicht als unbedingt notwendig. Diese Erwartung bestätigte sich auch im Rückblick. In der Epoche wurden sehr viele gesellschaftliche und auch politische Themen aufgegriffen. Hätte die Beziehungskundeepoche im Anschluss an die Biologieepoche stattgefunden, wäre der Fokus nach meinem Geschmack zu stark auf dem Körper gewesen.

Es war mir sehr wichtig, die Klasse auf die Epoche angemessen vorzubereiten. Der Klasse wurde Anfang des Schuljahres die Epoche angekündigt und grob die Inhalte geschildert. Ausserdem wurde, einige Woche bevor die Epoche stattfand, der genaue Ablauf erläutert. Damit wussten die Schüler*innen ziemlich konkret, was auf sie zukommen wird. Wie das Konzept vorschlägt, wurde der Elternschaft an einem Elternabend am Ende der 7. Klasse das Beziehungskundekonzept vorgestellt und die Inhalte der Epoche der 8. Klasse erläutert. Dies fand gemeinsam mit der Schulärztin statt. Wir boten damit den Eltern die Gelegenheit, Fragen und Anliegen zu äussern. Die Eltern wurden dann kurz vor der Beziehungskundeepoche per Mail an den Zeitpunkt erinnert.

3.3 Zielsetzung

Die vier wichtigen Ziele dieser Epoche können wie folgt definiert werden (vgl. Breme 2012, Zech 2016, Rawson et. al. 2006):

1. Einen Rahmen schaffen, in welchem Vertrauen aufgebaut wird, dadurch soll eine Atmosphäre entstehen, in welcher sich offene, ehrliche, respektvolle und gewaltfreie Kommunikation als Selbstverständlichkeit und als das höchste

Gut der menschlichen Beziehungen etabliert. Die Epoche soll Begrifflichkeiten anbieten, Kommunikationsfähigkeiten fördern und damit Sicherheit schaffen, seine eigenen Grenzen und die seiner Mitmenschen zu spüren und diese zu kommunizieren.

2. Das Thema der menschlichen Beziehungen und Sexualität soll von verschiedensten Seiten beleuchtet werden und ihre Vielfältigkeit zum Ausdruck bringen. Beziehungen und Sexualität leben von Polaritäten, aber genauso vom Spektrum dazwischen. Die Epoche soll Respekt, Toleranz vor und die Freude an Vielfalt fördern. Sie soll dazu beitragen, dass jede Beziehungs- und Lebensweise vorurteilslos anerkannt und das Individuelle im Menschen akzeptiert wird. Der gesellschaftliche Zwang zu Heteronormativität und zum binären Geschlechterverständnis soll beleuchtet und gegebenenfalls aufgebrochen werden. Die Idee, es gäbe nur Mann und Frau, welche sich sowohl körperlich, seelisch und mental stark unterscheiden, soll gemeinsam überdacht werden. Anstelle von Unterschieden sollen auch Gemeinsamkeiten entdeckt werden und damit die «Menschwerdung» in den Mittelpunkt der Epoche gestellt werden.
3. An das Thema der menschlichen Beziehungen und Sexualität soll künstlerisch herangegangen werden. Intellektuelle abstrakte Botschaften werden den Herzensbedürfnissen der Jugendlichen nicht gerecht. Die Themen sollen nicht systematisch sitzend und mit verschränkten Armen besprochen werden. Es soll versucht werden, die Themen mit einer möglichst kreativen, praktischen Methodik aufzugreifen.
4. Mit der Sexualaufklärung im präventiven Sinne durch eine Fachperson aus dem gesundheitlichen Bereich, welche die körperlichen Aspekte der Sexualität aufgreift, soll die Epoche abgeschlossen werden (Geschlechtsverkehr, Geschlechtsorgane, sexuelle Orientierung, Schutz vor Infektionskrankheiten, Empfängnisverhütung, Pornographie)

3.4 Umsetzung und Reflexion

Im folgenden Teil wird anhand von zwei konkreten Unterrichtsbeispielen erläutert, mit welcher Methode mit der Klasse gearbeitet wurde. Die Beziehungskundeepoche bestand grundsätzlich aus vier verschiedenen Übungen. Um den inhaltlichen Rahmen nicht überzustrapazieren werden im Folgenden jedoch nur zwei Übungen beschrieben und zwei weitere können im Anhang eingesehen werden. Die folgenden Erläuterungen sollen keine reinen Methodenbeschreibungen darstellen, sondern sind angereichert mit persönlichen Reflexionen und Fazits. Die geschilderten Beispiele sind basierend auf den Ideen von Christan Breme, die er mir persönlich vorgestellt hat, die er aber auch in verschiedenen Schriften festhielt und zugänglich machte (Breme 2012, 2014a, 2014c). Die Beispiele wurden jedoch an die im Kapitel 3.3 aufgeführten Zielsetzungen und an die Bedürfnisse der Klasse angepasst und verändert. Wenn immer möglich, wurde versucht, die Übungen im Sinne des Dreischrittes durchzuführen. Grob kann dies wie folgt beschrieben werden: Erstens wurde mit der Klasse eine Übung gemacht, diese trugen sie hoffentlich mit noch offenen Fragen durch die Nacht. Am nächsten Tag wurde das Besprochene, Behandelte bzw. Erarbeitete vom vorhergehenden Tag aufgegriffen und diskutiert, daraus resultierten meist Begrifflichkeiten. Um diese zu festigen wurde drittens ein konkreter Auftrag formuliert z.B. eine Gruppenarbeit, ein Eintrag ins Epochenheft oder das Verfassen eines eigenen Textes (Steiner 2018:154ff., vgl. auch Kapitel 4.4.2)

Passend zu der Epoche wurde im Rhythmischen Teil der Soulsong «Lean on me» von Bill Withers gesungen. Der Text passte zu den Themen der Beziehungskunde, da er auf dem Gemeinschaftsgefühl basiert, welches der Sänger während seiner Kindheit in seiner Heimatstadt empfand und in seiner neuen anonymisierten Heimat vermisst (siehe Songtext im Anhang). Aufbauend auf der Menschenkundeepoche der 8. Klasse (Richter 2016; 395ff.), wurden die letzten 30 Minuten des Unterrichtes meist dafür verwenden, um mit Kohle an einem eigenen Skelett im 1:1 Maßstab zu zeichnen (siehe Abbildung 1). Die Methode dafür kann in *Menschenbild und Lebenskunde* von Breme (2012:58 ff.) nachgeschlagen werden. Es erwies sich ausgleichende Ergänzung zu den meist intensiven und teilweise

auch anstrengenden Gesprächen während des Unterrichtes. Die Klasse beschäftigen sich damit auf eine sehr objektive Art mit ihrem eigenen Körper und seinen Proportionen. Durch die Arbeit wurde klar, dass ein Skelett für unsere Bewegungen und den aufrechten Gang die optimalen Proportionen und geeignete Mechanik ausbildet. In einem abschließenden Gespräch wurden Fragen, welchen Teil des Skelettes man als äußerst raffiniert durchgestaltet oder welchen Knochen man als besonders schön empfindet, besprochen.

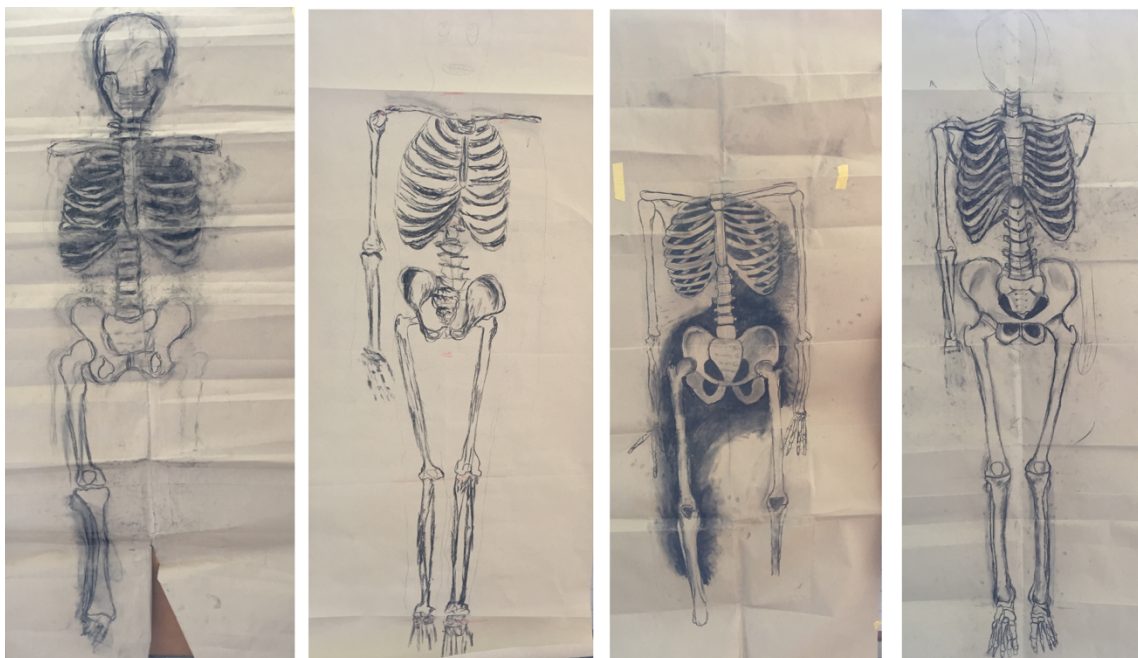


Abbildung 1: Darstellungen des eigenen Skeletts im Maßstab 1:1

(Quelle: aus eigener Unterrichtspraxis, gezeichnet von Schüler*innen der 8. Klasse)

3.1.1 Die erste Unterrichtseinheit: „Was ist der Mensch?“

Mit der ersten Unterrichtseinheit «Was ist der Mensch?» sollte anhand einer gemeinsamen Betrachtung von verschiedenen Bildern die Vielschichtigkeit des Menschen entdeckt werden. Die Klasse erhielt die Aufgabe, ein buntes Durcheinander von gross ausgedruckten Photographien, Abbildungen von Skeletten, Gemälden von Edward Munch und anderen Künstlern an der Tafel zu sortieren. Die Schüler*innen kamen ins Gespräch und wir suchten im Plenum Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Bildern. Die Aufgabe wurde so moderiert, dass am Schluss die Bilder, wie in der Abbildung 2 ersichtlich, an der Tafel sortiert waren.



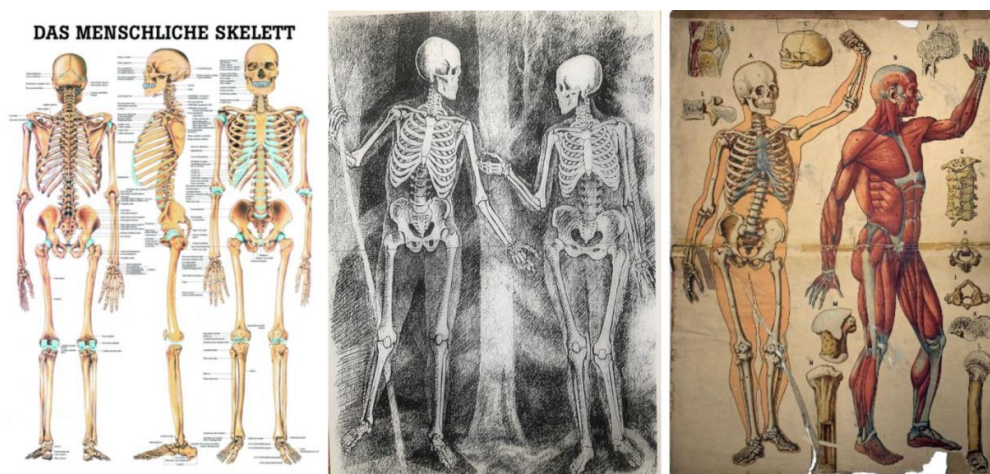
Biographie



Psychologie



Physiologie



Anatomie

Abbildung 2: „Was ist der Mensch?“ – Unterrichtsmaterialien

(Quelle: aus eigener Unterrichtspraxis in Anlehnung an Breme 2014a; 8)

In einem zweiten Schritt wurde versucht die Anordnung in einen Gesamtzusammenhang zu stellen. Im Gespräch wurden gemeinsam Begrifflichkeiten beziehungsweise Wissenschaften gesucht, welche die gruppierten Bilder beschreiben (Biographie, Psychologie, Physiologie und Anatomie).

Der Begriff der „Biographie“ als die Beschreibung des Lebens einer Person war den Schüler*innen aufgrund der persönlichen Biographiearbeiten in der 7. Klasse bekannt. Wir waren uns einig, dass jeder Mensch seine eigene, individuelle Biographie entwirft und sich dadurch als Individualität (lat. Ungeteiltheit) von anderen Menschen unterscheidet. Wir diskutierten darüber, wo diese Individualität herkommt und wie sie im Leben beeinflusst wird. Es wurde angeregt darüber nachgedacht, ob man lediglich ein Mix aus Genen der Eltern ist und von der Gesellschaft und der Umwelt zu der Person gemacht wird, die man ist, oder ob die Individualität auch aus einem größeren Zusammenhang stammen könnten. Uns fiel außerdem auf, dass die Physiognomie eines Menschen während der Jahre so geprägt wird, dass das individuelle Leben in einer äußerst spannenden Art im Gesicht zum Ausdruck kommt. In der Biologie der 8. Klasse lernten die Schüler*innen das menschliche Skelett kennen und damit die Wissenschaft der „Anatomie“, die sich mit der Gestalt, der Lage und der Struktur der menschlichen Körperteile und Organen befasst. Die „Physiologie“ hingegen beschäftigt sich mit den Lebensvorgänge und Funktionen von Organen im menschlichen Körper. Diese Wissenschaft kannten die Schüler*innen noch nicht und bedurfte einiger Erklärungen. Die Physiologie beschäftigt sich unter anderem auch mit den Vorgängen der menschlichen Fortpflanzung und den damit verbundenen körperlichen Veränderungen in der Pubertät. Es wurde darauf hingewiesen, dass sich die Hebamme als Fachperson in den angekündigten Einheiten mit der Klasse über diesen Bereich des Menschseins unterhalten wird. Die Wissenschaft der „Psychologie“, die sich mit der Gefühlswelt, der Wahrnehmung und dem Verhalten der Menschen befasst, war ihnen wiederum bekannt. Darauf wurde angekündigt, dass wir uns in den nächsten Tagen mit der Psychologie des Menschen und den menschlichen Beziehungen, welche die Grundlage von Sexualität bilden, beschäftigen.

Nach der Übung war es für die Schüler*innen einleuchtend, dass der Mensch aus mehreren Schichten besteht und die genannten Wissenschaften sich nur mit

einem Teil des Menschseins beschäftigen. Diese Übung veranschaulichte somit die Komplexität des Menschseins und schaffte mit den gebildeten Begrifflichkeiten eine gute Grundlage und Sicherheit für weitere Gespräche. Die in der Übung verwendeten Bilder können nach Belieben ausgetauscht werden. Ich versuchte bei den Bildern eine möglichst grosse Diversität abzubilden. Ich wählte bewusst eine weibliche Biographie und habe versucht, sowohl atypische als auch typische Rollenbilder zu verwenden, um in weiteren Gesprächen auf diese eingehen zu können. Bei einem nächsten Mal würde ich versuchen, meine Auswahl von Bildern mit People of Color zu ergänzen, um so noch mehr Diversität darzustellen (siehe Abbildung 3).

Am nächsten Tag wurden Begrifflichkeiten für die verschiedenen Schichten des Menschen, welche die Wissenschaften untersuchen, gesucht. Es standen die Fragen im Raum «Was ist jetzt der Mensch genau? Aus was besteht er?». Dabei war es hilfreich, als moderierende Lehrperson zudem die Frage zu stellen, welche Wissenschaft sich auch mit den Tieren, mit den Pflanzen und mit den Steinen befassen kann. Zur Veranschaulichung wurde während des Gesprächs die Tabelle 3 an der Tafel entwickelt und darin die Begriffe Individualität, Seele, Lebenskraft und Körper festgehalten.

Tabelle 3: Das Menschenbild nach Rudolf Steiner, im Unterricht entwickelt
(Quelle: eigene Erarbeitung)

		Mensch	Tier	Pflanze	Stein	
Biographie →	Individualität	x				ICH
Psychologie →	Seele	x	x			ASTRALLEIB
Physiologie →	Lebenskraft	x	x	x		ÄTHERLEIB
Anatomie →	Körper	x	x	x	x	PHYSISCHER LEIB

Die Wissenschaft der Physiologie oder der Lebenskraft war für die Schüler*innen auch in diesem Schritt schwer greifbar. Es war hilfreich, ihnen aufzuzeigen, dass man sich dieser im gesunden Zustand kaum bewusst ist. Erst wenn die Lebenskraft durch Krankheit, zu wenig Bewegung, Schlaf oder Nahrung gestört ist,

macht sie sich mit Erschöpfung, Gereiztheit oder Hunger bemerkbar. Interessant war das Gespräch, welches sich aus der Frage entwickelte, was geschieht, wenn die Lebenskraft über längere Zeit gestört ist. Wir waren uns einig, dass sich dies eindeutig auf die Seele und nicht zuletzt auch auf die Individualität auswirken kann. Damit war klar, dass diese Einteilung uns zwar eine Grundlage fürs Gespräch bietet, die Schichten jedoch kaum isoliert betrachtet werden können. Als nächstes wurden folgende Fragen in Gruppen angeregt diskutiert und in einem in der Gruppe erarbeiteten Text festgehalten:

- Welche Schicht ist mehr Kern, welche mehr Hülle? Gibt es ein Zentrum, wenn ja, wo liegt es?
- Versucht den Menschen einmal mit einem fahrenden Auto zu vergleichen: Welche Schicht ist das Fahrzeug, welche der*die Fahrer*in, welche der Treibstoff? Wo gehört die Seele hin, ist sie Fahrerin oder Fahrzeug?

Als wir Blitzlichter aus den Diskussionen im Plenum zusammentrugen, kam es zu einer Bemerkung von Seiten einer Schülerin. Sie meinte, es gäbe doch auch Menschen, die sich mit ihrem äußeren Körper, also mit ihrem Fahrzeug, nicht identifizieren können. Daraus ergab sich eine offene und ehrliche Diskussion über Schönheitsideale und Schönheitsoperationen, die schlussendlich in der Transgenderfrage endete.

Als Klassenlehrperson war es eine Herausforderung, die Gespräche so zu moderieren, dass sie nicht wertend waren. In den Unterrichtseinheiten wurde deutlich, wie Schüler*innen darauf konditioniert sein können, dass Fragen der Lehrpersonen nur entweder richtig oder falsch beantwortet werden könnten. Sie mussten deshalb gelegentlich daran erinnert werden, dass es beim Diskutieren solcher allgemein menschlichen Fragen nicht darum gehe, sich immer einig zu werden. Es war zudem nicht immer einfach, die Diskussionen so zu moderieren, dass sie nicht langatmig wurden und spannend blieben. Deshalb bedurfte die Entwicklung zielführender Fragen einer sehr bewussten und sorgfältigen Vorbereitung. Daraus entstanden tiefgreifende und für die Jugendlichen lebensnahe und interessante Gespräche. Dies bestätigen ihre Rückmeldungen. Rückbli-

ckend hätten während der Epoche grundsätzlich noch mehr Gruppen- als Plenumsgespräche und, zur ganz persönlichen Verarbeitung der Inhalte, das Schreiben eigener Text öfters stattfinden dürfen.

