

Hochschule Merseburg
Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur
D – 06217 Merseburg

ISP Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapie
Grossmünsterplatz 6
8001 Zürich

Master of Arts in Sexologie V 2022

Master V, 2022

Master of Arts in Sexologie

Sexuelle Bildung an Sonderschulen Typ C im Kanton Zürich

Eine Evaluation der Umsetzung des Lehrplan 21

vorgelegt von:

Milena Weilenmann

Erstgutachter: Prof. Dr. Konrad Weller

Zweitgutachter: Dr. Heinz Jufer

Abgabedatum: 24.07.2025

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all jenen bedanken, die zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Konrad Weller, der mich während der Anfertigung dieser Arbeit betreut und begutachtet hat. Er stand mir mit Rat zur Seite und hat mich mit seinem wertvollen Feedback und seiner Unterstützung begleitet.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an alle Schulen, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben. Ihre Offenheit und Kooperation waren für die Durchführung dieser Studie von grosser Bedeutung.

Ein grosses Danke richte ich an alle Interviewteilnehmer*innen. Ihre Zeit, ihre Bereitschaft und ihre offenen Einblicke haben einen zentralen Beitrag zur inhaltlichen Tiefe dieser Arbeit geleistet.

Ein tief empfundener Dank geht an meinen Mann. Er hat mich während des gesamten Prozesses dieser Arbeit mit unermüdlicher Unterstützung begleitet und mir in jeder Hinsicht den Rücken freigehalten. Dafür bin ich ihm von Herzen dankbar.

Abschliessend möchte ich auch meiner gesamten Familie danken. Ihre beständige Unterstützung, sowohl während meines Studiums als auch in der intensiven Zeit der Masterarbeit, war mir eine grosse Hilfe und Motivation.

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht die Umsetzung der sexuellen Bildung an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich vor dem Hintergrund des Lehrplan 21. Ziel war es, zu analysieren, inwieweit und in welcher Form die sexuelle Bildung in sonderpädagogischen Institutionen strukturell verankert und praktisch umgesetzt wird. Dabei standen sowohl die curriculare Orientierung als auch Herausforderungen und Gelingensfaktoren im Fokus. Methodisch wurde ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt. Eine schriftliche Befragung der Sonderschulen sowie acht vertiefende Expert*inneninterviews mit Fachpersonen aus den Bereichen Schul- und Bereichsleitung, Heil- und Sozialpädagogik lieferten die Grundlage. Die qualitativen Daten wurden nach dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen eine grosse Heterogenität hinsichtlich der Umsetzung. Während an vielen Schulen engagierte Einzelinitiativen existieren, fehlt häufig eine systematische curriculare Einbettung, institutionalisierte Zuständigkeiten sowie gezielte Weiterbildungsangebote. Besonders im Umgang mit sensiblen Themen und der Materialauswahl ergeben sich spezifische Herausforderungen. Zugleich wurden Best-Practice-Beispiele identifiziert, die auf das Potenzial kreativer und praxisnaher Lösungsansätze hinweisen. Die Arbeit schliesst mit konkreten Handlungsempfehlungen zur strukturellen Verankerung der sexuellen Bildung im sonderpädagogischen Setting sowie dem Aufruf, sexuelle Bildung als gleichwertige Bildungsaufgabe in der Sonderpädagogik anzuerkennen und weiterzuentwickeln.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	- 6 -
1 Einleitung	- 7 -
1.1 Forschungsfragen und Ziel der Arbeit.....	- 7 -
1.2 Methodisches Vorgehen zur Zielerreichung	- 8 -
1.3 Aufbau der Arbeit	- 9 -
2 Definitionen und Abgrenzungen	- 10 -
2.1 Sexuelle Bildung	- 10 -
2.2 Lehrplan 21 in der Schweiz.....	- 11 -
2.3 Sonderschultyp C.....	- 12 -
2.4 Kognitive Beeinträchtigung	- 13 -
2.5 Sexuelle Entwicklung	- 16 -
3 Theoretische Grundlagen	- 18 -
3.1 Sexuelle Entwicklung	- 18 -
3.1.1 Sexuelle Entwicklung ohne kognitive Beeinträchtigung	- 19 -
3.1.1.1 Säugling- und Kleinkindalter ohne Beeinträchtigung	- 19 -
3.1.1.2 Schulalter ohne Beeinträchtigung	- 23 -
3.1.1.3 Adoleszenz ohne Beeinträchtigung.....	- 24 -
3.1.2 Sexuelle Entwicklung mit kognitiver Beeinträchtigung	- 26 -
3.1.2.1 Säugling- und Kleinkindalter mit kognitiver Beeinträchtigung	- 27 -
3.1.2.2 Spielalter mit kognitiver Beeinträchtigung	- 28 -
3.1.2.3 Schulalter mit kognitiver Beeinträchtigung	- 29 -
3.1.2.4 Adoleszenz mit kognitiver Beeinträchtigung	- 30 -
3.1.3 Einflussfaktoren auf die sexuelle Entwicklung	- 32 -
3.1.3.1 Persönliche und soziale Ebene	- 33 -
3.1.3.1 Bildungs- und Aufklärungsebene	- 34 -
3.1.3.1 Entwicklungsspezifische Ebene	- 35 -
3.1.3.1 Familiäre und erzieherische Ebene.....	- 36 -
3.1.3.2 Gesellschaftliche und institutionelle Ebene.....	- 37 -
3.1.3.3 Wechselwirkungen unter den Ebenen	- 38 -