3.1.2 Die verschiedenen Farben und Formen einer Beziehung

In der zweiten Übung bewegten wir die Frage, was ein Mensch abgesehen von den physiologischen Grundbedürfnissen wie Nahrung, Schlaf, Wärme und Atmung braucht, um zu überleben. Wenn unser Körper Grundbedürfnisse hat, die erfüllt werden müssen, um gesund zu bleiben, könnte unsere Seele und Individualität dann nicht auch welche haben? Es wurden Bedürfnisse wie Schutz und Sicherheit vor Gefahren, das Verlangen nach sozialer Zugehörigkeit und Beziehungen, der Wunsch nach Wertschätzung und Vertrauen und das Verwirklichen von Talent und Kreativität genannt. Der Fokus wurde dann im nächsten Schritt auf das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und Beziehungen gelegt. Anhand der Bilder aus der ersten Übung sollten die Schüler*innen in einem Zweiergespräch diskutieren, was es für Formen von zwischenmenschlichen Beziehungen gibt, was diese charakterisiert und welche auf den Bildern abgebildet sind. Im Plenum einigten wir uns dann auf folgende Formen: Kameradschaft, Freundschaft, Verliebt-sein, Liebe, Familie.

Da die Klasse das Theaterstück «Chocolat» auf die Bühne gebracht hatte, schauten wir in der folgenden Unterrichtseinheit den Film «Chocolat – ein kleiner Bissen genügt» mit Juliette Binoche und Jonny Depp an. Der Film bot eine ideale Grundlage, um die verschiedenen Beziehungsebenen zu analysieren. Dies erwies sich als dem Alter entsprechend guter Griff. Es entstand eine objektive, nicht schambehaftete Diskussion. Die Schüler*innen hatten aufgrund der Theaterarbeit einen sehr persönlichen Bezug zu den Charakteren, fühlten sich jedoch nicht in ihren eigenen individuellen Beziehungen direkt angesprochen. Die Schüler*innen mussten die in dem Film vorkommenden Beziehungen nach ihren eigenen Kriterien in Kameradschaft, Freundschaft, Verliebt-sein, Liebe und Familie einordnen. Danach wurde die Frage in den Raum gestellt, in welchen Schichten (s.o.) sich diese Menschen treffen und ihre Beziehungen stattfinden. Dies wurde natürlich von den Schüler*innen unterschiedlich beantwortet und nach eigenen

Erfahrungen und Vorkenntnissen begründet. Es kristallisierte sich heraus, dass man auch zu Tieren eine Beziehung aufbauen kann, da diese nach unserer Definition auch ein seelisches Innenleben besitzen. Die Jugendlichen kamen aus sich heraus zur Erkenntnis, dass sich Beziehungen immer in unterschiedlichen Schichten abspielen. Sexualität wiederum unabhängig von Liebe, Teil einer Beziehung sein kann, sich zwar oberflächlich auf der körperlichen und physiologischen Ebene abspielt, aber die anderen Schichten damit meist nicht unberührt bleiben.

Danach besprachen wir gemeinsam welche Beziehungen geschlechterspezifisch sein können und suchten Gründe dafür. Dabei war es mir sehr wichtig, dass aus dem Gespräch deutlich wurde, dass eine große Vielfalt von sexuellen Orientierungen (Homosexualität, Asexualität usw.) gesellschaftlich akzeptiert und diese klar von der sexuellen Identität zu unterscheiden sind. Transgender und Genderfluidität sind Fragen der Identität bzw. Individualität (siehe Kapitel 4.5). Um sprachlich nicht übergriffig zu sein, ist eine sorgsame Moderation aller Diskussion unerlässlich. Man sollte sich den aktuellen gesellschaftlichen Begrifflichkeiten unbedingt bewusst sein, diese korrekt anwenden beziehungsweise weitervermitteln und die Schüler*innen gegebenenfalls auf den korrekten Gebrauch aufmerksam machen.

Ein nächstes Mal könnte man im Kontext dieser Übung nochmals auf das Thema der Schönheit und der Schönheitsideale zu sprechen kommen. Man könnte sich mit der Frage beschäftigen, was Schönheit überhaupt bedeutet und inwiefern dies einen Einfluss auf die eigene Wahrnehmung und auf die zwischenmenschlichen Beziehungen haben kann. Ausserdem hätte man mit dem Thematisieren der damals aktuellen „Black Lives Matter“-Demonstrationen einen aktuellen gesellschaftlichen Bezug herzustellen können. Hätte man in der ersten Übung ein Foto der Demonstrationen (siehe Abbildung 3) verwendet, hätte man in dieser Übung Themen wie Solidarität, Respekts oder Toleranz gegenüber jeglicher Diversität aufgreifen können.



Abbildung 3: Aktuelle Bezüge schaffen - Black Lives Matter Demonstration

(Quelle: <https://www.tagesspiegel.de/themen/black-lives-matter/> [30.04.2021])

Wie bereits erwähnt folgten aufbauend auf den zwei beschriebenen Unterrichtsbeispielen zwei weitere, welche im Anhang ausführlicher beschrieben sind. Bei der dritten Übung „Der eigene Seelenraum und unsere gemeinsame psychologische Schrift“ beschäftigten wir uns mit dem Schutz des eigenen Raums, mit der physischen und seelischen Nähe und Distanz und den damit verbundenen Grenzüberschreitungen. Sie sollte aufzeigen, dass respektvolle Kommunikation und Vertrauen die Grundlage für menschliche Interaktionen und Beziehungen bilden. Zerbricht eine Beziehung, in die man Vertrauen und Offenheit legte, bleiben oft teilweise sehr langsam heilende Verletzungen zurück. Alle Beispiele sollten die erste bis dritte Zielsetzungen des Kapitel 3.3. in unterschiedlicher Art und Weise aufnehmen. Die vierte und letzte Übung „Die gesellschaftlichen Rollenbilder im Wandel der Zeit“ sollte jedoch nochmals konkret auf die zweite Zielsetzung eingehen. Mit der Übung wurde versucht die Schüler*innen auf die gesellschaftlichen Festschreibungen der männlichen und weiblichen Rollenbilder aufmerksam zu machen. Die Übung sollte ihnen helfen, diese zu hinterfragen und gegebenenfalls auch bewegliche Rollenbilder zu entwickeln.

3.1.3 Sexualaufklärung durch die externe Fachperson

Wie im Kapitel 3.2 beschrieben, wurde die Sexualaufklärung im klassischen Sinne von einer Hebamme in zwei Einheiten mit jeweils 2.5 Stunden durchgeführt. Nach sechs Hauptunterrichten mit angeregten Gesprächen über das

Menschsein und die zwischenmenschlichen Beziehungen war die Klasse sehr offen, den Blick auf die physischen Aspekte der Beziehung zu richten.

In der ersten Einheit wurden die äußeren und inneren sowohl männlichen, weiblichen wie auch intersexuellen Geschlechtsorgane betrachtet, man ging auf die entsprechenden Veränderungen in der Pubertät ein und es wurden die Fragen „Was ist Sexualität“ und „Was heißt Consent“ aufgeworfen. Dabei wurde auch explizit nochmals auf die sexuelle Identität und sexuelle Orientierungen eingegangen. Da die Jugendlichen die pubertären Veränderungsprozesse wie spontane Erektion und Samenerguss, Brust- und Haarwachstum bereits hinter sich hatten, waren diese Themen weniger aktuell. Relevanter erschien, den weiblichen Menstruationszyklus genauer unter den physiologischen wie auch psychologischen Aspekten zu betrachten. Um die Jugendlichen mit groß projizierten Anschauungsmaterialien nicht zu überfordern, wurden zur Erklärung der Geschlechtsorganisation bewusst keine Fotos, sondern ästhetisch ansprechende Zeichnungen gewählt (Beispiele Abbildung 4 und 5 im Anhang). Es wurde außerdem darauf geachtet, dass auch die äußeren weiblichen Geschlechtsteile, welche in vielen älteren Werken fehlen, abgebildet waren und auf deren Vielfalt wurde hingewiesen. Auch der weibliche genitale Schwellkörper (Klitoris) wurde genauer betrachtet. In der zweiten Einheit wurden zuerst die rechtlichen Aspekte der Sexualität auch im medialen Raum besprochen, dazu auch die Pornographie thematisiert und in einem letzten Schritt genauer auf die Infektionskrankheiten, auf deren Schutz und auf die Empfängnisverhütung eingegangen. Verhütungsmittel wurden differenziert betrachtet und miteinander verglichen.

Die Einheiten liefen so ab, dass die Hebamme mit einem ausführlichen Input über das angekündigte Thema startete und dabei auch versuchte, die Fragen, die die Schüler*innen in ihren Fragebögen stellten, zu beantworten. Danach gab es eine Gesprächsrunde, in welcher noch ungeklärte Fragen gestellt werden durften. Durch ihre sehr professionelle, entspannte, ruhige und angenehme Art kreierte die Hebamme eine vertrauensvolle Stimmung. Es war interessant und gleichzeitig berührend, wie sie es schaffte, die Scham so weit abzubauen, dass über das Thema offen und respektvoll kommuniziert werden konnte. Sie zeigte außerdem auf, wie wichtig diese offene Kommunikation auch in einer Beziehung und gerade

bei Körperlichkeit ist. Sexualität sollte jedem Geschlecht Freude bereiten, dafür sollte man seinen eigenen Körper und seine Wünsche kennen, lernen diese zu äußern und gleichzeitig die seines Gegenübers akzeptieren.

Eine anonyme Umfrage nach der Epoche zeigte, dass die Stimmung grundsätzlich von allen als angenehm empfunden wurde und sich die allermeisten in jedem Moment sicher fühlten, Fragen zu stellen. Zwei von 25 Schüler*innen empfanden es als unangenehm, dass die Lehrperson im Raum war und die Gespräche ab und zu etwas leitete. Ein paar Wenige erwähnten außerdem, dass sie vieles von den besprochenen Themen bereits gewusst hätten, aber trotzdem sehr dankbar für die Einheiten gewesen seien, vor allem für die genauen Erläuterungen des weiblichen Menstruationszyklus. Diese Rückmeldung kam auch von Jungen.

Rückblickend kann man sagen, dass die geschilderte künstlerische Herangehensweise meinem Eindruck nach den Jugendlichen sehr entsprach und das Gespräch oft begünstigte. Ich empfand es aber auch als erfrischend, dass die externe Fachperson eine andere Methodik wählte und in ihrer Art sorgfältig jedoch sehr sachlich und klar an die Thematik heranging. Es wäre aber sinnvoller gewesen die zwei Einheiten der Hebamme kürzer zu gestalten und dafür auf drei Tage zu verlängern. So hätten die Schüler*innen mehr Zeit gehabt, um das Gehörte zu verdauen und Fragen zu entwickeln. An einem Elternabend im Anschluss an die Epoche machte ich mit der Elternschaft wie mit der Klasse die Anfangsübung und berichtete aus dem Unterricht. Die Eltern zeigten sich sehr dankbar und erstaunt über die offenen Gespräche, die stattgefunden haben. Obwohl die Schüler*innen nach meinem Eindruck grundsätzlich ein sehr gutes und offenes Verhältnis zu ihren Eltern haben, wurde zuhause offensichtlich nur sehr wenig bis gar nicht über die Epoche berichtet.

4 Mögliche Konsequenzen für das Schulkonzept

Mit dem Konzept der Beziehungskunde sollen, die der Schule anvertrauten, jungen Menschen ganzheitlich angesprochen werden, in ihren Sinnen und Empfindungen sowie als geistige Wesen, die nebst einer vererbten physischen Konstitution auch seelisch-geistige Willensimpulse in ihr Dasein mitbringen. Das Konzept anerkennt damit, dass das Erleben der Sexualität und der Umgang mit ihr zur Persönlichkeitsreife beiträgt und räumt den Elementen der Sexualkunde Platz im Unterricht ein. Im Begriff der Sexualkunde lebt die Gefahr einer gewissen Vereinseitigung, einer Einengung des Blickes auf die rein physisch-geschlechtlichen Aspekte, die gerade heute mit der Genderthematik in Bewegung geraten sind. Der Begriff Beziehungskunde jedoch schließt die seelischen, sozialen, gesellschaftlichen und biographischen Dimensionen rund um das Thema Sexualität mit ein. Nach meinen Erfahrungen mit dem Konzept und meinen Recherchen zu diesem Thema scheint mir dieser an den Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz entstandene Begriff, der inzwischen auch über die Landesgrenzen hinaus Anerkennung gefunden hat, ein großer Gewinn für die Entwicklung der eminent wichtigen pädagogischen Aufgabe der Sexualerziehung. Das seit 15 Jahre bestehende Konzept eröffnet für die Sexualaufklärung einen pädagogischen Spielraum, um auf die aktuellen Gegebenheiten und Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und ist somit in seinen Grundsätzen zeitlos und wertfrei. Dennoch bedarf es meiner Auffassung nach einiger Ergänzungen, welche im Folgenden beschrieben werden. Sie haben sich aus meinen Recherchen, Erfahrungen und Betrachtungen der aktuell gesellschaftlichen Realität ergeben

4.1 Verantwortung für die Sexualaufklärung

Heute ist man sich einig, dass die Aufklärung der Kinder ein Recht der Eltern ist und gleichzeitig alle Kinder gleichberechtigt das Recht auf eine altersentsprechende, umfassende Sexualerziehung haben. Damit Kinder nicht mit Inhalten konfrontiert werden, die nicht ihrem Entwicklungsstand entsprechen, sollten Eltern die Themen ihrer Kinder individuell aufzugreifen, wobei man bedenken sollte, dass Kinder vor allem über das Internet und Werbung, aber auch durch

den Kontakt mit anderen, eventuell älteren Kindern der Thematik gegebenenfalls schon früh unvorbereitet ausgesetzt sind (Frauchiger 2020, Petsch et al. 2020). Ausserdem ist Sexualität auch für Erwachsene zeitlebens ein Lernfeld und ein Lebensgebiet, in welchem man sich keine absolute Fertigkeit zugestehen kann. Das Erlebnis, dass darüber gesprochen werden darf, und die Erwachsenen eine würdevolle, offene, nicht-diskriminierende Haltung gegenüber dem Geschlechtlichen haben, ist deshalb unerlässlich. Es ist meines Erachtens eine Illusion, davon auszugehen, dass dies allen Erziehenden möglich sei und gelinge. Wird die erwachenden Sexualität, die geschlechtlichen Identifikation oder die sexuellen Orientierungen der Kinder durch Erwachsene tabuisiert oder abgewertet, kann dies beschämend, wenn nicht sogar schädigend auf die Entwicklung und die Beziehungsfähigkeit der Kinder wirken (Henningsen 2019, 121). Ausserdem ist es Tatsache, dass Eltern während der Pubertät, in welcher das Geschlechtliche eine neue Dimension erhält, ihre erziehende Rolle zu verwandeln haben. Es ist heute bekannt, dass die Bedeutung der Eltern und der Familie ab der Pubertät zugunsten des Einflusses der Gleichaltrigen, der „Peer Group“ deutlich abnimmt (Herpertz-Dahlmann 2013, vgl. Largo et al. 2006, 365). Dieser langsam voranschreitende Ablösungsprozess schafft Freiräume und ist wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden.

Eltern und ihre Kinder auch im Bereich der Sexualitätsentwicklung zu begleiten, sehe ich deshalb nicht als Eingriff in die Erziehung, sondern als Unterstützung und als wichtigen, unerlässlichen und wertvollen Beitrag der Waldorfpädagogik. Zum einen lassen sich Themen rund um die Sexualität nicht aus dem menschlichen und somit aus dem pädagogischen Agieren heraushalten. Kinder und Jugendliche konfrontieren Lehrpersonen zwangsläufig innerhalb ihres geschlechtlichen und sexuellen Identifikationsprozesses mit entsprechenden Gesprächsanliegen und Verhaltensweisen. Zum anderen ist die Schule für viele Schüler*innen Ort des gegenseitigen Kennenlernens und der ersten partnerschaftlichen Beziehungs- und Zärtlichkeitsübungen, aber auch Ort der aggressiveren Seiten von sexuellem Verhalten, wie der sexualisierten Sprache mit sexistischen und homophoben Schimpfwörtern oder körperlichen und seelischen Belästigungen. Ich empfinde es deshalb als Chance, wenn das Klassenzimmer neben dem Eltern-

haus einen Raum für Vertrauen und Offenheit bietet, in welchem über die Themen in einer altersgemäßen Sprache gesprochen wird - dies auch als Schutz, Vorbeugung und Verarbeitung vor und von negativen Erfahrungen oder gar sexuellem Missbrauch.

Auch Steiner räumte den Themen der sexuellen Aufklärung in der Schule Platz ein und warf darauffolgend die erste und wichtigste Frage nach der pädagogischen Kompetenz auf (Steiner 2019b; 596). Dieser soll im Folgenden nachgegangen werden. Nach dem Konzept der Rudolf Steiner Schule in Basel ist die Klassenlehrperson aufgefordert die Sexualaufklärung bis in die 8. Klasse weitgehend selbst abzudecken. Erst in der 8. Klasse im Zuge einer Beziehungskunde-epoche greift man für die spezifischen Fragen der Prävention gegen Geschlechtskrankheiten und Verhütung auf Schulärzt*innen, Gynäkologen*innen oder Hebammen, die mit der Schule verbunden sind, zurück. Als Klassenlehrperson ist man idealerweise über acht Jahre Dreh- und Angelpunkt im schulischen Alltag der Schüler*innen und Elternschaft. Als Allrounder*in steht man vor so manchen fachlich-fachdidaktischen, pädagogisch-erzieherischen wie auch aktuellen-gesellschaftlichen Herausforderungen. All diesen in alleiniger Verantwortung höchst professionell gerecht zu werden hat, empfinde ich als eine sehr hohe Anforderung an eine Klassenlehrperson. Meinem Verständnis nach ist es ausgesprochen wichtig, dass die Klassenlehrperson in gesundheitlichen und sexuellen Fragen auf dem neusten Stand der Entwicklung ist. Sie sollte zudem Vertrauen zur Klasse und zur Elternschaft aufbauen, so dass Themen im Zusammenhang mit Gesundheit und Sexualität an Elternabenden wie auch in der Klasse mit einer gewissen Natürlichkeit an- und ausgesprochen werden können. Dabei gilt es zu beachten, dass es sich nicht nur um fachliche, sondern auch um allgemein menschliche Fragen handelt. Die Komplexität des Themas fordert die Lehrperson als Mensch zusätzlich. An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr die professionelle Rolle mit dem eigenen Menschsein verknüpft ist. Die Frage, ob man der Thematik gewachsen ist, sollte deshalb in diesem Zusammenhang unbedingt respektiert werden (Rawson et al. 2006).

Für die Schule wäre es deshalb ein großer Gewinn, eine für die Fragen sexueller Entwicklung und Bildung verantwortliche Person zu finden. Sie sollte das der Waldorfpädagogik zu Grunde liegende Menschenbild im Bewusstsein haben,

dazu das nötige pädagogische Feingefühl und im Bereich der sexuellen Gesundheit über das aktuelle Wissen verfügen. Sie arbeitet eng mit den Klassenlehrpersonen zusammen und unterstützt diese, indem sie sowohl Klassen als auch Elternabende besucht. Durch gemeinsame Unterrichtseinheiten mit den Klassenlehrperson, kann sie für die Jugendlichen eine Vertrauensperson für gesundheitliche und sexuelle Fragen, außerhalb des Elternhauses und fernab von der „Straße“ und dem Internet, werden. Die Person soll mit der Schule verbunden sein, gilt aber als externe Fachperson aus dem Gesundheitsbereich und als Ergänzung zum Kollegium. Sie wäre Teil des Schulorganismus und kennt dessen Grundsätze, trifft die Schüler*innen jedoch nicht täglich in der Schule an. Dies würde die nötige Integrität und Professionalität gewährleisten. Durch ihre Einsätze wäre sie gelegentlich persönlich ansprechbar und zusätzlich telefonisch oder schriftlich für die Jugendlichen und Eltern erreichbar. Diese Funktion könnte ein*e Schulärzt*in, wenn sie sich diesem Bereich gewachsen fühlt aber auch eine Hebamme oder eine andere Fachkraft mit einem Teildeputat an der Schule übernehmen.

4.2 Beziehungskunde und die Integration im Lehrplan

In einer 8. Klasse eine Sexualkundeepoche mit der Frage „Was ist der Mensch?“ zu beginnen, und damit den Weg über das Seelische, Biographische und Soziale zum Körperlichen zu gehen, erschien mir sehr gelungen. Die künstlerische Herangehensweise lässt wie in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben Spielraum, um zeitgemäß auch auf die heute aktuellen sexuellen Diversitäten (Orientierung und Identifikation) einzugehen. Ich empfand, dass die Fragen rund um den Menschen und die zwischenmenschlichen Beziehungen genau zum richtigen Zeitpunkt gestellt wurden und die Schüler*innen da abholten, wo sie waren. Die Gespräche waren sehr offen, angeregt und reflektiert, wie es in der 6. oder 7. Klasse wahrscheinlich noch nicht möglich gewesen wäre. Auch die sexuelle Aufklärung mit der differenzierten Betrachtung der Verhütungsmittel und Infektionskrankheiten durch die externe Fachperson empfand ich der Entwicklung der 13- bis 14-jährigen Schüler*innen entsprechend und grundsätzlich nicht als zu spät.

Die WHO schlägt in den Standards für Sexuaufklärung in Europa vor, verschiedene Methoden der Empfängnisverhütung und Krankheiten in Verbindung mit Sexualität bereits im Alter von 6 bis 9 Jahren zu besprechen und im Alter zwischen 9 und 12 Jahren soll zudem differenziert auf Symptome, Risiken und Folgen von ungeschützten, unangenehmen und ungewollten sexuellen Erfahrungen eingegangen werden (WHO-Regionalbüro 2011; 46ff.). Ich denke, dies ist in der Annahme begründet, dass immer mehr junge Menschen früher sexuell aktiv werden. Die Langzeitstudie *Jugendsexualität* der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zeigt in ihren aktuellen Ergebnissen jedoch das Gegenteil. Im Alter zwischen 14 und 16 Jahren geben 2019 in Deutschland deutlich weniger Mädchen und Jungen an, sexuelle Erfahrungen gemacht zu haben als noch vor zehn Jahren. Sexuelle Aktivitäten sind unter den 14-Jährigen insgesamt mit durchschnittlich vier Prozent noch die absolute Ausnahme. Erst im Alter von 17 Jahren geben mehr als die Hälfte an, Geschlechtsverkehr-Erfahrungen gemacht zu haben (BZgA 2019). Auch die repräsentative Studie *Sexuelle Gesundheit und Verhalten von jungen Menschen in der Schweiz* der Universität Lausanne zeigt, dass das durchschnittliche Alter beim ersten sexuellen Kontakt bei 17 Jahren liegt (Baronse-Dias et al. 2018).

Es gilt als allgemeiner Konsens, dass Sexuaufklärung altersgemäß sein sollte und Themen, die in gewissen Alters- oder Entwicklungsphasen relevant werden, schrittweise und ganzheitlich erarbeitet werden (WHO-Regionalbüro 2011, Breme 2012, Zech 2016). Die WHO verlangt zusätzlich, dass die in den Altersgruppen jeweils behandelten Themen als Vorgriff auf unmittelbar darauffolgende oder spätere Entwicklungsphasen zu verstehen sind, um damit die Kinder frühzeitig auf entsprechende Erfahrungen vorzubereiten. Das Thematisieren der Verhütungsmethoden und des Schutzes vor Krankheiten im Alter von 13 – 14 Jahren hat somit mit Blick auf die genannten Studien durchaus seine Berechtigung und kann bei einer großen Mehrheit als Vorbereitung auf unmittelbar darauffolgenden Entwicklungsphasen verstanden werden. Bereits 9-jährige Schüler*innen mit konkreten Themen im Zusammenhang mit sexuellem Kontakt zu konfrontieren, empfinde ich nicht als altersgemäß. Es ist so, als würde man eine 3. Klasse auf die Führerscheinprüfung für das Mofa oder gar für das Auto anstatt für das Fahrrad vorbereiten. Natürlich müssen in allen drei Prüfungen, wie auch im Bereich

der Sexualität, gewisse Bedingungen und Regeln des „Straßenverkehrs“ bekannt sein. So nahm ich durchaus das Bedürfnis der Jugendlichen wahr, früher über die Thematik zu sprechen. Jedoch nicht konkret über sexuelle Kontakte, sondern vor allem über pubertäre Veränderungen. Eine mündliche Umfrage nach der Epoche in der 8. Klasse ergab, dass sich einige Mädchen gewünscht hätten, schon früher über die Menstruation zu sprechen und auch die Jungen zeigten sich dankbar darüber zu erfahren. Wie, wann und warum die Thematik schon vor der 8. Klasse in den Unterricht integriert werden könnte, wird im Folgenden besprochen.

4.3 Die Vorverlegung der Pubertät

Es ist bekannt, dass in der Pubertät zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr sich entscheidende physische wie auch seelische Entwicklungsprozesse abspielen, welche erzieherisch, aber auch pädagogisch sorgfältig und taktvoll begleitet werden sollten und keineswegs ignoriert werden dürfen. Steiner bezog sich 1919 mit der sexuellen Aufklärung auf die Zwölf- bis Vierzehnjährigen (Steiner 2019b; 596). Er legte die sexuelle Aufklärung folglich in den Zeitraum zwischen dem Ende des 2. Jahrsiebt und dem Anfang des 3. Jahrsiebt, welcher mit der Geburt des Astralleibes gekennzeichnet ist. Um das 14. Lebensjahr entlässt die Ätherhülle den Astralleib, analog dem Vorgang, der sich vollzieht, wenn der Mutterleib den physischen Körper des Kindes gebiert. Der freigewordene Astralleib, als Träger von Empfindungen, tritt in diesem Zeitraum nun in neuer Unmittelbarkeit der Außenwelt hüllenlos entgegen (Steiner 1969). Dies zeigt sich physiologisch durch die hormonell bedingte Ausreifung der Geschlechtsorganisation und entwicklungspsychologisch durch die Emanzipation des Innenlebens, das sich vermehrt auf die eigene Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit zu stützen beginnt (Zech 2019). Dies ist unter anderem auch auf die Reorganisation des Gehirns in diesem Entwicklungszeitraum zurückzuführen (Herpertz-Dahlmann 2013).

Steiner geht sogar noch weiter und sagt: *„Mit der Geschlechtsreife tritt etwas Neues ein, und im Grunde genommen ist der Mensch nach der Geschlechtsreife ein anderer als vorher“* (Rudolf Steiner 1987; 236). Er werde mit der Geschlechtsreife aus der geistig-seelischen Welt „herausgeworfen“ und mit einem erwachen-

den Bewusstsein für seine Umgebung und Leiblichkeit in die physische Welt hingestellt (Steiner 1987; 238f.). In diesem Zeitraum werde man eindrucks- beziehungsweise erkenntnis- und urteilsfähig gegenüber der Umgebung und damit reif für diese (Steiner 1969; 40). Deshalb ersetzt Steiner den Begriff der Geschlechtsreife mit dem umfassenderen der Erdenreife (Steiner 1995; 18).

In diesem Zusammenhang sprach er 1919 immer wieder vom 14. Lebensjahr. Heute zeigen Studien, dass Jugendliche deutlich früher geschlechtsreif werden als noch vor 100 Jahren. In den Jahren zwischen 1850 und 1960 kam es zu tiefgreifenden technischen, medizinischen, aber auch politischen und wirtschaftlichen Veränderungen. Dies wirkte sich auf die Lebensbedingungen der Kinder aus, was wiederum ihre körperliche Entwicklung beeinflusste und zur Vorverlegung der Pubertät beitrug (Kahl et al. 2007, Gohlke et al. 2009, Tomova et al. 2010, Largo et al. 2019; 37f.). Auch die Studie *Jugendsexualität 2015* der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bestätigte den Langzeittrend, dass sich die geschlechtliche Reifung mit der ersten Menstruation (Menarche) und dem ersten Samenerguss (Ejakularche) in jüngere Altersgruppen verlagerte (Hessling et. al. 2015; 90ff.). So lag das durchschnittliche Alter der Menarche um 1900 in Europa noch um 15 Jahre, nahm bis Mitte des 20. Jahrhunderts deutlich ab und hat sich seither zwischen 12 und 13 Jahren stabilisiert. Dieser Trend wird durch Untersuchungen in verschiedenen europäischen Ländern bestätigt (Largo et al. 2019; 37, Gohlke 2009; 381, Kahl et al. 2007; 677). Das Einsetzen der Pubertät zeigt sich jedoch nicht nur in der geschlechtlichen Reife, sondern beginnt bereits früher mit den Veränderungen der sekundären Geschlechtsmerkmale: Entwicklung der Körperbehaarung, Thelarche (Entwicklung der Brust), Veränderung der Haut (z.B. Akne) und der gesamten Körperstatur. In einer großen Streuung setzen heute bei den meisten Mädchen die Veränderungen zwischen dem 8. und 12. Lebensjahr und bei den Jungen im Mittel eineinhalb Jahre später ein (Hessling 2015, Largo et al. 1983). Dabei nimmt die Körpergröße um 15% – 25% und das Körpergewicht sogar um 75% – 100% deutlich zu. Bei den Mädchen vermehrt sich aus biologischen Gründen das Fettgewebe, insbesondere an der Brust, den Hüften und Oberschenkeln, bei den Jungen mehrheitlich das Muskelgewebe. Damit bekommt die Körpersilhouette eine geschlechtsspezifische Form und die geschlechtlichen Unterschiede werden sowohl physisch wie auch seelisch relevant (Largo et al 2019; 30ff., Zech 2016). Jugendliche werden vom

Tempo, mit dem sich ihre Körper verändern, derart überrascht, dass sie sich immer wieder aufs Neue damit auseinandersetzen und ihr Verhalten anpassen müssen. Die Veränderungsprozesse und die damit verbunden erwachende Sexualität vermitteln einerseits eine neue Sinnesdimension im Erleben des eigenen Körpers, andererseits entzieht er sich einer bewussten Steuerung. Dies kann oft Schamgefühle, Unwohlsein, Selbstzweifel und Verstimmungen auslösen (Largo et al 2019; 30 ff., Zech 2019 & 2016). Die physisch-physiologische Veränderungen der Pubertät werden, anders als in der frühen Kindheit, für den Heranwachsenden selbst erfahrbar und führen deshalb auch zu seelischen und mentalen Umbrüchen bis hin zu Krisenerfahrungen. Während der Begriff Pubertät sich auf die physischen Prozesse während der Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter bezieht, wird für die psychosoziale Pubertät, welche die mentalen, psychischen und soziale Entwicklungsschritte meint, oft auch der Begriff der Adoleszenz verwendet (Herpertz-Dahlmann 2013).

Es ist zusätzlich zu bedenken, dass dem Menschen in der Adoleszenz oft die Lebenserfahrung fehlt, um sich von den Einflüssen der Umwelt zu distanzieren. So wirken diese gerade im Jugendalter in einer viel stärkeren Unmittelbarkeit oder mit Hermann Hesse gesprochen *„Der Mensch erlebt das, was auf ihn zukommt, nur in der Jugend in seiner ganzen Schärfe und Frische...davon zehrt er sein Leben lang“* (Hesse 1987; 13). Durch die technologische Entwicklung werden Heranwachsende schon sehr früh mit den Themen von Körperlichkeit und Sexualität konfrontiert. Über Werbung und soziale Medien werden sie mit einer schonungslosen Welle von Bildern und Äußerungen zu Körperidealen, Geschlechtsidentitäten und Rollenverständnisse überflutet. Dies scheint einen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen zu haben (Akré et al. 2009). Sie fühlen sich in ihrem Körper weniger wohl und empfinden allgemein eine geringere Lebensqualität als noch in der Kindheit (Herpertz-Dahlmann 2013). Gerade den Mädchen bzw. jungen Frauen zwischen 14 und 25 Jahren scheint es schwer zu fallen, den eigenen Körper in seiner Form zu akzeptieren und anzunehmen (Hessling 2015; 85ff.). Dieses Phänomen ist meines Erachtens Teil der Pubertät, wird jedoch durch die mediale Beeinflussung verstärkt. Auch hier sollte die Pädagogik einen Beitrag leisten, dass die Jugendlichen einerseits gegenüber den visuellen und gesellschaftlichen Einflüssen eine kritische Haltung entwickeln

und andererseits die physischen, psychischen, mentalen und sozialen Veränderungen während der Pubertät bei sich selbst und bei ihren Mitmenschen verstehen lernen. Dadurch wird das Selbstvertrauen, die Selbstakzeptanz und eine gesunde Beziehung zu sich selbst und zu den anderen gestärkt.

Nach Steiner ist ein Kind gemäß seines Entwicklungsstandes zu behandeln und beim Unterrichten sollte man sich dies bewusst vor Augen führen (Steiner 1987). Wir werden den Heranwachsenden meiner Meinung nach heute also keineswegs gerecht, wenn wir sie mit den Veränderungsprozessen und den damit verbundenen Fragen und Nöten bis zum 14. Lebensjahr sich selbst oder einer „Subkultur“ überlassen. Gerade die früh einsetzende Menstruationsblutung erweist sich vielfach als ein tiefgreifender Einschnitt in die Kindheit. Wenn Rudolf Steiner 1919 anregte, die Themen rund um die erwachende Sexualität im 12. Lebensjahr pädagogisch aufzugreifen, sollte dies heute also gegebenenfalls schon früher geschehen. Steiner ging damals davon aus, dass Jugendliche die geschlechtliche und gleichzeitig die psychisch, mentale Reife mit der Geburt des Astralleibes um das 14. Lebensjahr erreichen. Heute scheint es, als würde sich zwischen physischer und psychischer, mentaler Reifeentwicklung eine Schere auftun (Rawson et al. 2006). Um auf den Entwicklungsstand der heutigen Kinder einzugehen sollten wir, mit pädagogischer Phantasie es den Jugendlichen ermöglichen ihre „physische Frühreife“ und die damit verbundenen spürbaren Veränderungsprozesse zu verstehen. Damit wirken wir zusätzlicher Verwirrung, Ratlosigkeit und Desorientierung entgegen. Wie für Steiner (2019b; 596) stellt sich mir die zweitwichtigste Frage - die Frage nach der Methodik. Im Folgenden Kapitel werden deshalb drei meines Erachtens grundlegende, methodische Aspekte aus der Allgemeinen Menschenkunde und anderen Vorträgen Steiners genauer ausgeführt.

4.4 Die Frage der Methodik

Und es gibt keinen größeren Feind für den Lehrer als eine nicht vollendete Vorbereitung, denn die veranlasst ihn immer, beim Was stehen zu bleiben. Währenddessen eine vollendete Vorbereitung immer dazu führt, dass man von dem Was zu dem Wie übergeht und selber seine Freude daran hat, [...] (Steiner 1993; 97)

4.4.1 Die geistige Dimension der Sexualität

Im Zusammenhang mit der Beschreibung der Dreigliederung des gesamten menschlichen Organismus in Kopf, Rumpf und Gliedmaßen wies Steiner darauf hin, dass man, wenn man die Gliedmassennatur des Menschen richtig verstanden hat, den richtigen Ton finden wird, um über das Rätsel der Sexualität zu sprechen (Steiner 2018; 166ff.). Die Gliedmaßen seien nicht nur Instrumente, mit denen wir in der Außenwelt tätig werden, sondern über sie ströme auch das Geistig-Seelische aus der Peripherie in den menschlichen Körper hinein und stau sich darin (Steiner 2018; 210,226). Steiner führte weiter aus, dass die Gliedmaßen von außen in den Organismus eingesetzt sind und die Verdauungs- und Geschlechtsorgane ihre Fortsetzung nach innen bilden (Steiner 2019a; 334). Die Gebärmutter, als verdichtete innere Fortsetzung der Gliedmaßen, könnte deshalb auch als Stauungsorgan verstanden werden. Kommt es bei der gegengeschlechtlichen sexuellen Vereinigung zu einer Befruchtung, strömt ein Seelen-Geist-Wesen aus der geistigen Welt ein und verdichtet sich in der Gebärmutter (Maris 2006; 118):

Die Geste und Richtung dieses Prozesses ist damit eine Verdichtung von großer Weite und geistiger Ausbreitung zur kleinen Konkretisierung und physischen Sichtbarkeit (Maris 2006; 117).

Wer versucht, diese große geistige Dimension der Fortpflanzung und Inkarnation zu verinnerlichen, kann den richtigen Ton finden, über die Thematik zu sprechen. Denn in diesem Ton schwingt die Ehrfurcht vor der geistigen Welt und der sich inkarnierenden Menschenseele mit (Maris 2006; 120). Diese Haltung bei Unterrichten zu ignorieren und die reine Informationsvermittlung ins Zentrum zu stellen, würde somit zu kurz greifen. Als Lehrperson sollte man sich also zusätzlich immer fragen, welche Unterrichtsinhalte auch den größeren seelisch-geistigen Raum, aus welchem wir herkommen, berühren. Zusammenhänge sollten durchaus aufgezeigt und benannt werden, jedoch nicht rein wissenschaftlich zerlegt werden. Wie dies gelingen könnte, wird im folgenden Kapitel versucht auszuführen.

4.4.2 Das zweite Jahrsiebt und die bildhafte Herangehensweise

Bei der Suche nach einer dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechenden, fruchtbaren Methodik der sexuellen Aufklärung ist es entscheidend zu beachten, dass die mit der Geschlechtsreife einhergehenden ersten physischen und psychischen Veränderungen und die daran angebundene sexuelle Aufklärung in das nach Steiner beschriebene zweite Jahrsiebt, die Zeit zwischen dem Zahnwechsel um das 7. Lebensjahr und der Erdenreife um das 14. Lebensjahr, fallen. Ab diesem Zeitpunkt des Zahnwechsels könne man erzieherisch auf den Ätherleib einwirken und zu seiner Umbildung und seinem Wachstum beitragen, welches mit der Entwicklung der Neigungen, Gewohnheiten, des Gewissens und des Gedächtnisses verbunden ist (Steiner 1969; 27 ff.). An mehreren Stellen gibt Steiner entscheidende methodische Hinweise, wie man auf diese Umbildung des Ätherleibes pädagogisch wirken kann. Mit lebendigen Bildern, wesenhaften Schilderungen und geistigen Gleichnissen sollten die Kinder im zweiten Jahrsiebt an die Geheimnisse und die Schönheit der Natur, der Kultur und des Menschseins herangeführt werden. Dabei sollte alles, was vom Unterrichtenden ausgeht, mit Empfindungen, Gefühlsfarbe und Wärme durchdrungen sein. Der innere Sinn der Gleichnisse werde dadurch über die Gefühlswelt in dem Gedächtnis der Kinder verinnerlicht, ohne das Ziel, diese verstandesmäßig zu begreifen. Die verstandesmäßige Erkenntnisfähigkeit sollten in diesen Jahren noch in Ruhe reifen dürfen. Deshalb sollten keine nüchternen, wissenschaftlichen Begriffe an die Kinder herangebracht werden. Das begriffliche, kausale Durchdringen von Lerninhalten sei den Heranwachsenden erst nach der Erdenreife wirklich möglich (Steiner 1969; 27 ff.). Auch Entwicklungspsycholog*innen beschreiben heute den Zeitraum ums 11. Lebensjahr als Übergang zu einem vermehrt abstrakten Denken und zu erweiterten, komplexeren kognitiven Fähigkeiten (Grob et al. 2003).