3.2	Sexuelle Bildung	- 38 -
3.2.1	Sexuelle Bildung im Kontext der Sonderpädagogik.....	- 39 -
3.2.2	Sexualpädagogische Standards und Leitlinien	- 41 -
3.2.2.1	Standards für Sexualaufklärung in Europa	- 41 -
3.2.2.2	International technical guidance on sexuality education	- 42 -
3.2.2.3	It's all one Curriculum.....	- 43 -
4	Rahmenbedingungen der sexuellen Bildung im Kanton Zürich	- 45 -
4.1	Aufbau und Funktionsweise des Lehrplan 21	- 46 -
4.1.1	Aufbau und Struktur des Lehrplans	- 47 -
4.1.2	Funktionale Rolle im Schulsystem	- 48 -
4.1.3	Didaktische Implikationen	- 49 -
4.2	Umsetzung des Lehrplan 21 im Kanton Zürich.....	- 49 -
4.3	Kompetenzen des Lehrplan 21 zur sexuellen Bildung.....	- 50 -
4.4	Besonderheiten für Schüler*innen mit individuellem Förderbedarf.....	- 51 -
5	Stand der Umsetzung in Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich	- 54 -
5.1	Beschreibung der Grundgesamtheit	- 54 -
5.2	Methodisches Vorgehen und Bestimmung der Expert*innen	- 54 -
5.3	Vorgehen zur Inhaltsanalyse	- 55 -
5.3.1	Vorgehen zur Inhaltsanalyse der schriftlichen Befragung.....	- 55 -
5.3.2	Vorgehen zur Inhaltsanalyse der sexualpädagogischen Konzepte	- 56 -
5.3.3	Vorgehen zur Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Interviews.....	- 56 -
5.4	Auswertung der Umfragen	- 57 -
5.4.1	Strukturelle Verankerung in Form eines sexualpädagogischen Konzepts-	- 58 -
5.4.2	Umsetzungspraxis der sexuellen Bildung	- 61 -
5.5	Auswertung der Befragungen	- 63 -
6	Ergebnisse und Empfehlungen.....	- 68 -
6.1	Erkenntnisse	- 68 -
6.2	Handlungsempfehlungen	- 72 -
6.2.1	Empfehlungen für Behörden	- 73 -
6.2.2	Empfehlungen für Schulleitungen	- 77 -
6.2.3	Empfehlungen für das pädagogische Team	- 78 -

7	Diskussion.....	- 81 -
8	Schlusswort	- 85 -
9	Literaturverzeichnis.....	- 86 -
10	Anhang	- 96 -

Vorwort

Die sexuelle Bildung ist ein unverzichtbarer Bestandteil ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung. Dies gilt für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen genauso wie für Kinder und Jugendliche ohne eine Beeinträchtigung. Der Lehrplan 21 formuliert im Bereich der sexuellen Entwicklung klare Kompetenzen, die von der Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse über den Umgang mit Medien bis hin zur Reflexion von unterschiedlichen Geschlechterrollen reichen. Doch während diese Vorgaben für Regelschulen bereits diskutiert werden, bleibt die Umsetzung der Sexualpädagogik in Bezug auf diese Kompetenzen in Sonderschulen des Typs C ein bisher nur sehr gering beleuchtetes Feld. Als Lehrperson, die in genau diesem Setting beruflich tätig ist, erlebe ich täglich, wie die strukturellen Rahmenbedingungen, die heterogenen Lernvoraussetzungen und die Sensibilität des Themas eine adäquate Vermittlung erschweren. Gleichzeitig wird damit aber auch deren Dringlichkeit unterstrichen.

Die Entscheidung, meine Masterarbeit zu diesem Thema zu verfassen, ist aus meiner eigenen beruflichen Praxis heraus entstanden. Die gefühlte Diskrepanz zwischen dem im Lehrplan klar verankerten Anspruch einer altersgerechten, konsensualen und selbstachtenden Sexualbildung und den realen Umsetzungs Herausforderungen motivierte mich, systematisch zu erforschen, wie die Sonderschulen im Kanton Zürich mit dieser Aufgabe umgehen und diese bewältigen.

Die Masterarbeit verfolgt drei zentrale Ziele. Als erstes soll eine Bestandsaufnahme aktueller Unterrichtspraktiken vorgenommen werden. Zweitens sollen Best-Practice-Beispiele und hemmende Barrieren für die Sexualpädagogik im Sonderschulbereich identifiziert werden. Als drittes Ziel sollen basierend auf den Erkenntnissen konkrete Empfehlungen entwickelt werden.

Ich hoffe, mit meiner Masterarbeit einen Beitrag dazu leisten zu können, die sexuellen Rechte von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung verstärkt von den theoretischen Vorgaben des Lehrplan 21 in die gelebte Schulpraxis zu überführen und dass sich diese an deren Bedürfnissen orientieren.

1 Einleitung

Die sexuelle Bildung in der Schweiz hat in den letzten Jahren durch die Einführung des Lehrplan 21 eine bedeutende Entwicklung erfahren. Dieser harmonisierte Lehrplan für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone in der Schweiz legt die Ziele für den Unterricht in der Volksschule fest und integriert dabei auch Kompetenzen zur sexuellen Bildung. Die Umsetzung des Lehrplan 21 und damit auch der sexuellen Bildung variiert jedoch je nach Kanton (Blake et al., 2017). Während die meisten deutschsprachigen Kantone den Lehrplan zwischen 2015 und 2020 eingeführt haben, ist die konkrete Implementierung, insbesondere in Bezug auf die sexuelle Bildung, ein fortlaufender Prozess (BKZ Geschäftsstelle, 2023). Dieser Prozess beinhaltet die Entwicklung neuer Lehrmaterialien und die Fortbildung von Lehrpersonen. Trotz dieser Fortschritte bleibt die sexuelle Bildung in der Schweiz ein sensibles Thema, das oft kontrovers diskutiert wird (e.g. Schweizer Radio und Fernsehen (SRF), 2023, Schweizer Radio und Fernsehen (SRF), 2024, Aargauer Zeitung, 2025). Diese Kontroverse wird noch verstärkt, wenn es um die sexuelle Bildung von Kindern und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung geht. Einerseits rührt dies daher, dass diese Kinder aufgrund ihrer körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen andere Sexualisierungs- und Sozialisierungsprozesse durchleben, bzw. sie werden im Prozess aufgrund ihrer Einschränkungen gehemmt oder limitiert. Andererseits ist die sexuelle Entwicklung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ein komplexes und oft auch in der Forschung und Praxis stiefmütterlich behandeltes Thema (Ortland, 2020).