Unter Bildhaftigkeit ist demnach nicht eine aus der Beobachtung stammende sinnliche oder naturwissenschaftliche Veranschaulichung zu verstehen, sondern es besteht die Aufforderung, die Bilder in einem größeren, geistigen Zusammenhang zu entwickeln. Die Kunst könne dabei das verbindende Element zwischen reiner Geisteserkenntnis und naturgemäßen Sinneserkenntnis bilden. Die Kunst oder ein künstlerisch gestalteter Unterricht sei im Stande, die geistige Welt in die

Schule zu bringen, sie sollte deshalb in allen Unterrichten integriert werden und „alles pädagogisch-didaktische durchleuchten und durchwärmen“ (Steiner 1979a; 28). Dadurch würde man bei den Kindern das Gefühl für das Künstlerische wachrufen und gleichzeitig den Schönheitssinn pflegen, was wiederum in die achtsame Pflege und Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen einfließe (Steiner 1979a; 28 f., Steiner 1969; 27 ff).

Freude am Leben, Liebe zum Dasein, Kraft für die Arbeit, alles das erwächst für das ganze Dasein aus der Pflege des Schönheits- und Kunstsinnes. Und das Verhältnis von Mensch zu Mensch wird es veredeln, verschönt durch diesen Sinn (Steiner 1969; 38).

Über den Körper und die Sinne finden in der künstlerisch-handwerklichen Tätigkeit Begegnungen zwischen dem Menschen und dem Ton, dem Holz, der Wolle, dem Werkzeug oder dem Musikinstrument statt. Durch das Ergreifen und Pflegen dieser Tätigkeit fördere man nach Breme zum einen die ästhetische Erziehung und zum anderen würden diese ersten achtsamen Ich-Du-Beziehungen später auf eine dialogische zwischenmenschliche Beziehung gehoben werden (Breme 2012). Auch durch das mit dem Alter zunehmende Tragen der Verantwortung für die Raumpflege und die Gestaltung des Schulzimmers, indem die Kinder putzen, dekorieren oder reparieren, lernen sie nicht nur die praktischen Arbeiten, sondern erfahren zudem die Bedeutung der Pflege und Bereitung eines Raumes für sich und andere Menschen. Diese Fähigkeit bilde eine Grundlage für die Gestaltungsqualität von Beziehungen zu einem selbst und zu anderen Menschen (Rawson et al. 2006; 128).

Alle die eben aufgeführten Aspekte sind meines Erachtens auch für die Erziehung zur Sexualität während des zweiten Jahrsiebts entscheidend. So gross auch die Verdienste der gesamtheitlichen Sexualaufklärung im Kampf gegen Missbrauch von Kindern, gegen Gewalt an Frauen, zur Eingrenzung von Infektionskrankheiten, zur Verhinderung von ungewollten Schwangerschaften und für eine positive Haltung zur Sexualität und Vielfalt auch sein mögen, sie unternimmt gleichzeitig oft den Versuch, die Erkenntnis von menschlichen Beziehungen und der damit verbundenen Sexualität zu verwissenschaftlichen und die ungeheuer komplexen Strukturen begrifflich zu erfassen. Die WHO fordert in ihrem hoch differenzierten „Rahmenkonzept Standards für die Sexualaufklärung in Europa“ das

Recht der Kinder nach einer wissenschaftlich korrekten Aufklärung (WHO-Regionalbüro 2011). Dies wiederum bedeutet, dass an die Stelle der sinnigen Geschichten und Bilder bereits ab dem Kindergartenalter nur noch rein wissenschaftliche Erklärungen wie beispielsweise die der Ei- und Samenzelle kämen. Nach den oben beschriebenen Aspekten von Steiner könnten Schüler*innen in diesem Alter mit „nackten“ Begriffen jedoch wenig anfangen. Sie sprechen sie direkt in ihrem Intellekt und nicht in ihren Empfindungen an. Das Bildbewusstsein, das den jungen Menschen gemäß wäre, spielt bei einer rein wissenschaftlichen Prävention keine Rolle und versperrt den Zugang zu einem tieferen Verständnis von menschlichen Beziehungen. Die bildhafte Herangehensweise soll die naturwissenschaftlichen Begrifflichkeiten in der pädagogischen Arbeit jedoch nicht per se ignorieren, von großer Wichtigkeit ist aber die Art und Weise wie die jungen Menschen an diese herangeführt werden.

In den ersten drei Schuljahren lernt das Kind die Welt und die Naturreiche durch phantasievolle, sinnige, moralisch-geistig gestaltete Geschichten kennen. Durch den Wandel im seelischen Erleben vom 9. zum 10. Lebensjahr wolle das Kind jedoch anders angesprochen werden, deshalb erscheint in diesem Lebensabschnitt in der Schule der erste Naturkundeunterricht. Die stärkeren Selbstwahrnehmung und der distanziertere Blick der Kinder erlaube es, Schritt für Schritt zu einem Unterricht mit naturwissenschaftlichen Beobachtungen und Begrifflichkeit überzugehen (Picht 2000; 528ff.). Steiner spricht in diesem Zusammenhang von lebendigen und wachstumsfähigen Begriffen, welche man um das 10. Lebensjahr mit den Kindern gemeinsam über den Dreischritt entwickeln solle (Steiner 2018; 159). Dafür bildet die Struktur des Epochenunterrichtes mit seinen drei wesentlich zu unterscheidenden Teilen die nötige Grundlage (siehe Abbildung 4) (Steiner 2018; 152ff., Zech 2018). Demnach ist unter einer bildhaften Herangehensweise ab dem 9. Lebensjahr zu verstehen, dass die Geheimnisse der Naturwelt, der Kulturwelt und des Menschseins vorerst gemeinsam durch ein gefühlvoll durchwärmtes Beleuchten staunend beobachtet werden, ohne sie durch wissenschaftliche Informationen sofort erklären zu wollen.

Formation statt Information - Der Dreischritt als Geburtsprozess

Aus dem Begegnungserlebnis gebiert sich ein Denkerlebnis bzw. eine Begrifflichkeit, dadurch wird der Beobachtungssinn geschärft und die individuelle Anbindung der Schüler*innen an den Erkenntnisprozess begünstigt.

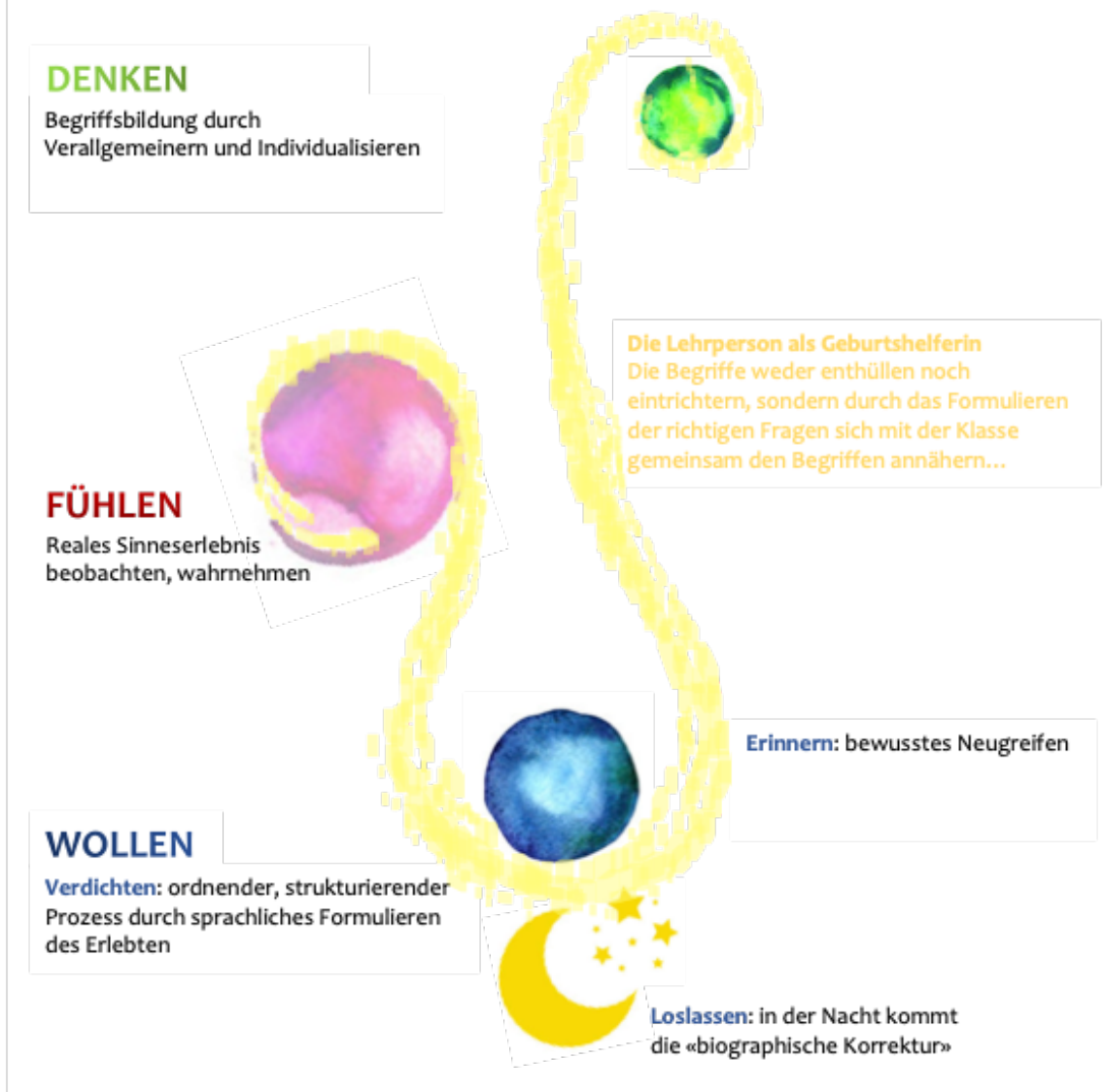


Abbildung 4: Der Dreischritt als Geburtsprozess

(Quelle: eigene Erarbeitung vgl. Steiner 2018, 152 ff.)

Wie dies gelingen könnte, wird im Kapitel 4.6.1 beispielhaft anhand der Darstellung der Gebärmutter und des weiblichen Zyklus, wie sie in einer 5. Klasse möglich wäre, beschrieben.

Abschließend ist an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass natürlich jede Lehrperson selbst aufgefordert ist, ihre Lerninhalte in einen größeren Zusammenhang zu stellen und für sich persönlich innere, geistige Bilder zu suchen. Dies mag im

Bereich der Sexualität eine zusätzliche Herausforderung sein, was jedoch nicht dazu führen sollte, dass ganz darauf verzichtet wird, darüber zu sprechen. Die Schule sollte deshalb die Verantwortung tragen und eine angemessene, waldorfpädagogische Sexualaufklärung gewährleisten. Dies könnte wie bereits beschrieben durch das Bilden und Instandhalten eines Verantwortungskreises, bestehend aus Lehrkräften und einer Fachperson aus dem Bereich der sexuellen Gesundheit gelingen. Zusätzlich sollte man meines Erachtens einer ganzheitlichen Sexualaufklärung auch pragmatisch und mit einer gewissen Unbeschwertheit gegenüberstehen dürfen. Sexualerziehung beinhaltet neben der Aufklärung über die Fortpflanzung und dem Beleuchten von zwischenmenschlichen Beziehungen eben auch, die jungen Menschen sowohl beim Identifikationsprozess wie auch bei der Inkarnation, das heißt beim Ergreifen des physischen Körpers, zu begleiten. Gerade durch ein positives Ansprechen der natürlichen und individuell unterschiedlichen Zeichen des Erwachsenwerdens kann die Waldorfpädagogik ein Gegengewicht zu den durch die Medien vermittelten einseitigen Körperidealen bieten und damit das Wohlbefinden und die Akzeptanz gegenüber einem selbst und anderen fördern. Auch hier werden im Kapitel 4.6.2 Herangehensweisen kurz skizzenhaft beschrieben.

4.4.3 Die Erdenreife und das Interesse an der Außenwelt

Steiner beschreibt die Erdenreife wie bereits erläutert als die Geburt des Astralleibes, eine Geburt auf seelischen Ebenen, welche sich über mehrere Jahre erstreckt. Man könnte sagen, unter mehr oder weniger starken Wehen wird geboren die individuelle, nicht aus dem Erbstrom stammende Seele. Die Hüllen des Astralleibes werden Stück für Stück abgestoßen. Die junge Seele wird dabei aus der geistigen Welt hinein gestellt in eine, ihr fremde Welt; in eine Welt, die nicht mehr so ist, wie sie einmal war. Dieser Prozess ist menschenkundlich mit großen Enttäuschungen verbunden und das Hineinarbeiten in die physische Welt wird deshalb von Schmerzen und Tumulten begleitet (Steiner 1993; 78). Dies äußert sich durch stürmisches Verhalten, hohe Risikobereitschaft, Stimmungsschwankungen, Antriebslosigkeit, Selbstzweifel und Trauer bis hin zu im Jugendalter zunehmend ernsthafteren psychischen Problemen wie Depressionen, Aggressio-

nen, Angst- oder Essstörungen, selbstverletzendes Verhalten oder Suizidgedanken (Herpertz-Dahlmann 2013). Nach Steiner regen starke Emotionen an, sich mit sich selbst zu beschäftigen und lenken den Fokus auf die eigene Körperlichkeit, was beispielsweise auch zum Experimentieren mit Alkohol, Drogen und sexuellen Erfahrungen führen kann.

Diese erwachenden Kräfte, die zu einem verstärkten Selbstbezug führen, können und sollten nach Steiner erzieherisch und pädagogisch umorientiert werden, so dass die Jugendlichen in dieser Zeit nicht den Halt verlieren und einen Anschluss in der Welt finden. Dies gelinge durch einen differenzierten Unterricht, welcher die Welt und deren Gesetze ergründet und damit bei den Heranwachsenden das Interesse an der äußeren Welt weckt. Was die Kinder vorher durch die Autorität über das Gefühl in Bildern bewundert und aufgenommen haben, wollen sie jetzt eigenständig mit der erwachenden Urteilsfähigkeit ernsthaft verstehen und darüber Erkenntnisse erwerben. In den jugendlichen Seelen sollen sich Fragen bilden über die Rätsel der Welt, welche die Lehrperson zu formulieren weiß und dadurch deren Beantwortung bei den Schüler*innen anregt. Dies begünstigt, dass sich die vereinnahmende Körperorientierung und Selbstbezogenheit der Jugendlichen verwandeln in Liebe und Interesse an der Menschheit und der Welt. Dabei ist die erwachende geschlechtliche Liebe nur eine Spezialform davon (Steiner 1993; 76ff.).

Wie im Kapitel 4.3. bereits ausgeführt, zeigen sich die Anfänge der Erdenreife mit einem heute früheren Beginn der Geschlechtsreife. Die sich öffnende Schere mit der pubertären körperlichen Akzeleration und dem Nicht-mithalten-Können der psychischen und mentalen Entwicklung verlängert den Erdenreifeprozess. Die oben kurz zusammengefasste menschenkundliche Recherche lässt jedoch die Annahme zu, dass das Phänomen pädagogisch als Chance genutzt werden könnte. Im Alter um das 14. Lebensjahr, in welchem auch nach heutigen Studien die sexuellen Bedürfnisse zu erwachen scheinen, sollte nach Steiner der Unterricht eine Alternative zur verstärkten Sexualisierung der Jugendlichen bieten und das Interesse auf die Weltenzusammenhänge lenken. Zudem wirke man in diesem Alter immer weniger mit autoritären Strukturen. Es wird deshalb vorgeschlagen, mit den Heranwachsenden vor den seelischen Umbruchsprozessen altersgerecht und wenn nötig nach Geschlechtern getrennt über die sich langsam bemerkbaren pubertären, körperlichen Veränderungen zu sprechen. So könnte

man den damit verbundenen Verunsicherungen, Zweifeln und der körperlichen Selbstbezogenheit gegebenenfalls zuvorzukommen und eine wertvolle Grundlage schaffen für die Entwicklung der Selbstliebe und der Liebe zur Welt.

4.5 Geschlechtliche Identität & genderreflektierte Pädagogik

Das folgende Kapitel geht der Frage nach, inwiefern das Kategorisieren durch die Erziehenden in Bezug auf die geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung einen Einfluss auf die Beziehungsfähigkeit der Heranwachsenden hat. Damit gelangt man unweigerlich in den Genderdiskurs, welcher mir in Waldorfkreisen bereits als aufgeladen und verhärtet begegnet ist. Ich möchte hier deshalb mit dem Vergleich der anthroposophischen Menschenkunde und der in der Staatsschule aus gesellschaftlichen Entwicklungen heraus entstandenen, genderreflektierten Pädagogik einen Versuch unternehmen, einen mildernden und heilsamen Beitrag für die heranwachsenden Generationen zu leisten. Dies könnte die Grundlage einer eigenen Forschungsarbeit sein und kann dementsprechend hier nicht abschließend behandelt werden. Da mir die Frage aber aktuell für die Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten der Sexualaufklärung essenziell erscheint, ist es dennoch wichtig, diese hier aufzugreifen und anzuregen.

Minderheiten sind bis heute Diskriminierung, Stigmatisierung und physischer und psychischer Gewalt ausgesetzt. In der gesellschaftlichen Entwicklung führten körperliche Unterschiede zudem immer wieder zur Legitimation von Ungerechtigkeiten bis zu grauenvoller Ausbeutung (Stoverock 2021). Da sind zum einen die systematischen Massenvergewaltigungen von Frauen als Kriegsmittel, beispielsweise im Jugoslawien- oder im Zweiten Weltkrieg, zu nennen. Aber auch die bis heute anhaltende Lohnungleichheiten zwischen Männer und Frauen sowie die Unterbezahlung der geleisteten Care-Arbeit (Herpell 2013, Kellerhof 2015, Combet et al. 2019). Zum anderen führte die Beschreibung der Homo- und Transsexualität als psychische Störung im weltweit anerkannten Klassifikationssystem für Krankheiten der WHO (International Classification of Diseases, kurz ICD) zu

jahrelanger Psychopathologisierung sexueller Orientierungen oder geschlechtlicher Identifikation, welche nicht ins heteronormative Binärsystem passte (Voss 2005, Bundeszentrale für politische Bildung 2018). Ausserdem ist bekannt, dass den Menschen, welche mit einer Variation der Geschlechtsmerkmale zur Welt kommen, oft bereits ab der Geburt mittels willkürlicher und irreversibler operativer Eingriffe ein binäres Geschlecht aufgezwungen wird. Diese qualvollen, erniedrigenden Behandlungen führen in der Folge meist lebenslang zu schwerem physischem und psychischem Leid (Süddeutsche Zeitung 2017). Deswegen sind diese heute in Deutschland nur zur Abwendung von Lebensgefahr gesetzlich zulässig (Deutscher Bundestag 2021).

Die Betrachtung der aktuellen gesellschaftlichen Situation zeigt durch Veränderungen von Begrifflichkeiten und grundlegenden Gesetzesänderungen eine Entwicklung zu mehr gesellschaftlicher Akzeptanz von sexueller Vielfalt. Zu der Anerkennung der Vielfalt sexueller Orientierungen ist heute die Anerkennung diverser Geschlechter, als Erweiterung des binären Geschlechtssystems, getreten. Real existierende Lebenswirklichkeiten vielfältiger Lebensentwürfe werden dadurch feiner und beweglicher beschrieben. Sowohl diese Entwicklungen wie auch die intensive Arbeit mit meinen Schüler*innen und Kolleg*innen führen, mich zur Hypothese, dass wir in Bezug auf die Geschlechtlichkeit auch im pädagogischen Kontext intensive Sensibilisierungsarbeit zu leisten haben.

Breme beschäftigte sich im Zuge dessen im dritten Beziehungskunde-Brief mit dem 1999 erklärten Ziel der Europäischen Union des „Gender-Mainstreaming“ (Breme 2014b). Gender-Mainstreaming bezeichnet den an der UN-Weltfrauenkonferenz 1985 in Nairobi erstmals vorgestellten politisch strategischen Ansatz zur Gleichstellung aller Geschlechter. Dieser geht von der These aus, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt und will präventiv den Geschlechterungleichheiten und -diskriminierung entgegenwirken (BMFSFJ 2016). Gender bezeichnet das soziale Geschlecht und meint die Selbstwahrnehmung und das Körperempfinden, unabhängig des biologisch angeborenen Geschlechts (Largo et al. 2019; 47). Das polare Begriffspaar Mann-Frau wird als Spektrum wahrgenommen, in welchem der Zwischenraum zwischen den Polaritäten sich füllt mit Varianten, die alle gleichberechtigt nebeneinanderstehen und die jeder Mensch frei wählen und wechseln darf. Hinter „Gender-Mainstreaming“ steht demnach

nicht nur die Frage der Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau oder die Durchsetzung der Quotenregelung, sondern die Durchsetzung der Gleichberechtigung aller Lebewesen und Orientierungen (Breme 2014b). „Gender-Mainstreaming“ ist auf Akzeptanz gestoßen und hat in diversen privatwirtschaftlichen Konzepten, politischen Programmen und in den Medien seinen Ausdruck gefunden. Auch in Bildungsprogrammen und schulischen Sexualkundekonzepten hielt das Thema der Gendergerechtigkeit seinen Einzug.

„Die Standards der Sexualaufklärung für Europa“ sehen beispielsweise im Alter von 4-6 Jahre eine Besprechung der gleichgeschlechtlichen Beziehung vor, um so die Anerkennung von Vielfalt und das Verständnis, dass es unterschiedliche Lebensstile gibt, zu fördern. Im Alter von 9-12 Jahren sollen die Unterschiede zwischen biologischem Geschlecht und Geschlechtsidentität besprochen werden. Dies soll zum Verständnis und Respekt sexueller Vielfalt und Orientierung sowie deren Anerkennung beitragen (WHO-Regionalbüro 2011). Fragen nach Geschlecht und Gender werden jedoch auch kontrovers diskutiert und als eitle Moden von Wohlstandsmenschen mit Wohlstandproblemen oder sogar als „Gender-Wahnsinn“ abgetan (Stoverock 2021). Medial verbreiten sich immer wieder irritierende Behauptungen und heftige Kritik. Beispielsweise betitelte die Frankfurter Allgemeine Zeitung die schulische Sexualaufklärung würde unter dem Deckmantel der sexuellen Vielfalt die Idee der Kernfamilie und der Heterosexualität „entnaturalisieren“ und Kinder und Jugendliche würden explizit aufgefordert werden, sich dem Feld der unbeschränkten Möglichkeiten offen, tolerant und experimentierend zu nähern (Schmelcher 2014). Auch Breme stört sich an der Wortwahl, dass das soziale Geschlecht gewählt und gewechselt werden darf. Er äußerte Bedenken an der Betonung der freien doppelten Wählbarkeit (sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität). Dies würde allgemein zu Verwirrungen und Verunsicherungen, bei dem schon grundsätzlich schwierigen Prozess der Identitätsfindung, führen (Breme 2014b). Dieses Bedenken kann meiner Meinung nach nur so lange bestehen, bis man mit der Aufgabe konfrontiert ist, ein von der Thematik real betroffenes Kind zu begleiten. Das Aushandeln der sexuellen Orientierung oder der geschlechtlichen Identität ist nach meinen Erfahrungen und Begegnungen ein, wenn er von der Norm abweicht, ungemein schwieriger Prozess, welcher trotz Offenheit und Toleranz des gesellschaftlichen oder

familiären Umfeldes oft mit unvorstellbaren Hürden und Krisen verbunden ist, so dass es alles andere als eine Frage der Wahl sein kann.

Ich verstehe den Auftrag einer genderreflektierten Sexualaufklärung deshalb so, dass man die Schüler*innen durch einen wertfreien, respektvollen Umgang in ihrer Toleranz und Akzeptanz gegenüber allen Seins-, Lebens- und Beziehungsformen schult, was ich durchaus als Grundsatz der Waldorfpädagogik empfinde. In meinen Augen entsteht jegliche Art von Beziehung auf dem polaren Prinzip des Gebens und Empfangens, was wiederum keineswegs auf der Dualität der Geschlechtlichkeit, wie es eine binäre Anatomie vorschreibt, zu basieren hat. Versucht man sich der zwischenmenschlichen Beziehungen über das anthroposophische Menschenbild zu nähern, hilft die Terminologie der vier Wesensglieder. Steiner geht davon aus, dass jeder Mensch nicht nur bis zu der 7. Schwangerschaftswoche, sondern lebenslang ein zweigeschlechtliches Wesen bleibt (siehe Abbildung 5).

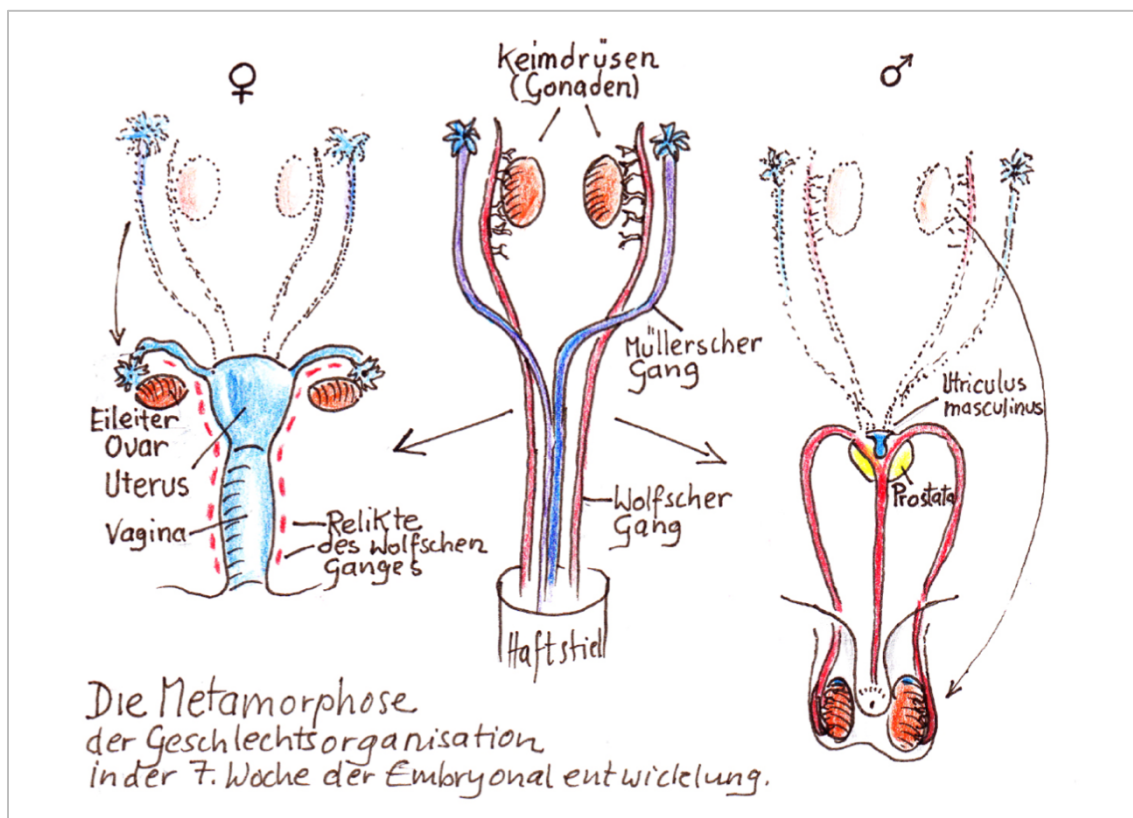


Abbildung 5: Die Metamorphose der Geschlechtsorganisation

(Quelle: Breme 2020b; 31)

Während des Prozesses der Geschlechtsdifferenzierung im Mutterleib würden die Kräfte des zurückgezogenen Geschlechtsanteiles im Ätherleib bewahrt werden (Steiner 1983; 127). Nach Steiner sind demnach der physische Leib und der Ätherleib gegengeschlechtlich und der Astralleib und das Ich ungeschlechtlich geprägt. Zech schreibt, auch wenn Steiners Begriffe an der klassischen Polarität von Weiblichkeit und Männlichkeit entwickelt wurde, birgt gerade die Differenzierung der Wesensglieder das Potenzial, das Spannungsfeld der Genderkonzepte zu beschreiben und in ihrer Besonderheit zu verstehen. Das moderne Genderbewusstsein resultiere demnach aus dem Respekt vor der Selbstbestimmung der Individualität (Zech 2017). Breme nimmt sich zum Verständnis der Wesensglieder der Matrioschkas, vier ineinander geschachtelte Puppenfiguren, zur Hilfe und nähert sich damit der menschlichen Identität künstlerisch-spielerisch. Die kleinste, innerste Puppe im Zentrum, das Ich oder die Individualität (lat. das Unteilbare), umkleidet sich auf ihrem Weg in die physische Welt mit drei weiteren Hüllen: dem Astralleib, dem Ätherleib und dem physischen Leib. Er schreibt, das Öffnen der Puppen sei vergleichbar mit dem Kennenlernen eines Menschen. Von den oberflächlichen Wahrnehmungen tauchen wir ab zum Kern des Wesens, zur Individualität (Breme 2020). Auch Steiner ging damals davon aus, dass kein Mensch ganz Individualität sei, aber auch keiner vollständig Gattung, womit er auch die Sozialisation meinte (Steiner 2016; 202). Er sagte an mehreren Stellen, dass Menschen sich erst als Individualitäten gleich gegenüberstehen und sich dort individuell entwickeln würden. Er entfernt sich sogar von der Naturgegebenheit und sagt, dass jegliche Differenzierungen, auch die zwischen Mann und Frau, in der Seele überwunden werden (Steiner 1981; 290, 309f., Steiner 2016; 199ff.). Das Lernen und Lehren dieses wahrhaftigen Abtauchens empfinde ich als zukünftige Waldorflehrerin als eine elementare Aufgabe. Auch hier leistet die Beziehungskunde einen fruchtbaren Beitrag. Sie stellt nämlich nicht die rein physischen Aspekte der Geschlechtlichkeit und Sexualität, sondern die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung, das Aufeinandertreffen von Individualitäten unabhängig von Geschlecht und der Orientierung in den Mittelpunkt. In Steiners Worten:

Je mehr die Menschen das Geistige in sich fühlen, desto mehr wird der Körper zum Instrument, desto mehr lernen sie aber auch den Menschen verstehen, wenn sie in die Tiefe der Seele sehen (Steiner 1983; 129).

Spricht man über Geschlecht und Orientierung kann man also durchaus einen Gruppendurchschnitt von Präferenzen benennen, jedoch nicht ohne zu erwähnen, dass individuelles Erleben immer stark vom Gruppendurchschnitt abweichen kann und darf. Wie die Evolutionsbiologin Stoverock schreibt: *„Die Norm ist nicht natürlich, die Abweichung davon nicht unnatürlich [...]“* (Stoverock 2021; 31). In meinem Verständnis geht es weder darum traditionelle Formen zu „entnaturalisieren“ noch Jugendliche zum Experimentieren aufzufordern, sondern die Mehrheit nicht mit Normativität gleichzusetzen. Mit dieser Haltung entlastet man Kinder und auch betroffene Lehrpersonen, die beispielsweise nicht in einem heteronormativen Familiensystem leben oder solche, die eine Inkongruenz in ihrer Geschlechtsidentität spüren. Tritt also anstelle der normativen Wertvorstellungen die Akzeptanz des individuellen Entwicklungsraumes, wird Beschämung, Marginalisierung und Stigmatisierung durch das Vertrauen abgelöst, dass alle gleichberechtigt ihre Empfindungen artikulieren dürfen. Dies wiederum fördert die Beziehungsfähigkeit auf allen Ebenen und unterstützt die Selbstfindung jedes einzelnen in der physischen Welt in seinem physischen Körper (Rendtorff 2017, Zech 2017, Steiner 1982; 37).

An staatlichen Schulen spricht man von einer genderbewussten oder -reflektierten Pädagogik. Auch diese hat zum Ziel, alle Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht und vom eigenen sozialisiertem Geschlechterverständnis darin zu unterstützen, die Potentiale ihrer Persönlichkeit zu entfalten (BMUKK 2009). Vor 100 Jahren leistete Rudolf Steiner mit seinem geschlechtsneutralen Lehrplan und koedukativen Unterricht Pionierarbeit (Richter 2016; 93). Heute weiß man jedoch, dass Koedukation keine Garantie für gleichberechtigtes Lernen ist. Geschlechtsspezifische Rollenmuster wirken weiterhin unbewusst und subtil. Umso chancenreicher scheint mir eine wertfreie Haltung der Lehrperson und die Bereitschaft sein eigenes pädagogischen Agieren und die Wahl der Sprache konstant zu prüfen. Weniger sinnvoll empfinde ich ein themenspezifischer Wissenstransfer oder ein kämpferisches Implementieren von Vorschriften und Konzepten (Zech 2017). Bis in die 5. Klasse scheint mir ein bewusstes rationales Besprechen der Vielfalt sexueller Orientierungen und Identitäten als zu künstlich. Viel stimmiger wäre es, die feinen Differenzen der Lebensweisen ganz natürlich und wertfrei, gar unkom-

mentiert in die Geschichten und Erzählungen einfließen zu lassen. Für die Vorpubertätszeit, die mit dem langsamen Erwachen der Geschlechtlichkeit gekennzeichnet ist, eignet sich beispielsweise die griechische Mythologie, um über die Inter- und Homosexualität in der Geschichte zu sprechen. Das Erzählen von bestimmten Biographien ermöglicht zudem das Aufzeigen von gesellschaftlichen Rollenbilder im Wandel der Zeit und die daraus resultierenden Ungerechtigkeiten. Es gibt in der Geschichte genügend Menschen, die unter Normen und gesellschaftlich geltenden Rollenbilder litten und sich bewusst gegen diese stellten (vgl. Tabelle im Kapitel 4.6).

4.6 Konkrete Lehrplan-Ergänzungsvorschläge

Im Folgenden soll die dritte und letzte Frage Rudolf Steiners nach der Integration der Thematik im Lehrplan aufgegriffen werden (Steiner 2019b; 596). Dabei soll das Beziehungskundekonzept der Rudolf Steiner Schule Basel, welches die Thematik nach Rudolf Steiners Vorschlag bereits an den Lehrplan angliedert, als Grundlage gelten und ergänzt werden. Die Ergänzungen werden zuerst tabellarisch in Tabelle 4 aufgeführt und dann für die 5., 6. und 7. Klasse im Anschluss erläutert. Dabei wird davon ausgegangen, dass die beschriebenen Ergänzungen methodisch im Sinne des Kapitels 4.4 aufgegriffen werden. Die folgenden Ausführungen sind außerdem als Vorschläge und Anregungen zu verstehen und sollen kein standardisiertes Modell darstellen. Denn auch in der Sexualpädagogik gilt Steiners Grundsatz, dass die Pädagogik keine starren Programme erfindet, sondern die Erziehung aus der Gegenwart entwickeln sollte (Steiner 1969; 9). Die Konzeptentwicklung und die Vorbereitung von den entsprechenden Themen erfordert ein stark situatives und zeitgemäßes Vorgehen, die fortlaufende Abstimmung mit den Elternhäusern und ein intensives Beobachten der Heranwachsenden bzw. der in deren Lebenswelt auftauchenden und die Sexualität betreffenden Fragen und Probleme. Auch bei den folgenden Ergänzungen gilt, dass es entscheidend darauf ankommt, ob die unterrichtende Person es schafft, die Thematik auf eine würdevolle und einfühlsame Art und Weise aufzugreifen.

Tabelle 4: Lehrplan-Ergänzungsvorschläge

(Quelle: eigene Erarbeitung basierend auf Breme 2012, 82 f.)

3. Klasse	Ackerbau	Zeugung, Geburt und Tod bei Tieren Reale Erfahrungen beispielsweise auf dem Bauernhof eröffnen Möglichkeiten, zur Sexualität gehörende Themen wie Verantwortung, Fürsorge und Fruchtbarkeitszyklen im Jahreszeitenlauf integrativ und nicht isoliert zu besprechen (Rawson et al. 2006)
4. Klasse	Tierkunde	
5. Klasse	Pflanzenkunde	Die Gebärmutter als die wertvollste Blüte Über den menschlichen Wärmeorganismus und seine geistige, seelische und körperliche Pflege heranführen an das Geheimnis der Gebärmutter und den weiblichen Fruchtbarkeitszyklus
6. Klasse	Vor einer Klassenfahrt	Die verschiedenen Formen von Scham Als Gegengewicht zu der aufkommenden sexualisierten Jugendsprache eine angemessene, respektvolle Sprache anbieten, um sich über die Geschlechtlichkeit und die damit verbundenen Veränderungsprozesse auszutauschen und um damit die Selbstakzeptanz zu fördern
	Geschichte	Homo- und Intersexualität in der Geschichte z.B. Hermaphroditos als Zwitterwesen in der griechischen Mythologie
7. Klasse	Gesundheitslehre	Was ist Gesundheit und Schönheit? Betrachtung des Einflusses des Lebensstils auf das im Stoffwechselorganismus integrierte Fortpflanzungsgeschehen, dazu der Einfluss von Pornographie und der medialen Schönheits- und Rollenverständnisse auf die eigene Identitätsfindung
	Biographie	Ausgewählte Biographien von Menschen, die sich gegen Normen und gesellschaftlich geltende Rollenbilder stellten z.B. Coco Chanel, Iris von Roten
8. Klasse	Menschen- und Beziehungskunde	Was ist der Mensch? Einführung des viergliedrigen Menschen (Anatomie, Physiologie, Psychologie, Individualität) und thematisieren von verschiedenen Beziehungsformen und von körperlichen und seelischen Grenzen (Consent). Danach durch die interne Fachperson eine differenzierte Betrachtung der Geschlechtsorgane, der Verhütungsmöglichkeiten und Geschlechtskrankheiten

4.6.1 Für die 5. Klasse

Ähnlich wie Steiner für die 4. Klasse vorschlägt die Tierwelt mit der Leiblichkeit des Menschen zu vergleichen, soll in der 5. Klasse die Pflanzenwelt nicht äußerlich analysiert, sondern anhand der menschlichen Seelenregungen des Menschen wesentlich charakterisiert werden (Steiner 2019b; 446). Wie dies gelingen könnte, beschreibt Kranich (1993) in seinem Werk „Pflanzen als Bilder der Seelenwelt“ sehr differenziert. Seine Ausführungen könnten als wesentlicher Epocheninhalt gelten. Darauf aufbauend schlägt Breme (2012; 32ff.) vor die Schüler*innen über das Modellieren der Blütengebärden mit Ton an das Geheimnis der Menschwerdung beziehungsweise an die wertvollste Blüte – an die Gebärmutter heranzuführen. Diese von ihm beschriebene künstlerische Übung könnte den folgenden Ausführungen vorangehen.