Der Lehrplan 21 sieht spezifische Kompetenzen zur sexuellen Bildung vor, die in Sonderschulen genauso wie in Regelschulen umgesetzt werden sollen. Sonderschulen können als ein wichtiger Teil des Bildungssystems für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen bezeichnet werden. Der Kanton Zürich kategorisiert die Sonderschulen dabei in drei verschiedene Typen (Typen A, B und C), um den unterschiedlichen Anforderungen und Einschränkungen der Kinder bestmöglich gerecht zu werden.

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit fokussiert auf die Umsetzung dieser Vorgaben zur sexuellen Bildung in Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich, die Schüler*innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung unterrichten. Im nachfolgenden Abschnitt wird dieser Forschungsgegenstand genauer erläutert, indem auf die Forschungsfragen und das Ziel der Arbeit eingegangen werden soll.

1.1 Forschungsfragen und Ziel der Arbeit

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, den Stand der Umsetzung der im Lehrplan 21 festgelegten Kompetenzen zur sexuellen Bildung in den Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich festzustellen. Dabei soll ein besonderes Augenmerk auf die Identifikation von

Herausforderungen und Best-Practice-Beispiele bei der Implementierung der sexuellen Bildung im Kontext kognitiver Beeinträchtigungen gelegt werden. Daher wird in der Masterarbeit der Fokus auf die Beantwortung der folgenden Fragestellung gelegt:

«Wie ist der Stand der Umsetzung der im Lehrplan 21 festgelegten Kompetenzen zur sexuellen Bildung in den Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich?»

Mit der Beantwortung dieser Frage sollen Empfehlungen zur Förderung einer bedarfsgerechten Umsetzung der sexuellen Bildung in den genannten Einrichtungen erarbeitet werden. Diese sollen als Ideensammlung zur bestmöglichen Umsetzung der Kompetenzen zur sexuellen Bildung in Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich für die eben genannten Schulen dienen. Der Umfang der Masterarbeit reicht aber nicht aus, um die Handlungsempfehlungen im Detail zu beschreiben. Demzufolge erhebt diese Arbeit weder den Anspruch, die Erkenntnisse methodisch einwandfrei hergeleitet zu haben, noch eine absolute Gültigkeit der Aussagen zu gewährleisten. Die Erkenntnisse und Empfehlungen sollen vielmehr dazu dienen, einen Überblick über den Umsetzungsstand der sexuellen Bildung nach dem Lehrplan 21 an Sonderschulen des Typ C im Kanton Zürich und möglichen Ansatzpunkten für deren Weiterentwicklung zu erhalten.

Im nachfolgenden Abschnitt soll auf das methodische Vorgehen eingegangen werden, welches zur Beantwortung der vorgenannten Forschungsfrage gewählt wurde.

1.2 Methodisches Vorgehen zur Zielerreichung

Da die sexuelle Bildung in der Schweiz und noch spezifischer die sexuelle Bildung von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung ein kontrovers diskutiertes Thema ist, das aber in der Forschung und Praxis oft beiläufig behandelt wird und das Ziel der Arbeit die Beschaffung subjektiver Daten ist, handelt es sich bei der vorliegenden Masterarbeit um eine explorative Arbeit. Die Forschungsfrage wird mittels einer Kombination aus Primär- und Sekundärforschung beantwortet. Zum einen wird eine qualitative Studie in Form von leitfadengestützter Befragung durchgeführt werden. Die Bestimmung der Stichprobe von qualitativen Befragungen soll so gestaltet werden, dass eine typische Auswahl besteht, die verschiedene Meinungen und Ansichten widerspiegelt. Damit diese Auswahl fundiert getroffen werden kann und dennoch eine möglichst breite Abstützung erreicht wird, wird vorgängig zu der leitfadengestützten Befragung eine schriftliche Befragung der ganzen Grundgesamtheit von allen 16 Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich durchgeführt. Aufgrund der erhaltenen Rückmeldungen aus dieser Umfrage kann die Stichprobenauswahl so vorgenommen werden, dass das gesamte Spektrum der Meinungen bestmöglich abgebildet wird. Die persönlichen Gespräche werden anschliessend anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und dabei zentrale Themen, Herausforderungen und erfolgreiche

Praktiken erarbeitet. Zum anderen soll anhand der vorhandenen Literatur und Presseberichten eine Desk Research betrieben werden. Ziel dabei ist es, zu Beginn einen Überblick über die sexuelle Entwicklung und die sexuelle Bildung zu gewinnen. Später im Forschungsprozess sollen die typischen Aussagen der Expert*innen ausgearbeitet und mit der vorhandenen Literatur und den Presseberichten belegt werden. Die Literaturrecherche erfolgt durch klassische Recherchearbeiten von Lehrbüchern, Fachbeiträgen und wissenschaftlichen Studien.

Im Zuge der Erstellung dieser Masterarbeit wurde zur Unterstützung das KI-basierte Sprachmodell ChatGPT von OpenAI (Version GPT-4o, Stand Juli 2025) gezielt und reflektiert eingesetzt, um sowohl die wissenschaftliche Arbeitsweise als auch die sprachliche Qualität und Strukturierung der Arbeit zu optimieren. Der Einsatz erfolgte insbesondere für folgende Zwecke:

- Vorschläge und Hilfestellungen zur wissenschaftlich angemessenen Formulierung und sprachlichen Überarbeitung von Textpassagen
- Vorschläge für Formulierungen und Korrektur von vorverfassten Texten

Die Nutzung dieser digitalen Tools erfolgte stets unter der Massgabe, dass sämtliche Inhalte kritisch überprüft, individuell angepasst und eigenverantwortlich in den wissenschaftlichen Kontext eingebettet wurden. Die Verantwortung für Inhalt, wissenschaftliche Richtigkeit und ethische Standards liegt uneingeschränkt bei der Verfasserin dieser Arbeit.