Steiner wies darauf hin, dass Kinder in dem Alter, in welchem der erste Pflanzenunterricht stattfindet, den rein naturwissenschaftlich betrachteten Befruchtungsvorgang nicht verstehen. Es sei wichtig, die Pflanze eingespannt zwischen Erde und Sonne zu betrachten und ihre Beziehung zu ihrer Umwelt, demnach zum Wasser, zur Luft und zum Licht, ins Zentrum zu stellen. Bei der Besprechung der Blüten- und Fruchtbildung legt er den Schwerpunkt auf das von der Sonne ausgehende Licht beziehungsweise auf den Zusammenhang zwischen Blütenbildung und der mit Wärme zunehmend durchdrungenen Luft (Steiner 2019b; 443f.). Wie die Wärme bei den Pflanzen vom Blatt zur Blüte und zur Frucht verwandelnd auftritt, so tut sie dies auch im menschlichen Organismus (Glöckler 1995; 109ff., Steiner 2019b; 441ff.). So wie die Luft und Erde mit Wärme durchzogen sind, so gibt es auch im menschlichen Körper einen Wärmeorganismus, welcher Pflege und Unterstützung braucht und mit der Außenwelt in Wechselwirkung steht. Über diesen Weg könnte man auf die Gebärmutter und den menschlichen Fruchtbarkeitszyklus zu sprechen kommen. Dies könnte, um die Nacht mit einzubeziehen, an zwei abschließenden Tagen der Pflanzenkundeepoche entweder durch die Klassenlehrperson, durch die schulische Fachperson oder in Zusammenarbeit mit dieser stattfinden.

Mit Achtung könnte man die Gebärmutter als umgedrehte Blüte im warmen Bauchraum der Frau beschreiben, ohne dabei reales Anschauungsmaterial zu gebrauchen. Man könnte Begrifflichkeiten wie Schamlippen, Muttermund und Gebärmutterhals einführen und damit auf den sensiblen Innenraum zu sprechen kommen, in welchem ein Kind geschützt wachsen kann. Das Empfangen eines Kindes und dessen Wachstum braucht jedoch nicht nur Schutz, sondern auch mütterliche Wärme. Nach dem Eisprung steigt deshalb die Körpertemperatur der Frau durchschnittlich um 0,5 Grad an. Kommt es zu einer Schwangerschaft, bleibt die Temperaturerhöhung erhalten. Auch nach der Geburt braucht ein Kind für eine weitere gesunde Entwicklung viel Wärme. Dies sollte zum einen durch wohligh wärmende Kleidung und zum anderen aber durch Fürsorge, Pflege und Erziehung gewährleistet sein. Die Liebe und das Vertrauen, welches von den Menschen und in diesem Falle insbesondere von den Eltern ausgeht, könnte man als seelische Wärme, als sozialen Uterus darstellen. Diese seelische Wärme kann man schon durch kleinste Gesten wie einem liebevollen Lächeln oder indem wir einander helfen und uns geistig anregen spüren. In diesem Zusammenhang könnte man zusätzlich auf die Wärme als Vorbeugemittel gegen Erkältungen und auf die Bedeutung von Fieber und die damit verbundenen Gesundungsprozesse eingehen. Natürlich sollte man an dieser Stelle auch die Spermien des Mannes thematisieren, welche für ihre Reifung weniger Wärme benötigen und deshalb außerhalb der warmen männlichen Bauchhöhle gebildet werden (Glöckler 1995; 109ff.).

Nachdem man den Schüler*innen die Gebärmutter, den Eisprung und die Empfängnis im Zusammenhang mit der Wärme nähergebracht hat, könnte man am folgenden Tag auf den Menstruationszyklus zu sprechen kommen. Anders als bei den Pflanzen, die nach der Bildung der Frucht ihre Blüte abstoßen, stößt die Gebärmutter mit der Menstruation ihre vorbereitete Gebärmutter Schleimhaut ab, wenn es zu keiner Befruchtung kommt. Dieses Abstoßen kann mit Schmerzen und Krämpfen verbunden sein. Gerade dann tut man dem Körper mit der Wärme beispielsweise einer Bettflasche etwas Gutes, da sie den zusammenziehenden Muskel entspannen kann. Bei der Menstruation kann man durchaus von einer Reinigung sprechen. Dabei ist jedoch unbedingt darauf Acht zu geben, nicht das

Gefühl zu vermitteln, dass die Menstruation etwas Schmutziges; ein Frauenleiden ist, worüber man nicht offen sprechen dürfte. Genauso wie die Empfängnis gehört auch nämlich auch die Monatsblutung zum Zyklus des Lebens.

In diesem Zusammenhang könnte man zudem auf die verschiedenen Stimmungslagen innerhalb eines weiblichen Zyklus eingehen und diese mit den Jahreszeitenlauf in Verbindung setzen (siehe Abbildung 6). Spricht man über die Dauer des Monatszyklus, könnte man darauf hinweisen, dass man vermutet, dass dieser in früheren Kulturen an den Mondzyklus gekoppelt war, heute dies jedoch zu Zeiten von zunehmend künstlichem Licht weniger erkennbar zu sein scheint (Helfrich-Förster et al. 2021, Cercutti 1994, vgl. Steiner 1999; 150). Der Mond hat demnach nicht nur auf die Meere und die Pflanzenwelt eine systematische und tiefgreifende Wirkung, sondern auch auf den weiblichen Fruchtbarkeitszyklus. Auch Breme macht im ersten Beziehungskundebrief auf diesen Zusammenhang aufmerksam und gibt zur Befruchtung inhaltliche und methodische Anregungen (Breme 2013).

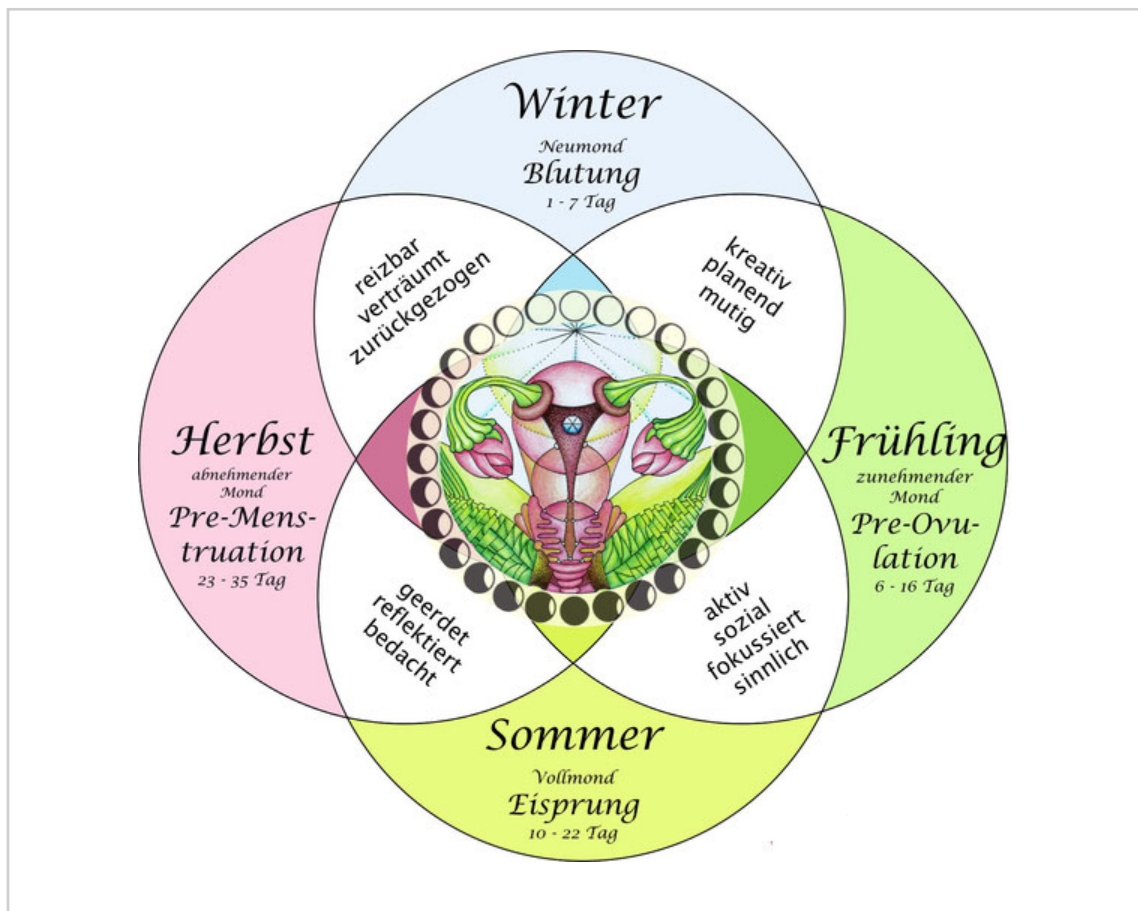


Abbildung 6: Der Menstruationszyklus im Jahreszeiten- und Mondverlauf
(Quelle: unbekannt)

4.6.2 Für die 6. Klasse

Auf dem Wege zum Erwachsenwerden, erwacht der Mensch in Körper und Seele für die Sexualität. Dabei sind zwei ineinandergreifende Prozesse zu unterscheiden. Zuerst werden sich Heranwachsende ihrer Geschlechtlichkeit spürbar bewusst und später wird zusätzlich das geteilte Erleben der Sexualität gesucht. Mit der Geschlechtsreife entstehen unabhängig vom Bedürfnis sexuellen Kontaktes Fragen und Unsicherheiten. Aus diesem Grund empfände ich es in einer 6. Klasse angebracht, über die mit der sexuellen Reife eintreffenden körperlichen Veränderungen und über die neuen Anforderungen an die Hygiene zu sprechen. Dies könnte beispielsweise aufbauend auf den in der 5. Klasse besprochenen Themen vor einer Klassenfahrt geschehen. Nach persönlicher Erfahrung ist im 6. Schuljahr aufgrund der neuen Epochen wie Gesteinskunde und Physik kein Raum für eine zusätzliche Pflanzen- oder Tierkundeepoche. Eine ganze Sexual- oder Beziehungskundeepoche sehe ich nicht als notwendig, wenn die Thematik von der 5. bis zur 8. Klasse wiederkehrend aufgegriffen wird.

Die Pubertätsentwicklung (Haar- und Brustwachstum, Körpergeruch, Pickel, Veränderung der Körpersilhouette etc.) ist individuell nicht nur sehr variabel im Zeitpunkt und in der Dauer ihres Auftretens, sondern auch in ihrer Ausprägung. Auf Klassenfahrten sind sich die Jugendlichen sowohl seelisch wie körperlich sehr nah und nehmen diese Unterschiede zum Beispiel beim Duschen oder Umziehen verstärkt wahr. Dies kann zu Unsicherheiten, zu Unwohlsein und Schamgefühlen führen. Mit einem Gespräch über die verschiedenen Formen von Scham könnte man aufzeigen, dass diese ihre Notwendigkeit als Schutz der eigenen Körperlichkeit und des eigenen seelischen Innenraums hat (Bollnow 2006; 55ff., Schad 1991; 100ff.). Man sollte den Jugendlichen jedoch das Gefühl mitgeben, dass diese variablen Veränderungen und die entstehende Vielfalt zu einem gesunden Zusammenleben dazu gehören und es in Bezug auf die Körperlichkeit in Realität keine Normen an sich gibt. Wer ein liebevolles und unkompliziertes Verhältnis zum eigenen Körper aufbaut und eine gesunde Beheimatung in seinem Körper findet, dem kann der achtsame Umgang mit seinen Mitmenschen, auch denen des anderen Geschlechtes, gelingen. Mit einer Ausweitung und Differenzierung des Wortschatzes sollte man den Jugendlichen das Gefühl und das Vertrauen

mitgeben, dass man über Geschlechtlichkeit in einer angemessenen, respektvollen und achtsamen Sprache sprechen kann und darf. Es scheint mir von großer Wichtigkeit, dass die Heranwachenden gerade in diesem Bereich nicht auf sprachlose Erwachsene treffen. Damit schafft man es gegebenenfalls auch, dem sexualisierten Tonfall des jugendlichen Sprachgebrauchs etwas entgegenzuwirken.

4.6.3 Für die 7. Klasse

Meiner Meinung nach wäre es ein gelungener Griff die Ernährungslehre in der 7. Klasse (Richter 2016; 394f.) mit einer Epoche zur allgemeinen Gesundheitslehre zu ersetzen. Dies ermöglicht inhaltlich ein weitumfassenderes Spektrum an Themen. Die Epoche könnte in den verschiedenen Teilgebieten der Frage nach dem gesunden Maß nachgehen. Schüler*innen könnten darauf sensibilisiert werden, dass man Sucht begreifen kann als Ausfall des Maßes bzw. Verzicht als aktiv maßvolles Verhalten. In diesem Zusammenhang könnte man beispielsweise thematisieren, wie sich der Lebensstil durch ungesunde oder mangelhafte Ernährung, zu wenig Schlaf, erhöhte Medien-, Alkohol oder Drogenkonsum auf die Gesundheit auswirkt. Darauf aufbauend könnte an zwei Tagen am Schluss der Epoche die interne Fachperson hinzugezogen werden. Sie könnte mit der Klasse besprechen, wie die Ernährung oder Drogenkonsum den weiblichen Monatszyklus oder allgemein die Fruchtbarkeit des Menschen beeinflusst. An dieser Stelle könnte auch das erste Mal bewusst darüber gesprochen werden, was die Werbung und die sozialen Medien für teilweise ungesunde, verzerrte Schönheitsideale und sexistische Rollenbilder suggerieren, welche oft nicht der Realität entsprechen.

Desweiteren sollte auch auf den Einfluss der leicht zugänglichen Internetpornographie eingegangen werden. Sie kann durchaus als Gegenspielerin der Bemühungen um ein realistisches Menschenbild bezeichnet werden. Sie transportiert mehrheitlich Gegenbilder zur Beziehung, nämlich Beziehungslosigkeit und die Frau als Sexual- beziehungsweise Befriedigungsobjekt des Mannes. Durch die Ausstattung mit internettauglichen Handys und Computer steht den heutigen Jugendlichen das Eingangstor zu diesen Bildern offen. Die Sperrung gewisser Seiten durch die Erwachsenen ist kaum realisierbar. Auch die Jugendlichen, die nicht selbst über die nötige technische Ausstattung verfügen, können möglicherweise

über andere Kinder mit unbeschränktem Internetzugriff mit pornographischen Bildern konfrontiert werden. Umso wichtiger wäre es, die Diskrepanz zwischen Realität und diesen Bildern anzusprechen. Die Jugendliche sollten zudem unbedingt über ihre Rechte und Pflichten im medialen Raum beispielsweise über das Versenden von eigenen oder fremden Bildern mit sexuellem Inhalt rechtzeitig aufgeklärt werden. Dies könnte in einer 7. Klasse gegebenenfalls bereits zu spät sein.

5 Schlussfazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts für die Sexuaufklärung aus dargelegten Gründen unumgänglich ist. Dieses sollte eine gewisse Flexibilität aufweisen, um auf gesellschaftliche Veränderungen angemessen reagieren zu können. Es ist deshalb förderlich, wenn sich ein Verantwortungskreis für die Beziehungskunde regelmäßig und vertiefend mit der Thematik auseinandersetzt, den Austausch über Inhalte und Methoden anregt und Klassenlehrpersonen bei der Umsetzung der Beziehungskunde unterstützt. Es hat sich herausgestellt, dass Fluktuationen im Kollegium den Verantwortungskreis der Rudolf Steiner Schule in Basel verwaisen ließen. Neue oder andere Kolleg*innen wurden dafür nicht delegiert. Zusätzlich ist die Stelle der Schulärzt*in, welche für die Aufklärungseinheit in der 8. Klasse zuständig war, seit über einem Jahr vakant und die Sexuaufklärung der 8. Klassen nicht garantiert. Es gilt umgehend eine Person zu finden, welche die Umsetzung der pädagogischen Aufgabe der Sexuaufklärung gewährleistet und eine Weiterentwicklung des Konzeptes anregt. Dies muss nicht zwangsläufig ein*e Schulärzt*in sein. Es wurde aufgezeigt, dass für die Aufgabe das pädagogische Feingefühl und die Freude und Leichtigkeit bei der Arbeit mit den Klassen noch wichtiger als der medizinische Hintergrund ist.



Abbildung 7: Ganzheitliches Konzept der Beziehungskunde

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Breme 2012; 82f. & Brüssiger et al. 2018; 20)

Für die Inhalte einer zeitgemäßen, ganzheitlichen Sexualaufklärung haben sich drei zu unterscheidende, aufeinander aufbauende Bausteine herauskristallisiert (siehe Abbildung 7). Ab dem Kindergarten setzt die Beziehungskunde, ohne spezifisch sexualkundliche Inhalte zu vermitteln, bei den physischen, sozialen und emotionalen Aspekten an. Diese bilden das Fundament für die respektvolle und verantwortungsbewusste Ausgestaltung von Beziehungen, auch in sexueller Hinsicht. Beziehungskunde fördert auf vielfältige Weise die Sozial- und Selbstkompetenzen und die Entwicklung individueller Fähigkeiten. Sie leistet dadurch indirekt einen fruchtbaren Beitrag zur Entwicklung einer positiven und verantwortungsbewussten Haltung zur Sexualität und zur Prävention sexueller Gewalt. Um den heutigen Jugendlichen jedoch gerecht zu werden, sollte früher, als das Beziehungskundekonzept vorschlägt, fachliches Wissen zu den physischen und psychischen Veränderungen der Pubertät pädagogisch aufgegriffen werden. Dadurch wird die Kontinuität einer ganzheitlichen, entwicklungsbegleitenden Sexualaufklärung gewährleistet.

Um in Zukunft für die Jugendlichen eine fruchtbare Weiterentwicklung von Sexualkundekonzepten und allgemein der Waldorfpädagogik zu gewährleisten gilt es weder traditionelle Normative kämpferisch durch neue zu ersetzen noch reißerische Schlagzeilen zur hetzerischen Auslegung von gesundheitspolitischen Rahmenbedingungen zu verwenden. In diesem Diskurs scheint eine differenzierte, pragmatische Betrachtung gesellschaftlicher Entwicklungen und politischer Entscheidungen höchstnotwendig. Zusätzlich gilt es eine offene und respektvolle Haltung nicht nur gegenüber den Schüler*innen sondern auch im Kollegium zu pflegen. Dies trägt zu einer sozial gerechten Gesellschaft für alle Individuen bei. Nach persönlicher Auffassung sollten auch Steiners Ideen und Theorien differenziert untersucht und in den Kontext damaliger und heutiger Aktualitäten gestellt werden. Meiner Erfahrung nach werden seine Aussagen divers und oft auch kontrovers ausgelegt, gerade in Bezug auf die Genderthematik. Umso wichtiger scheint es mir einen konstruktiven gegenseitigen Austausch zu fördern, um gemeinsam pädagogische Ansätze der Entwicklung der heutigen Kinder entsprechend fruchtbar weiterzuentwickeln.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Akré, Ch. & Michaud, P. (2009): *Sexualität von Jugendlichen: Entwicklung über die letzten 40 Jahren*, In: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen EKKJ (Hrsg.): *Jugendsexualität im Wandel der Zeit. Veränderungen, Einflüsse, Perspektiven*, Bern, 11 – 27

Amnesty International (2019): *Sexuelle Gewalt in der Schweiz. Jede 5. Frau betroffen*, verfügbar unter: <https://www.amnesty.ch/de/themen/frauenrechte/sexuelle-gewalt/dok/2019/sexuelle-gewalt-in-der-schweiz> [24.04.2021]

Barrense-Dias, Y. , Akre, Ch. , Berchtold, A. , Leeners, B. , Morselli, D. & Suris J. (2018): *Sexual health and behavior of young people in Switzerland*, Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive, verfügbar unter: https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_ADC508C2AA4F.P001/REF [28.04.2021]

Bodmer, N. (2009): *Jugendsexualität heute: Studie zu Verhaltensweisen, Einstellung und Wissen*, In: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen EKKJ (Hrsg.): *Jugendsexualität im Wandel der Zeit. Veränderungen, Einflüsse, Perspektiven*, Bern, 29 – 45

Bollnow, O. F. (2009): *Formen der Scham, Die ehrfürchtige Scham*, In: Boelhaue, U. , Kühne-Bertram, G. , Lessing H.U. & Rodi, F. (Hrsg): *Otto Friedrich Bollnow Schriften Band II. Die Ehrfurcht, Wesen und Wandel der Tugenden*, Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann, 55 – 95

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (2016): *Gleichstellung und Teilhabe. Strategie „Gender Mainstreaming“*, verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gleichstellung-und-teilhabe/strategie-gender-mainstreaming/strategie-gender-mainstreaming--80436> [30.04.2021]

Bundesamt für Gesundheit BAG (2003): *Nationales HIV/Aids-Programm 2004-2008*, Bern, verfügbar unter: https://ub.unibas.ch/digi/a125/sachdok/2014/BAU_1_6296249.pdf [23.04.2021]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur BMUKK (2009): *Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik*, Wien

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, kurz BZgA (2019): *Studie Jugendsexualität 9. Welle*, Köln, verfügbar unter: <https://www.forschung.sexualaufklaerung.de/jugendsexualitaet/jugendsexualitaet-neunte-welle/> [18.03.2021]

Bundeszentrale für politische Bildung BpB (2018): *Geschlechtliche Vielfalt. Medizinische Einordnung von Trans*Identitäten*, verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245353/medizinische-einordnung-von-transidentitaet> [30.04.2019]

Bürgisser, T. , Freigang, D. & Kunz, D. (2018): *Schulische Sexualaufklärung in der Schweiz. Konzeptionsvorschläge für die Vermittlung an Schulen und die Lehre an Pädagogischen Hochschulen. Der Beitrag des Kompetenzzentrums Sexualpädagogik und Schule von 2006 – 2013*, Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern und Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Breme, Ch. (2012): *Menschenbild und Lebenskunde. Elemente einer Sexualerziehung aus spirituellem Verständnis*, Basel: AAP Verlags AG

Breme, Ch. (2013): *Der weibliche Zyklus in seiner Beziehung zum Mond und die Befruchtung (7. – 8. Klasse)*, In: Beziehungskunde. Aus der Praxis an der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz, Infobrief I Herbst, 5 – 7, verfügbar unter: http://www.ikaros.ch/downloads/informationsbrief_beziehungskunde_1.pdf [28.04.21]

Breme, Ch. (2014a): *Von der Hoffnung auf ein Liebesabenteuer zur Gestaltung einer Beziehung!* In: Beziehungskunde. Aus der Praxis an der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz, Infobrief II Ostern, 8 – 14, verfügbar unter: http://www.ikaros.ch/downloads/informationsbrief_beziehungskunde_2.pdf [19.04.21]

Breme, Ch. (2014b): *Gendermainstreaming, was ist das? Auszüge aus dem Artikel Emanzipation und Entkörperung. Ein Beitrag zur Genderdiskussion.* In: Beziehungskunde. Aus der Praxis an der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz, Infobrief III Herbst, 6 – 12, verfügbar unter: http://www.ikaros.ch/downloads/informationsbrief_beziehungskunde_3.pdf [25.04.21]

Breme, Ch. (2014c): *Was ist männlich? Was ist weiblich?* In: Beziehungskunde. Aus der Praxis an der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz, Infobrief III Herbst, 20 verfügbar unter: http://www.ikaros.ch/downloads/informationsbrief_beziehungskunde_3.pdf [25.04.21]

Breme, Ch. (2016): *Zur Prävention sexueller Ausbeutung. Das Dilemma der Prävention,* In: Beziehungskunde. Aus der Praxis der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz, Infobrief V Februar, 2 – 4, verfügbar unter: http://www.ikaros.ch/downloads/informationsbrief_beziehungskunde_5.pdf [25.04.21]

Breme, Ch. (2019): *Beziehungskunde oder eine gute Aufklärung,* Ikaros, verfügbar unter: <http://www.ikaros.ch/bkunde.html> [19.04.21]

Breme, Ch. (2020a, 1. Aufl.): *Das Geheimnis der Matrioschka,* Basel: Ikaros Verlag

Breme, Ch. (2020b, 1 Aufl.): *Matrioschka. Die Vielschichtigkeit der Identität. Begleitheft für Erwachsene zum Kinderbuch „Das Geheimnis der Matrioschka“,* Basel: Ikaros Verlag, verfügbar unter: https://987841bd-bf80-4bc8-9b15-f95066ed5da0.file-susr.com/ugd/aae3f0_6284724ee1d349ccb690e1996e25dbe0.pdf [03.05.2021]

Cercutti, H. (1994): *Schein und Sein. Was der Mond mit wem macht*, In: NZZ Folio: Zum Mond, verfügbar unter: <https://folio.nzz.ch/1994/juli/schein-und-sein> [08.04.2021]

Combet, B. & Oesch, D. (2019): *Die Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männer beginnt lange vor der Familiengründung*, verfügbar unter: <https://www.socialchangeswitzerland.ch/?p=1786> [30.04.2021]

Deutscher Bundestag (2021): *Entwurf eines Gesetzes zum Schutz von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung*, verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw12-de-geschlechterentwicklung-kinder-830122> [30.04.2021]

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK (2011): *Medienmitteilung Lehrplan 21: Keine Sexualerziehung im Kindergarten*, verfügbar unter: https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/2011-06_MM_sexualkunde.pdf [23.04.2021]

Erziehungsdepartement des Kanton Basel-Stadt – Volksschulen (2014): *Lehrplan 21: Identität, Körper, Gesundheit: Sich kennen und sich Sorge tragen. Zyklus Klasse 1 – 6*, verfügbar unter: <https://bs.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1> [23.04.2021]

Frauchiger, B. (2020): *Jugendliche und Pornographie - Was die Porno-Flut aus dem Netz mit Kindern macht. Sexvideos in Kinderhänden: Der Albtraum vieler Eltern ist oft Realität*, SRF Schweizer Radio und Fernsehen, verfügbar unter: <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/wochenende-gesellschaft/jugendliche-und-pornografie-was-die-porno-flut-aus-dem-netz-mit-kindern-macht> [30.03.2021]

Glöckler, M. (1995, 2. Aufl.): *Elternfragen heute. Erziehung aus Verantwortung*, Stuttgart: Verlag Urachhaus

Gohlke, B. & Wölfl Joachim (2009): *Größenentwicklung und Pubertät bei deutschen Kindern. Gibt es noch einen positiven säkularen Trend?*, Deutsches Ärzteblatt Heft 23 (2009), 377 – 382, verfügbar unter: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/64878/Groessenentwicklung-und-Pubertaet-bei-deutschen-Kindern> [04.05.2021]

Grob, A. & Jaschinski, U. (2003): *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, Basel/Berlin: Beltz Verlag

Helfrich-Förster, C. , Monecke, S. , Spiousas, I. , Hovestadt, T. , Mitesser, O. & Wehr, T.A. (2021): *Women temporarily synchronize their menstrual cycles of the Moon*, Washington, Science Advances, verfügbar unter: <https://advances.sciencemag.org/content/7/5/eabe1358/tab-pdf> [08.04.2021]

Henningsen, A. (2019): *Sexualpädagogik als Beitrag zum grenzwahrenden Umgang mit Kindern und Jugendlichen*, In: Thiessen B., Dannenbeck, C. & Mechtild Wolff (Hrsg.): *Sozialer Wandel und Kohäsion. Ambivalente Veränderungsdynamiken*, Wiesbaden: Springer VS, 115 – 129

Herpell, G. (2013): „*Sie wollten uns zerstören. Aber wir haben überlebt*“, In: Magazin der Süddeutschen Zeitung, Heft 10 (2013), verfügbar unter: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/politik/sie-wollten-uns-zerstoeren-aber-wir-haben-ueberlebt-79575> [30.04.2021]

Herpertz-Dahlmann, B. , Bühren, K. & Remschmidt, H. (2013): *Erwachsen werden ist hart. Psychische Störungen in der Adoleszenz*, Deutsches Ärzteblatt Heft 7 (2013) 322 - 328, verfügbar unter: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/160379/Erwachsen-werden-ist-schwer-Psychische-Stoerungen-in-der-Adoleszenz> [04.05.2021]

Hesse, H. (1987): *Hermann Hesse Sämtliche Werke Band 4*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Hessling, A. & Bode, H. (2015): *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbe-fragung*, Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)

Kahl, H. , Rosario, S. & Schlaud, M. (2007): *Sexuelle Reifung von Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits-surveys (KiGGS)*, Bundesgesundheitsbl. – Gesundheitsforsch – Gesundheits-schutz 5/6 (2007), 677 -685

Kellerhof, S. F. (2015): „Für die Russen waren wir Freiwild“, Welt Geschichte, verfügbar unter: [https://www.welt.de/geschichte/zweiter-weltkrieg/ar-ticle138008854/Fuer-die-Russen-waren-wir-Freiwild.html](https://www.welt.de/geschichte/zweiter-weltkrieg/article138008854/Fuer-die-Russen-waren-wir-Freiwild.html) [30.04.2021]

Kranich, E.M. (1993): *Pflanzen als Bilder der Seelenwelt. Skizze einer physiog-nomischen Naturerkenntnis*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Largo, R.H. & Prader, A. (1983): *Pubertal development in Swiss boys/girls*, In: Helvetica Paediatrica Acta 38 (1983), 211 – 228

Largo, R.H. & Czernin, M. (2019, 6. Aufl.): *Jugendjahre. Kinder durch die Pu-bertät begleiten*, München: Piper Verlag

Mais, B. (2006): *Den richtigen Ton finden... Rudolf Steiners Aussagen zur sexu-ellen Aufklärung in dem Vortragskus „Allgemeine Menschenkunde“*, In: Maris, B. & Zech, M. (Hrsg.): *Sexualkunde in der Waldorfpädagogik*, Stuttgart: Edition Waldorf

Neufeld, G. & Maté, G. (2006): *Unsere Kinder brauchen uns!*, Bremen: Genius Verlag

Nilsson, L. & Hamberger, L. (2018): *Ein Kind entsteht. Bilddokumentation über die Entwicklung des Lebens im Mutterleib*, München: Mosaik-Verlag

Ortmann, M. (2020): *Gewalt, Terror, Frauenhass. Was die Incel-Szene so gefährlich macht*, ntv Politik, verfügbar unter: <https://www.n-tv.de/politik/Was-die-Incel-Szene-so-gefaehrlich-macht-article21968298.html> [24.04.2021]

Petsch, D. & Roesner B. (2020): *Immer mehr Gewalt- und Pornovideos auf Kinder-Handys*, verfügbar unter: <https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/panorama3/Immer-mehr-Gewalt-und-Pornovideos-auf-Kinder-Handys,gewaltaufdem-handy100.html> [30.03.2021]

Picht, B. (2000, 2. Aufl.): *Der erste Naturkundeunterricht in der Waldorfschule*, In: Neuffer, H. (Hrsg): *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Rawson, M. & Richter T. (2006): *Sexualkunde im Lehrplan der Waldorfschule*, In: Maris, B. & Zech, M. (Hrsg.): *Sexualkunde in der Waldorfpädagogik*, Stuttgart: Edition Waldorf

Richter, T. (2016, 4. Aufl.): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Roedig, A. (2019): *#MeToo. Revolution heißt wörtlich Umwälzung. Plötzlich ist die Welt wie neu. War die #MeToo-Bewegung ein solcher Umsturz? Und wenn ja: Was hat er gebracht?* In: *Welt der Frauen*, verfügbar unter: <https://www.welt-der-frauen.at/metoo/> [24.04.2021]

Schad, W. (1991): *Die Scham als Entwicklungsraum des Menschen*. In: *Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie*, Stuttgart: Freies Geistesleben

Schaffner, B. (2014): *Schulung der Beziehungsfähigkeit im Turnunterricht*, In: *Beziehungskunde. Aus der Praxis an Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz*, Infobrief III Herbst, 15 – 19, verfügbar unter: http://www.ikaros.ch/downloads/informationsbrief_beziehungskunde_3.pdf [23.03.2021]

Schmelcher, A. (2014): *Sexualaufklärung unter dem Deckmantel der Vielfalt*, In: Frankfurter Allgemeinen Zeitung, verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/experten-warren-vor-zu-frueher-aufklaerung-von-kindern-13203307.html> [20.04.2021]

Spencer, B. , So-Barazetti, B. , Glardon, M. & Scott, S. (2001): *Politiques et pratiques cantonales en matière de prévention VIH/Sida et d'éducation sexuelle à l'école*, Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive

Steiner, R. (1969): *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*, GA 34, Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1979a): *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. Pädagogik und Kunst*, GA 304a, Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1979b): *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. Pädagogik und Moral*, GA 304a, Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1981, 2. Aufl.): *Ursprung und Ziel des Menschen. Grundbegriffe der Geisteswissenschaft*, GA 53, Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1982, 2. Aufl.): *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, GA 24, Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1983, 2. Aufl.): *Die Welträtsel und die Anthroposophie*, GA 54, Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1987): *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*, GA 303, Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (1993, 4. Aufl.): *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts*, GA 302a, Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1995, 8. Aufl.): *Heilpädagogischer Kurs*, GA 317, Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (1999, 7. Aufl.): *Geisteswissenschaft und Medizin*, GA 312, Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (2016, 11. Aufl.): *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*, GA 4, Basel: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (2018, 10. Aufl.): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, Basel: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (2019a): *Erziehungskunst: Methodisch-Didaktisches*, GA 294, Basel: Rudolf Steiner Verlag

Steiner, R. (2019b): *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*, GA 295, Basel: Rudolf Steiner Verlag

Stoverock, M. (2021): *Female Choice. Vom Anfang und Ende der männlichen Zivilisation*, Stuttgart: Tropen Verlag

Süddeutsche Zeitung (2017): *Model spricht offen über Intersexualität*, verfügbar unter: <https://www.sz.de/1.3348413> [30.04.2021]

Tomova, A. , Deepinder, F. , Robeva, R. , Lalabonova, H. , Kumanov, P. & Agarwal, A. (2010): *Growth and Development of Male External Genitalia. A Cross-sectional Study of 6200 Males Aged 0 to 19 Years*, verfügbar unter: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/384064> [04.05.2021]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2009): *International Technical Guidance on Sexuality Education. An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*, Paris, verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281> [27.04.2019]

Voss, P. (2005): *Homosexualität. Diskriminierung gibt es noch immer*, Deutsches Ärzteblatt Heft 1 (2005), 27 – 28 , verfügbar unter: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/44972> [30.4.2021]

Wais, M. (2000): *Entwicklung zur Sexualität. Begleitende Erziehung und Aufklärung*. In: Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. (Hrsg.): *Recht auf Kindheit – ein Menschenrecht*, Stuttgart

WHO-Regionalbüro für Europa & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, kurz BZgA (2011): *Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*, Köln

Zech, M. (2016, 4. Aufl.): *Sexualkunde – Überblick von 1. bis zur 12. Jahrgangsstufe*, In: Richter, T. (Hrsg.): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, nur online verfügbar unter: [https://www.forschung-waldorf.de/fileadmin/dateien/downloads/Ergaenzungen zu Publikationen/Lehrplan-Ergaenzungen/Sexualkunde20160715.pdf](https://www.forschung-waldorf.de/fileadmin/dateien/downloads/Ergaenzungen_zu_Publikationen/Lehrplan-Ergaenzungen/Sexualkunde20160715.pdf) [18.03.2021]

Zech, M. (2017): *Genderbewusstsein*, In: *Erziehungskunst Gender Juni (2017)* verfügbar unter: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/juni-2017-gender/genderbewusstsein/> [29.04.2021]

Zech, M. (2018): *Wie Jugendliche sich selber finden*, In: *Schulkreis. Die Zeitschrift der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz*, Heft Winter (2018), 5 – 8, verfügbar unter: http://steinerschule.ch/wp-content/uploads/2018/12/Schulkreis_Winter_18_Auszug.pdf [01.04.2021]

Zech, M. (2019): *Steiners Verständnis der Pubertät als „grandiose Metamorphose“* In: Wiehl, A. & Zech, M. (Hrsg): *Jugendpädagogik in der Waldorfschule*, Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel, verfügbar unter:
<https://www.waldorf-resources.org/de/einzelansicht/steiners-verstaendnis-der-pubertaet-als-grandiose-metamorphose> [18.03.2021]

Anhang

a Epochenplan Rudolf Steiner Schule Basel

Klasse 8a / Epochenplan Schuljahr 2019 - 2020

KW	Epoche	Lehrperson	
33	Geographie Bergsportlager	Frey	x Laura Frey abwesend
34			
35			
36			
37	Mathematik	Frey	
38			
39	Theater Stückarbeit	Frey / Lanz	x nur Fr. / Sa.
Herbstferien			
42	Mathematik	Frey	
43			
44	Theater Stückarbeit	Lanz	x
45			
46	Geschichte	Wenger	x nur Do. - Sa. x
47			
48			
49	Physik	Frey	
50			
51			
Weihnachtsferien			
2	Theater	Frey / Lanz	x nur Fr. / Sa.
3			
4			
5			
6	Orchester Epoche	diverse	x Matheförderlager
7	Deutsch	Jost	
8			
Fasnachtsferien			
11		Frey	
12	Biologie	Ruby	x x
13			
14			
Osterferien			
17	Chemie	Frey	Di. Energie und Klimaerlebistag
18			Fr. 1. Mai
19			x nur Do. - Sa.
20	Geschichte	Wenger	Brücke Auffahrt x
21			
22			
23	Ladenpraktikum		Pfingstmontag
24	Beziehungs- und Sexualkunde	Frey / Evison	Präsentationen L.P. / Sommerfest EA Werkschau
25			
26		Frey	
Sommerferien			

Stand 27.02.2020 / Änderungen vorbehalten

b Der Songtext „Lean on Me”

Lean on Me

by Bill Withers

Sometimes in our lives we all have pain
We all have sorrow
But if we are wise
We know that there's always tomorrow

Lean on me, when you're not strong
And I'll be your friend
I'll help you carry on
For it won't be long
'Til I'm gonna need
Somebody to lean on

If there is a load you have to bear
That you can't carry
I'm right up the road
I'll share your load
If you just call me

Lean on me, when you're not strong
And I'll be your friend
I'll help you carry on
For it won't be long
'Til I'm gonna need
Somebody to lean on

You just call on me brother, when you need a hand
We all need somebody to lean on
I just might have a problem that you'll understand
We all need somebody to lean on

Lean on me, when you're not strong
And I'll be your friend
I'll help you carry on
For it won't be long
'Til I'm gonna need
Somebody to lean on