Der Einsatz von künstlicher Intelligenz und digitalen Werkzeugen diene dabei als ergänzende Hilfestellung im wissenschaftlichen Prozess und hat den eigenständigen Erkenntnisweg nicht ersetzt, sondern punktuell unterstützt und zur Qualitätssteigerung der Arbeit beigetragen. Der wissenschaftliche Anspruch, die Nachvollziehbarkeit der Argumentation und die Transparenz der Methoden bleiben gewährleistet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit definiert in Kapitel 2 zentrale Begrifflichkeiten und grenzt diese ab. In Kapitel 3 werden dann theoretische Grundlagen, die zur gestellten Fragestellung bereits bestehen, beschrieben. Dabei wird einerseits auf Aspekte der sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und andererseits auf Aspekte der sexuellen Bildung eingegangen. In Kapitel 4 sollen die Rahmenbedingungen der sexuellen Bildung im Kanton Zürich sowie der Lehrplan 21 und dessen Besonderheiten für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen beleuchtet werden, bevor in Kapitel 5 der Stand der Umsetzung in Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich evaluiert wird. Die aus den Befragungen und Sekundärforschungen gewonnenen Erkenntnisse sowie die Empfehlungen zur Förderung einer bedarfsgerechten Umsetzung werden anschliessend in Kapitel 6 zusammengestellt und in Kapitel 7 diskutiert. Das Kapitel 8 schliesst die Masterarbeit ab.

2 Definitionen und Abgrenzungen

Die sexuelle Entwicklung von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung ist ein komplexer Prozess, der von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung finden sich oft vor spezifischen Herausforderungen in ihrer sexuellen Entwicklung, welche besondere pädagogische Ansätze erfordern. Der Lehrplan 21 berücksichtigt solche Aspekte, jedoch ist die konkrete Umsetzung in Sonderschulen bisher wenig erforscht. Dennoch existieren unterschiedliche Auffassungen zu den einzelnen Begrifflichkeiten oder diese haben je nach Fachgebiet bzw. Kontext unterschiedliche Bedeutungen. In der Folge werden daher zuerst, zum Zwecke eines gemeinsamen Verständnisses, die zentralen Begrifflichkeiten für die vorliegende Masterarbeit definiert.

2.1 Sexuelle Bildung

Sexuelle Bildung umfasst sexualitätsbezogene Bildungsprozesse für Menschen aller Altersgruppen und ist darauf ausgerichtet, die sexuelle Gesundheit zu fördern und ein selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Leben der eigenen Sexualität zu ermöglichen (Giacomin et al., 2020). Sie beinhaltet verschiedene Aspekte, die weit über eine reine Wissensvermittlung hinausgehen. So umfasst die sexuelle Bildung die Vermittlung von Wissen über psychosexuelle und körperliche Entwicklung sowie die Förderung von Kompetenzen wie das Selbstbewusstsein, die Kontaktfähigkeit, Verantwortlichkeit und Toleranz (Sexuelle Bildung, o. D.).

Die sexuelle Bildung lässt sich nach Valtl (2013) durch fünf zentrale Merkmale charakterisieren, an welchen sich auch die Definition des Begriffes in der vorliegenden Masterarbeit orientiert. Sie ist als Erstes selbstbestimmt und auf die Lerner*in zentriert. Für Organisator*innen von Veranstaltungen der sexuellen Bildung bedeutet dies, jeweils die Perspektive ihrer Zielgruppen einzunehmen. Die Angebote sollten primär auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ausgerichtet sein und nicht den Vorstellungen der Veranstaltenden entsprechen. Bei der sexuellen Bildung geht es darum, Wissen und Fähigkeiten an die Zielgruppe zu vermitteln, damit dieses eigenständig und ergebnisoffen von ihnen genutzt werden kann. Zweitens hat die sexuelle Bildung einen Wert an sich. Sie stellt für viele eine Quelle der Lebensfreude dar, stärkt das eigene Selbstwertgefühl und spielt eine zentrale Rolle in Beziehungen. Das dritte Merkmal offenbart sich dadurch, dass die sexuelle Bildung konkret und brauchbar ist. Sexuelle Bildung sollte realistisch und weltoffen sein. Sie soll die Welt zeigen, wie sie ist, und nicht, wie Pädagog*innen sie sich wünschen würden. Dabei können altersgerechte Filter den Zugang zum Thema erleichtern, diese sollten aber schrittweise entfernt werden. Ziel dabei ist es, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit für eine präzise Orientierung zu bieten. Sie haben ein Recht auf ehrliche Informationen über die Realität.

Viertens zielt die sexuelle Bildung darauf ab, den ganzen Menschen in seiner Entwicklung zu fördern. Sie umfasst alle Lebensphasen sowie verschiedene Kompetenzbereiche und erkundet die Bedeutung von Sexualität im Kontext eines gesamten menschlichen Lebens. Zudem werden Menschen darin ermutigt, eine selbstverantwortliche Haltung und eine selbstbestimmte Sexualität zu entwickeln. Die Vermittlung von Werten wie Respekt, Gleichberechtigung und Fürsorglichkeit spielt dabei ebenfalls eine zentrale Rolle (Sexuelle Bildung, o. D.). Darüber hinaus bietet die sexuelle Bildung Orientierungshilfen und Informationen für eine verantwortungsvolle und gesunde sexuelle Beziehung an (Giacomin et al., 2020) und stärkt die Fähigkeit, persönliche Grenzen zu setzen sowie die Grenzen von anderen zu respektieren. Fünftens ist die sexuelle Bildung untrennbar mit der Politik verbunden, da sich Sexualität und Gesellschaft gegenseitig prägen. Gesellschaftliche Strukturen wie Familienpolitik, Medien und Konsumverhalten beeinflussen Sexualität, während diese wiederum politische Entwicklungen mitgestaltet (Valtl, 2013).

2.2 Lehrplan 21 in der Schweiz

Der Lehrplan 21 ist, wie bereits in der Einleitung angedeutet, der gemeinsame Bildungsrahmen für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz auf der Volksschulstufe. Diese Stufe besteht aus dem Kindergarten, der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Der Lehrplan wurde im Auftrag der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) entwickelt, um die bis dahin gültigen und kantonale unterschiedlichen Lehrpläne zu harmonisieren, wie es Art. 62 Abs. 4 BV der Schweizer Bundesverfassung vorsieht (BKZ Geschäftsstelle Kommunikation Lehrplan 21, o. D.). Ziel dieser Harmonisierung war es, die schulischen Anforderungen in der deutschsprachigen Schweiz vergleichbar zu gestalten und somit die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu fördern.

Im Zentrum des Lehrplans steht ein kompetenzorientierter Ansatz, der sich an internationalen Bildungsstandards wie dem OECD-Projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) orientiert. Dieses Konzept nutzt Kompetenzen und beschreibt diese als die Fähigkeit, Wissen, Fertigkeiten, Haltungen und Werte in komplexen Situationen erfolgreich einzusetzen (OECD, 2001). Der Lehrplan 21 gliedert sich in drei Hauptbereiche. Es sind dies zum einen Fachbereiche (z. B. Mathematik, Natur und Technik oder Sprachen) und zum anderen überfachliche Kompetenzen (z. B. soziale Fähigkeiten oder Lernstrategien) und berufliche Orientierung (D-EDK Geschäftsstelle, 2014). Dabei werden die Bildungsinhalte nicht mehr starr nach Jahrgangsstufen vermittelt, sondern in sogenannten Zyklen organisiert (Zyklus 1: Kindergarten bis 2. Klasse; Zyklus 2: 3. bis 6. Klasse; Zyklus 3: 7. bis 9. Klasse). Dieses Modell orientiert sich stärker an der erforschten kindlichen Entwicklungslogik und ermöglicht so dem pädagogischen Personal eine flexiblere Unterrichtsgestaltung.

Besonders von Bedeutung für die Umsetzung ist die Idee des kumulativen Kompetenzerwerbs. Die Kompetenzen sollen aufeinander aufbauen und sich über die gesamte Schullaufbahn hinweg entwickeln. Die im Lehrplan formulierten Kompetenzstufen definieren, was Schüler*innen am Ende eines Zyklus können sollen, ohne dafür einen fixen Lehrstoffkanon aufzustellen.

Obwohl der Lehrplan 21 auf gemeinsame Bildungsziele fokussiert, bleibt der föderalistische Charakter des Schweizer Bildungssystems damit dennoch gewahrt. Jeder Kanton kann selbstständig über die Einführung, Anpassung und Umsetzung des Lehrplans entscheiden. Dies ist auch der Grund dafür, dass kantonale Varianten und Ergänzungen des Lehrplans existieren, welche spezifische pädagogische oder organisatorische Gegebenheiten berücksichtigen (D-EDK Geschäftsstelle, 2014). Die wissenschaftliche Fundierung des Lehrplans stützt sich unter anderem auf das nationale Bildungsmonitoring, auf Erkenntnisse aus dem PISA-Vergleichsstudienprogramm sowie auf die Bildungsforschung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF, 2023).

Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, sieht der Lehrplan 21 auch Kompetenzen im Bereich der sexuellen Bildung vor und enthält eine Verankerung der Sexualaufklärung, auf die aber in Kapitel 4 detaillierter eingegangen werden soll.

2.3 Sonderschultyp C

Wie in der Einleitung ausgeführt, existiert im Kanton Zürich eine Kategorisierung der Sonderschulen in die Typen A, B und C. Es gibt dabei folgende Kategorien (Sonderschulen, o. D.):

- Typ A: Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in den Bereichen Verhalten, Lernen oder Sprache.
- Typ B: Kinder und Jugendliche mit Körper-, Sinnes- oder Mehrfachbeeinträchtigungen ohne kognitive Beeinträchtigung (Sonderschultyp B1) und mit kognitiver Beeinträchtigung (Sonderschultyp B2).
- Typ C: Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen.

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit den Sonderschulen des Typs C, welche im Kanton Zürich eine spezifische Form von sonderpädagogischer Schulung innerhalb der kantonalen Bildungslandschaft bezeichnet. Die Sonderschulen des Typs C sind durch eine umfassende schulische wie auch therapeutische Betreuung gekennzeichnet, welche individuell auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder abgestimmt wird. Der Unterricht erfolgt meist in kleinen Klassen mit einem hohen Betreuungsschlüssel. Nicht selten erfolgt auch eine medizinisch-therapeutische Begleitung (Kanton Zürich, 2020). Im Fokus steht dabei nicht primär das Erreichen des regulären Lehrplans, sondern vielmehr die Förderung

von grundlegenden alltagsrelevanten Kompetenzen, sozialer Teilhabe, Selbstständigkeit und Lebensqualität. Der Unterricht wird stark individualisiert durchgeführt. Er orientiert sich an den individuellen Förderzielen der Kinder und nicht direkt an klassischen Lernzielen des Lehrplan 21 (Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (DVK) et al., 2019). Gemäss dem Zürcher Lehrplan 21 ist es auch so, dass die Schülerinnen und Schüler die Grundansprüche während eines Zyklus zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreichen. In einigen Fällen können die Ansprüche dann durch die Vereinbarung angepasster Lernziele auch adaptiert werden, um eine bestmögliche Kompetenzentwicklung des betroffenen Kindes zu ermöglichen. Auch wenn die schulischen Ziele im Umfeld der Sonderschulen des Typs C darum vom Lehrplan 21 abweichen, ist er für die Institutionen in der pädagogischen Arbeit dennoch verbindlich. So orientieren sie sich auch an den Grundhaltungen dessen. Dies gilt insbesondere im Bereich der überfachlichen Kompetenzen und der Förderung von personaler Entwicklung (Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (DVK) et al., 2019). So dann wurde im Jahr 2018 auch eine Ergänzung zum Lehrplan 21, die Broschüre zur Umsetzung des Zürcher Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, veröffentlicht (Kanton Zürich Bildungsdirektion Volksschulamt, 2018). Die Bezeichnung «Typ C» steht somit für eine hochdifferenzierte Form der Schulung, in der die Fachbereiche Bildung, Betreuung und Therapie mit dem Ziel, Schüler*innen mit Beeinträchtigung eine angemessene Bildung und soziale Integration zu ermöglichen, untrennbar miteinander verbunden sind.

Der Zugang zur Sonderschule Typ C erfolgt über ein klar vorgegebenes und sorgfältiges Abklärungs- und Zuweisungsverfahren, das vom Sonderpädagogischen Dienst (SPD) oder anderen zuständigen Fachstellen in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten des Kindes durchgeführt wird. Grundlage für eine solche Zuweisung ist die Verordnung über sonderpädagogische Massnahmen (§ 12 ff. VSozM) des Kantons Zürich sowie das Volksschulgesetz (VSG), insbesondere Art. 56 und Art. 59 (Kanton Zürich, 2005).

2.4 Kognitive Beeinträchtigung

Der Begriff der kognitiven Beeinträchtigung lässt sich in unterschiedlichen Fachgebieten auffinden. Beispielsweise existieren Definitionen aus dem medizinischen, dem psychologischen, dem rechtswissenschaftlichen oder dem sexologischen Fachbereich. Institutionen wie die World Health Organization (WHO) oder die United Nations Organization (UNO) haben gleichermassen ihr eigenes Verständnis einer kognitiven Beeinträchtigung, wie dies auch die zahlreichen wissenschaftlichen Autor*innen der diversen Fachgebiete für sich festlegen. Es lässt sich daher daraus schliessen, dass keine allgemeingültige Definition von kognitiver Beeinträchtigung vorherrscht. Im alltäglichen Zusammenleben der Menschen

werden aber häufig offizielle und rechtliche Definitionen beigezogen, wie sie in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) oder im Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) enthalten sind. Diese Definitionen bilden zudem oftmals die Grundlage für weitere Präzisierungen in der wissenschaftlichen Literatur der unterschiedlichen Fachgebiete. Allerdings definiert auch die UN-BRK eine kognitive Beeinträchtigung nicht explizit als eigenständigen Begriff. Stattdessen verwendet sie einen umfassenderen Ansatz zur Definition von Behinderung, der auch kognitive Beeinträchtigungen einschliesst. Demnach zählen gemäss Art. 1. Satz 2 UN-BRK alle diejenigen zu den Menschen mit Behinderungen, *«die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können»* (UNO, 2006). Der Begriff charakterisiert sich demnach vor allem durch zwei Merkmale. Einerseits durch eine gewisse Langfristigkeit und andererseits durch die Form der Beeinträchtigung. Weiter hebt die UN-BRK explizit hervor, dass eine Behinderung erst mit der Wechselwirkung zwischen der Person mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Hindernissen entsteht. Das bedeutet, mit anderen Worten, sie liegt erst in dem Moment vor, in dem die Umwelt nicht angemessen darauf reagiert oder Hindernisse schafft, die sie an der gesellschaftlichen Partizipation hindern (insieme, 2021). Obwohl die UN-BRK den Begriff «kognitive Beeinträchtigung», wie zuvor ausgeführt, nicht eigenständig verwendet, lässt sich diese doch unter den in der Konvention verwendeten Begriffen «geistige» oder «intellektuelle» Beeinträchtigung subsumieren, die sich aus der Übersetzung aus dem englischen Originaltext ergeben. Die Schweizerische Eidgenossenschaft (2002) zieht in Art. 2 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG) eine ähnliche Herangehensweise zur rechtswissenschaftlichen Definition bei, wie sie in der UN-BRK verwendet wird. Obwohl einige Unterschiede hinsichtlich der Terminologie, dem Fokus der Begrifflichkeit oder dem zeitlichen Aspekt vorliegen, verfolgen beide Definitionen ähnliche Grundprinzipien. Auch orientiert sich das schweizerische Recht zunehmend an der UN-BRK (Eidgenössisches Departement des Innern, 2024). Auffällig ist, dass die Begrifflichkeiten der kognitiven Behinderung und der kognitiven Beeinträchtigung sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch in den rechtlichen Grundlagen oftmals als Synonyme verwendet werden. Gemäss Häberlin (1985) ist eine kognitive Beeinträchtigung auch als Behinderung zu verstehen und ist stark mit der Wechselwirkung zwischen dem beeinträchtigten Individuum und der Gesellschaft verknüpft. Im deutschsprachigen Raum ist die Formulierung «geistige Behinderung» zwar historisch gewachsen, wird jedoch zunehmend durch den inklusiveren Begriff «kognitive Beeinträchtigung» ersetzt, da dieser nicht pathologisierend wirkt, sondern vermehrt pädagogisch-diagnostisch fokussiert (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021). Ob also eine kognitive Beeinträchtigung einer Person als Behinderung erfahren wird oder nicht, hängt von der Bewertung aller

Partner*innen der Umwelt ab (Ortland, 2020). So werden neben den medizinischen Aspekten auch soziale Aspekte für deren Einordnung relevant (Kuhlenkamp & Strobel, 2024).

Im pädagogischen Kontext, welcher für die vorliegende Masterarbeit eine nicht zu vernachlässigende Relevanz hat, beschreibt der Begriff der kognitiven Beeinträchtigung eine umfassende und anhaltende Einschränkung in der geistigen Leistungsfähigkeit, die sich auf zentrale kognitive Prozesse wie die Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Sprache, Gedächtnis, logisches Denken und Problemlösen auswirkt. Sie manifestiert sich in der Regel bereits im Kindesalter und beeinträchtigt sowohl das schulische Lernen als auch die Selbstständigkeit in den Alltagsaktivitäten (WHO, 2017). Im Bildungssystem wird zwischen unterschiedlichen Ausprägungen kognitiver Beeinträchtigung unterschieden. Häufig orientiert sich die schulische Praxis dabei an medizinisch-psychologischen Kriterien wie dem intellektuellen Funktionsniveau (IQ) sowie adaptiven Verhaltensfähigkeiten. Sie wird aber nicht ausschliesslich über Testergebnisse definiert, sondern jeweils im Sinne eines mehrdimensionalen Verständnisses betrachtet, das sowohl funktionale Kompetenzen als auch Teilhabebarrrieren berücksichtigt. Grundlage hierfür ist das biopsychosoziale Modell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO, das in der Schweiz auch im schulischen Abklärungs- und Förderkontext eingesetzt wird (WHO, 2017).

Kognitiv beeinträchtigte Schüler*innen benötigen typischerweise differenzierte, individualisierte Lernangebote, die sich an ihren Entwicklungsstand anpassen. Die Inhalte schulischer Bildung konzentrieren sich hier nicht primär auf den Erwerb schulischer Fachkompetenzen im klassischen Sinne, sondern auf die Förderung von Grundfähigkeiten (z. B. basale Kommunikation, Handlungsplanung, Alltagshandlungen) sowie auf die Entwicklung von Selbstständigkeit, sozialer Integration und Lebensqualität (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017). Im Schweizer Bildungskontext erfolgt eine gezielte schulische Förderung kognitiv beeinträchtigter Kinder über spezielle Massnahmen, darunter integrative Schulung mit Heilpädagog*innen oder in spezifischen Institutionen wie Sonderschulen Typ B oder C, je nach Schwere der Beeinträchtigung (EDK Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, o. D.).

In dieser Masterarbeit soll unter dem Begriff der kognitiven Beeinträchtigung die Definition der UNO beigezogen und dabei sowohl die medizinischen als auch die sozialen Aspekte berücksichtigt werden, wie sie von Ortland (2000) vorgebracht wurden. In Anlehnung an den pädagogischen Trend verwendet die vorliegende Masterarbeit in der Folge den Begriff der kognitiven Beeinträchtigung. Diese Terminologie soll die kognitive Behinderung sowie weitere Begrifflichkeiten mit äquivalentem Definitionsgehalt als Synonym ebenfalls beinhalten. Es ist entscheidend zu betonen, dass der Begriff aber keine absolute Grenze darstellt, sondern im Rahmen einer pädagogischen Diagnostik kontextualisiert und dynamisch

verstanden werden muss bei dem das Ziel verfolgt wird, jedem Kind gerecht zu werden, seine Potenziale zu erkennen und Teilhabe am schulischen und sozialen Leben zu ermöglichen (HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, o. D.).

2.5 Sexuelle Entwicklung

Die sexuelle Entwicklung ist ein zentraler Bestandteil der menschlichen Gesamtentwicklung und umfasst die allmähliche Entfaltung der Geschlechtsidentität, von sexueller Orientierung, körperlichen Veränderungen, emotionaler Bindungsfähigkeit und erotischer Erfahrung im Verlauf des Lebens, insbesondere während der Kindheit und Jugend. Es handelt sich um einen biopsychosozialen Prozess, der stark durch das Zusammenwirken von biologischen Reifungsvorgängen, psychosozialen Erfahrungen, kulturellen Normen und individuellen Entwicklungsverläufen geprägt wird (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011).

Bereits im frühen Kindesalter beginnt die sexuelle Entwicklung mit der Wahrnehmung des eigenen Körpers und des Geschlechts, dem Erleben von Nähe und Distanz sowie dem Erwerb geschlechtlicher Rollenvorstellungen. Im Jugendalter treten dann körperliche Reifungsprozesse (Pubertät), die Ausbildung einer sexuellen Identität sowie das Erkunden von Intimität, Partnerschaft und Sexualität verstärkt in den Vordergrund (Sielert, 2011).

Sexuelle Entwicklung wird heute nicht mehr nur im Kontext der Fortpflanzung oder der Pubertät betrachtet, sondern als lebenslanger und vielschichtiger Prozess verstanden, der zentrale Aspekte von Selbstwert, Beziehungsfähigkeit, Intimität und sozialem Verhalten betrifft (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011). Die Entwicklung jedes Menschen ist individuell verschieden und unterliegt keinem einheitlichen Zeitplan. Sie kann sowohl beschleunigt wie auch verzögert oder inhaltlich unterschiedlich verlaufen.

In pädagogischer Hinsicht ist ein zentrales Ziel der Begleitung, die Kinder und Jugendlichen in ihrer sexuellen Entwicklung zu unterstützen, zu stärken und zu schützen. Dies soll insbesondere durch eine altersgerechte Sexualpädagogik erreicht werden, welche nebst der Wissensvermittlung eine Reflexion ermöglicht und die Selbstbestimmung sowie die Achtung der Grenzen anderer fördert (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011). Dabei spielt auch der Erwerb von emotional-sozialen Kompetenzen, wie Empathie oder Kommunikation und Grenzsetzung, eine wesentliche Rolle. Die sexuelle Entwicklung wird somit für die vorliegende Arbeit als ein normaler und unverzichtbarer Teil des Aufwachsens verstanden, der in die Lebensbereiche Erziehung, Bildung und soziale Beziehungen eingebettet ist. Dabei folgt sie immer dem Ziel, die individuelle sexuelle Identität im Einklang mit gesellschaftlichen Werten und

persönlicher Integrität entfalten zu können. Der Begriff soll zudem in Anlehnung an Wanzeck-Sielert (2020) als lebenslanger Prozess verstanden werden, der bereits im Säuglingsalter beginnt und sich bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter fortsetzt.

Nachdem ein gemeinsames Verständnis der zentralsten Begriffe erlangt und eine thematische Abgrenzung vorgenommen wurde, beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel mit den theoretischen Grundlagen.

3 Theoretische Grundlagen

Als fundierte Basis für die Analyse und Diskussion im Bereich der Sonderschulen, ist es unerlässlich, die theoretischen Grundlagen aus der bestehenden Literatur zu beleuchten. Da es sich bei der vorliegenden Masterarbeit, wie es sich aus den Begriffsdefinitionen im vorhergehenden Kapitel abzeichnet, um ein interdisziplinäres Unterfangen handelt, ist für die Bearbeitung der Fragestellung, die Kenntnis theoretischer Grundlagen aus Gesundheit, Sexologie und Entwicklungspsychologie notwendig. In diesem Kapitel soll daher zuerst auf zentrale Inhalte und Ansätze der sexuellen Entwicklung eingegangen werden, bevor sexualpädagogische Ansätze beschrieben werden.

3.1 Sexuelle Entwicklung

Die sexuelle Entwicklung ist, wie in Kapitel 2 bereits ausgeführt, Bestandteil der menschlichen Gesamtentwicklung. Die menschliche Entwicklung wiederum wird im Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik Erikson in acht aufeinanderfolgenden Stufen, die sich über den gesamten Lebensverlauf erstrecken und miteinander verbunden sind, unterteilt (Wimmer, 2019). Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung kann als Erweiterung von Freuds Vorstellungen über das Durchlaufen von psychosexuellen Stadien verstanden werden (Rotter & Hochreich, 1979). Die in diesem Modell herangezogenen Entwicklungsstufen sind das Säuglingsalter, das Kleinkindalter, das Spielalter, das Schulalter, die Adoleszenz, das frühe Erwachsenenalter, das Erwachsenenalter und das reife Erwachsenenalter. Die einzelnen Stufen sind ebenfalls mit annähernden Altersangaben versehen (Marti, 2011).

Zumal sich diese Masterarbeit mit dem Umsetzungsstand des Lehrplan 21 auseinandersetzt, sind vorwiegend die Entwicklungsschritte vom Säuglingsalter bis zur Adoleszenz, sprich das Kindes- und Jugendalter, von Interesse. In der Zeit dieser Lebensphasen durchlaufen Menschen diverse Entwicklungsprozesse auf körperlicher, kognitiver, sprachlicher, emotionaler und sozialer Ebene. Dabei sind gemäss Heinzl (2023) unter anderem die körperlichen, motorischen oder die kognitiven Entwicklungen, aber auch die Sprachentwicklung, die Entwicklung von Motivation und Emotion, sowie die Soziale- und Persönlichkeitsentwicklung zu nennen. Innerhalb der sexuellen Entwicklung erlernen Kinder von Beginn an die sexuellen Basiskompetenzen, die sich aus dem Sexocorporel-Konzept von Jean-Yves Desjardins ableiten (Gehrig, 2013). Dazu gehören unter anderem eine differenzierte Körperwahrnehmung, ein positives Körperschema, altersadäquates Wissen über Sexualität und die Fähigkeit, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken (Schütz & Kimmich, 2000). Die menschliche Sexualentwicklung erfolgt im sogenannten Sexualisierungsprozess und

dauert vom frühesten Kindesalter bis ins höhere Alter. Dabei spielt die Hirnreifung ebenso eine Rolle wie die Auseinandersetzung mit der Umwelt (Gehrig, 2013).

Zum Zwecke der strukturierten Wiedergabe der vorhandenen theoretischen Grundlagen zur sexuellen Entwicklung in der bestehenden Literatur erscheint eine Anlehnung an das vorerwähnte Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik Erikson als zielführend. Dabei soll insbesondere der Fokus auf die Zeitspanne der Stufen vom Säuglingsalter bis und mit der Adoleszenz gelegt werden, da sich diese in der Regel im schulpflichtigen Alter abspielen. Die nachfolgenden Abschnitte sollen daher sexuelle Entwicklung von Kindern in diesen Altersstufen beleuchten, wobei zuerst der Fokus auf Entwicklungsschritte von Kindern ohne kognitive Beeinträchtigung gelegt wird. Anschliessend werden mögliche Unterschiede und Abweichungen zu Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung zusammengetragen.

3.1.1 Sexuelle Entwicklung ohne kognitive Beeinträchtigung

In Anlehnung an das Stufenmodell von Erikson und den biologischen Ablauf eines Menschenlebens wird das Säugling- und Kleinkindalter, das Spielalter, das Schulalter und die Adoleszenz jeweils separat behandelt. Der nachfolgende Abschnitt beginnt dabei mit dem Säugling- und Kleinkindalter. Der Sexualisierungsprozess des Kindes beginnt aber schon vor dessen Geburt. Beispielsweise verfügt der Fötus bereits im Bauch der Mutter über einen sexuellen Erregungsreflex, welcher sich durch zufälliges Greifen nach Penis/Vulva zeigt (Kneubühler, 2022). Dieser Sexualisierungsprozess ist als Teil der Gesamtentwicklung eines Menschen einzuordnen, denn die sexuelle Entwicklung vollzieht sich sowohl auf körperlicher als auch auf biologischer und psychischer Ebene eines Menschen. Beispielsweise beinhaltet die sexuelle Entwicklung biologisch betrachtet die altersgemässe Reifung und Entwicklung des Körpers eines Kindes oder die Ausbildung der Geschlechtsmerkmale. Ebenfalls sind Veränderungen des Hormonhaushalts zur biologischen Betrachtung beizuziehen (Senckel, 2015). Solche körperlichen Veränderungs- und Reifungsprozesse können allerdings nicht losgelöst von den psychischen Entwicklungsprozessen betrachtet werden. Für ein umfassendes Verständnis ist eine interdisziplinäre Betrachtung unter Einbezug der individuellen Erfahrungsmöglichkeiten, Sozialisationsprozessen sowie der psychosexuellen Entwicklung anzustellen (Ortland, 2020).

3.1.1.1 Säugling- und Kleinkindalter ohne Beeinträchtigung

Das Säuglingsalter beinhaltet in der Regel das erste Lebensjahr eines Kindes. In dieser Phase ist die Beziehung zu primären Bezugspersonen von zentraler Bedeutung (Spangler & Zimmermann, 2009). Anschliessend an das Säuglingsalter folgt das Kleinkindalter,

welches das zweite und dritte Lebensjahr beinhaltet. In dieser Phase beginnt das Kleinkind nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit zu streben (Kast-Zahn, 2015). Von Geburt an spielt der Körper eine zentrale Rolle in der menschlichen Entwicklung, da Babys und Kleinkinder sich und ihre