Quelle: <https://www.songtexte.com/songtext/bill-withers/lean-on-me-73c276f5.html>

c Abbildungen

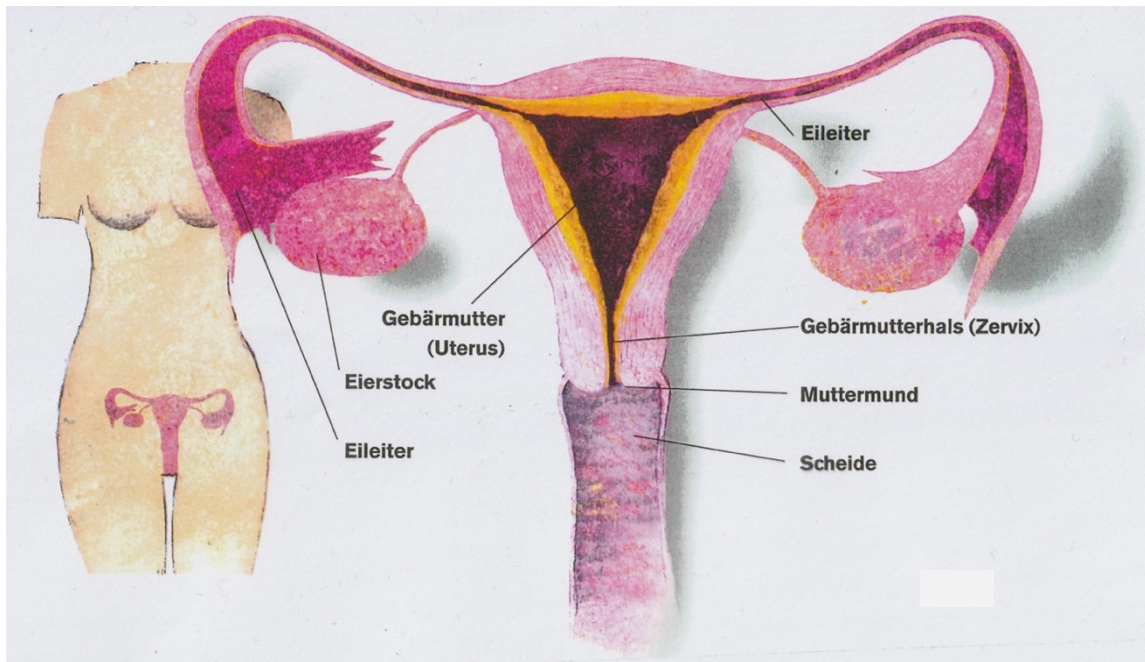


Abbildung 8: Anatomie der inneren weiblichen Geschlechtsteile
(Quelle: Nilsson et al. 2018; 33)

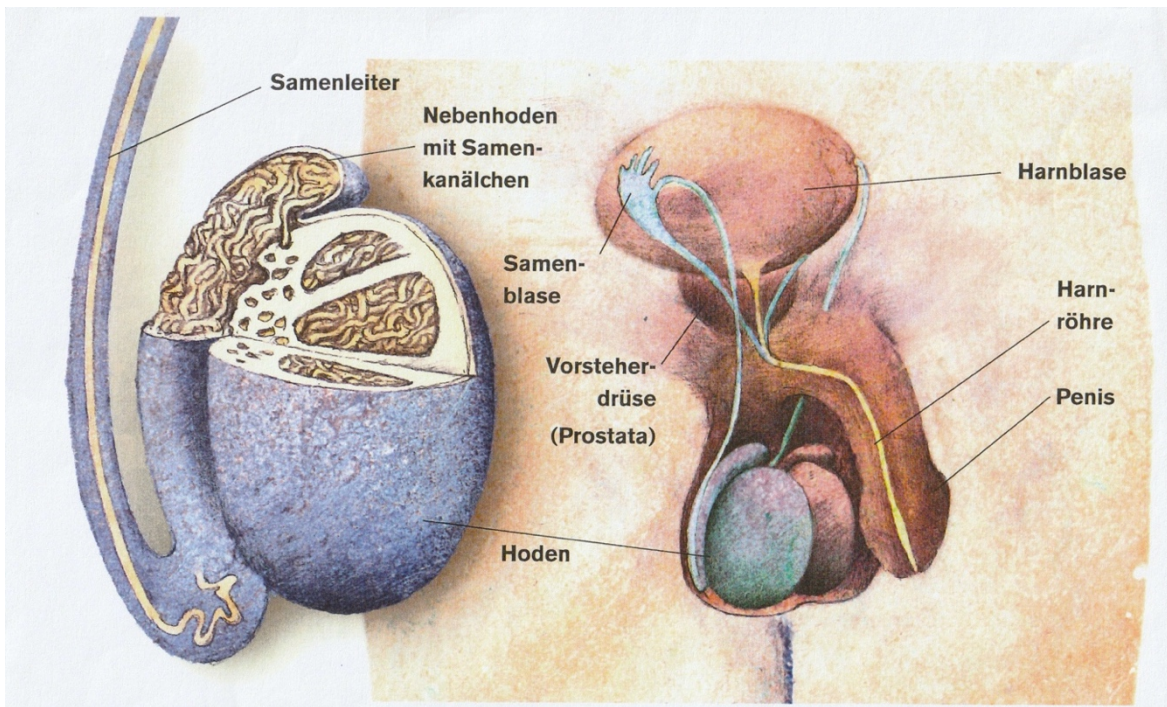


Abbildung 9: Anatomie der männlichen Geschlechtsteile
(Quelle: Nilsson et al. 2018; 26)

d Weitere Beispiele aus der Epoche

Der eigenen Seelenraum und unsere psychologische Schrift

Diese Unterrichtseinheit wurde mit der Frage gestartet, ob jemand beantworten kann, wie groß die Seele eigentlich ist. Nach einigen Thesen und Vermutungen wurde folgendes Experiment mit zwei Schüler*innen durchgeführt. Man ließ sie langsam aufeinander zugehen. Sobald eine Person stopp sagt, ist dies der Abstand, den die Person für sich beansprucht. Dieser ist klar definiert und ist je nach Personen eine Frage von Zenti- oder Millimeter. Danach kamen wir über Fragen der seelischen und physischen Nähe – Distanz und über die Gefahr von Grenzüberschreitungen ins Gespräch. Es wurde klar, dass Grenzüberschreitungen nicht erst in der Berührung stattfinden. Sowohl verbale Zudringlichkeiten können als grenzüberschreitend gewertet werden, wie auch eine zu große, nicht erwünschte Nähe bedrängend wirken kann. So hat jeder Mensch einen Raum, der nur ihm gehört. Wir müssen den eigenen Raum schützen und den Raum des anderen respektieren. Nur wir selbst können unseren Raum für einen anderen öffnen und größere Nähe zulassen. Dazu wird die Kommunikation als Grundlage für menschliche Interaktionen und Beziehungen definiert.

Damit dieses interaktive Experiment von den Jugendlichen nicht ins Lächerliche gezogen und die Essenz erkenn- und spürbar wird, braucht es eine gute Einführung und eine vertrauensvolle, ernsthafte Stimmung. Dann kann das Experiment beliebig mit verschiedenen Schüler*innen in unterschiedlichen Kombinationen durchgeführt werden. Es können auch Unterschiede beobachtet und besprochen werden, wenn das Experiment mit einer seitlichen oder rückläufigen Annäherung ausprobiert wird. Dabei bemerkten die Schüler*innen, dass sie sich vorderseitig durchaus verletzlicher und offener fühlen als rückseitig. Dafür wurden Gründe gesucht. Um den im Experiment «entdeckten, gespürten» seelischen Raum und die zwischenmenschliche Kommunikation noch genauer zu betrachten, wurde eine geometrisch künstlerischen Übung durchgeführt und als «unsere gemeinsame psychologische Sprache» betitelt. Auch diese Übung ist im Menschenbild und Lebenskunde (Breme 2012, 45 ff.) sehr ausführlich mit guten Anregungen beschrieben. Obwohl die Übung sehr simple aufgebaut ist, ist sie jedoch allumfassend und berührt unglaublich viele Ebenen des Lebens. Sie zeigt schön, dass Schmerz und Trauer auch Teil von Beziehungen bzw. vom Leben sind und dass

Kommunikation eine große Rolle dabei spielt. Sie eignet sich außerdem sehr, da sie nicht geschlechterdeterminiert ist und man mit den Schüler*innen übers Tun (Zeichnen und Betrachten) ins Gespräch kommt. Die Schüler*innen, die sich lieber nicht äußern möchten, können sich unauffällig mit dem sorgfältigen Gestalten ihrer Kreise beschäftigen und dabei dem Gespräch zuhörend folgen.

Die gesellschaftlichen Rollenbilder im Wandel der Zeit

Die Selbstfindung der Jugendlichen ist während der Pubertät notwendigerweise auch mit der Frage der Geschlechtsidentität verbunden, die in der gesellschaftlichen Tradition oft als Polarität Mann - Frau auftritt. Der Weg zur Menschwerdung führt laut Steiner jedoch nur über das Entdecken der Zweigeschlechtlichkeit in einem Selbst. Mit der folgenden Übung wurde versucht anhand des Maluma-Takate-Effektes die Schülerinnen auf die gesellschaftlichen Festschreibungen der polaren Rollenbilder aufmerksam zu machen. Das sollte ihnen helfen, diese zu hinterfragen und gegebenenfalls aufzuweichen. Diese Übung versucht konkret die zweite Zielsetzung im Kapitel 3.3 aufzunehmen und stammt aus dem dritten Beziehungskundebrief (Breme 2014b).

Um den Maluma-Takate-Effekt erklären zu können, muss auf die Bedeutung des Begriffs „Anmutung“ zurückgegriffen werden. Anmutung ist ein komplexer Gefühlszustand, ein emotionaler Eindruck einer Person, der durch ein Objekt ausgelöst wird. Dieser Eindruck ist meist abhängig von der Sozialisation der betrachtenden Person und wird über die Sinneskanäle erreicht, beim Maluma-Takate-Effekt ist dies der auditive und visuelle. Die Bezeichnungen gehen auf den deutschen Psychologen Wolfgang Köhler zurück, der 1929 in mehreren Versuchen Teilnehmer*innen Figuren ähnlich wie in der folgenden Abbildung vorlegte und sie darum bat, ihnen das Wort Maluma und Takate zuzuordnen. Bei den Wörtern handelt es sich um Kunstwörter ohne eine bestimmte Bedeutung. Es zeigte sich in dem Versuch eine überaus hohe Übereinstimmung. 90 Prozent aller Teilnehmer*innen waren der Meinung, dass Maluma die eher rundliche Figur bezeichnen würde, während Takate für die spitze Figur mit Ecken stünde.

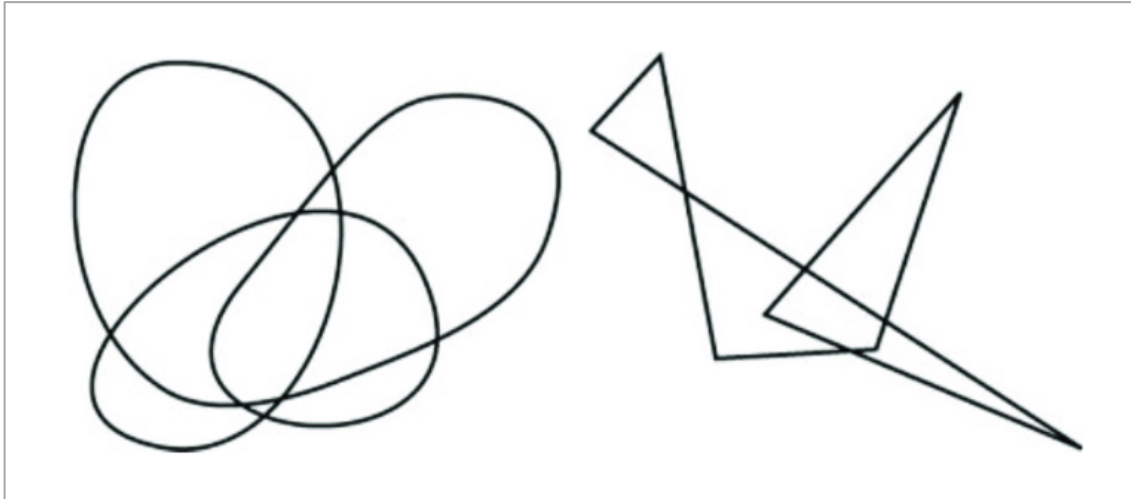


Abbildung 10: Maluma und Takate - aus der Studie von W. Köhler 1929

(Quelle: Breme 2014b; 20)

Diese Aufgabe wurde auch der Klasse gestellt und es erstaunte wenig, dass sich dasselbe Resultat ergab. Die nächste offene Aufgabe die Figuren in einer für sie passenden Farbe in ihr Heft zu übernehmen und diese mit Adjektiven zu beschreiben, wurde von den Schüler*innen variabel gelöst. Viele wählten blau und rot, ordneten diese jedoch sehr unterschiedlich zu. Bei einem nächsten Mal würde ich die Farben blau und rosa vorgeben, um dann in einem nächsten Schritt auf die Geschlechterklischees der Mode- und Werbebranche einzugehen. Maluma wurde mit Adjektiven wie rund, geschwungen, natürlich, weich, gemütlich, fließend und Takate mit zackig, kräftig, kriegerisch, kantig und unruhig beschrieben. Als nächstes wurden die Schüler*innen gebeten, die Geschlechter einer der jeweiligen Figuren zuzuschreiben. Dies führte erstaunlicherweise gleich vorab zu heftigen Diskussionen. Ich erwartete eigentlich, dass die Klasse genau so klar den Mann der kantigen und die Frau der rundlichen Figur zuordnen würde. Ich war darauf vorbereitet, in einem zweiten Schritt dann auf die konkreten männlichen und weiblichen Qualitäten einzugehen und die Frage in den Raum zu stellen, ob man diese wirklich klar den Geschlechtern zuschreiben kann und darf und ob diese denn geschlechterspezifisch angeboren oder nicht einfach anerzogen seien. Diese Anregungen meinerseits waren jedoch nicht nötig und kamen aus der Klasse selbst. Einige sträubten sich überhaupt eine Zuordnung vorzunehmen und meinten, aufgrund der großen Variabilität sei eine Verallgemeinerung nicht möglich. Gemeinsam erarbeiteten wir dann, dass anatomisch der kantige Knochenbau und die härteren Muskeln eher bei der männlichen Konstitution und der

rundere Körperbau und weichere Muskel eher bei den Frauen vorzufinden sind, dass diese äußeren Erscheinungen beziehungsweise Qualitäten jedoch nicht unbedingt für das innere, seelische Empfinden sprechen und umgekehrt. Dabei wurde auf die vier verschiedenen Schichten aus der Anfangsübung (Körper, Lebenskraft, Seele und Individualität) Bezug genommen. Es wurden jeweils über Merkmale der jeweiligen Schichten diskutiert, die gesellschaftlich eher männlich oder weiblich konnotiert werden, und nach Gründen dafür gesucht. Es kristallisierte sich daraus, dass der Mensch jeweils genetische, gesellschaftlich und durchaus auch individuell geprägt ist und Rollenbilder oft stark davon betroffen sind. Die Klasse einigte sich abschließend darauf, die zwei Figuren übereinander zu legen, diese „Takuma“ zu benennen und folgenden Satz dazu ins Epochenheft zu schreiben: „Die Gesellschaft hat oft eine klare Vorstellung davon, was männlich oder weiblich ist und unterscheidet diese klar voneinander. Wir waren aber alle der Meinung, dass jeder Mensch beide Seiten in sich trägt. Man sollte sich für sich seine Qualitäten so auslesen dürfen, wie man möchte.“

Wäre mehr Zeit gewesen, wäre ich noch mehr auf die gesellschaftlichen Rollenbilder im Wandel der Zeit und in verschiedenen Kulturen eingegangen. Zudem hätte man der Klasse in diesem Zusammenhang von den Two-Spirits-Geschlechtermodell der indigenen Bevölkerung Nordamerikas berichten können. Two-Spirits ist die Bezeichnung eines dritten Geschlechts und meint das Vorhandensein zweier Seelen unterschiedlichen Geschlechts in ein und derselben Person. Diese Menschen hatten eine besondere Stellung in der indianischen Kultur und ihnen wurden besondere Kräfte und Fähigkeiten zugeschrieben.

e Fragebogen zur Sexualaufklärung für die Klasse

Auf den folgenden zwei Seite ist der Fragebogen angehängt, welcher der Klasse vor der Einheit der Hebamme ausgehändigt wurde. Dieser wurde anonymisiert ausgefüllt. Die Auswertung blieb vertraulich und diente den Lehrpersonen zur Vorbereitung.

Fragebogen zur Sexualkunde Klasse 8a

Rudolf Steiner Schule Basel Schuljahr 2019/2020

☐ männlich ☐ weiblich ☐ keine Angabe

Uns ist bewusst, dass ihr vermutlich schon ein Grundwissen über die Inhalte der Sexualkunde habt. Die Erfahrung zeigt aber, dass immer noch Fragen zu beantworten sind und Wissen vertieft oder Fehlinformationen richtiggestellt werden können.

Der Fragebogen dient uns dazu eure Fragen anonymisiert vor dem Unterricht zu kennen und in die Vorbereitung mit einzubeziehen. So können wir im Unterricht darauf eingehen. Selbstverständlich ist auch während des Unterrichtes genügend Zeit für Fragen, die spontan entstehen zu beantworten.

1. Hast du bereits Kenntnisse über die weiblichen/männlichen Geschlechtsorgane, Menstruation, Verhütung, Geschlechtskrankheiten, körperliche und sexuelle Entwicklung, Homosexualität ect.

☐ Ja ☐ Nein ☐ teilweise

2. Wenn ja, woher hast du deine Kenntnisse?

- ☐ Gespräch mit den Eltern
- ☐ Geschwistern
- ☐ Freunden gleichaltrig / älter / jünger (unterstreiche)
- ☐ Bücher
- ☐ Zeitschriften
- ☐ Internet

3. Glaubst Du, dass Du für dein Alter genügend Informationen besitzt?

☐ Ja ☐ Nein, ich habe ungeklärte Fragen

4. Hast du Menschen, denen Du dich anvertrauen und Fragen stellen kannst?

☐ Ja. Wer? Unterstreiche ☐ Nein

Mutter / Vater / Schwester / Bruder / ältere, jüngere, gleichaltrige Freunde

5. Bitte schreibe auf ein Zusatzblatt (handschriftlich oder mit dem Computer) deine Fragen, die Du zum Thema hast. Diese Fragen helfen uns, die für euch wichtigen Themen auszuwählen

Fragen zum Thema Pornographie:

6. Wie oft sind dir im Internet bereits Seiten mit pornographischem Inhalt zufällig begegnet?

- ☐ nie ☐ wenige Male ☐ häufig

7. Wie oft hast Du in den vergangenen Jahren Seiten mit pornographischem Inhalt gesucht und angeklickt?

- ☐ nie ☐ wenige Male ☐ häufiger

8. In welchem Alter (Schulklasse) hast Du eine solche Seite zum ersten Mal zu Gesicht bekommen?

- ☐ Nie ☐ 4. Kl. ☐ 5. Kl. ☐ 6. Kl. ☐ 7. Kl. ☐ 8. Kl.

9. Gibt es Bilder (Filme), von denen Du sagen könntest, dass Du sie lieber nicht gesehen hättest?

- ☐ ja ☐ nein

10. Was denkst Du, kann der Besuch von pornographischen Seiten bei jüngeren Menschen nachhaltig in die inneren Bilder einer künftigen Partnerschaft hineinspielen und auf diese einen Einfluss haben?

- ☐ Bilder lösen sich wieder auf
- ☐ Bilder leben nur in der Phantasie weiter
- ☐ Bilder sind in der Vorstellung fixiert

11. Ist Pornographie eine reine Männerangelegenheit?

- ☐ Ja, ausschliesslich
- ☐ Nahezu ausschliesslich
- ☐ Wenig Interesse bei Frauen
- ☐ Fast gleiches Interesse bei Frauen
- ☐ Gleiches Interesse bei Frauen

Abgabe: Mittwoch, den 10.6.2020 in einem Couvert ohne Namen.

Erklärung

„Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht sind. Diese Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und nicht veröffentlicht worden.“

Datum:

Unterschrift:

Nutzungsvereinbarung

„Ich stimme zu, dass meine Arbeit ggfs. ausgewählt wird, um sie für spätere Studierende bzw. im Rahmen des öffentlichen wissenschaftlichen Diskurses einsehbar zu halten. Im Fall einer von mir nachträglich gewünschten Einschränkung kann diese Nutzungsvereinbarung formlos schriftlich widerrufen werden.“

Datum:

Unterschrift: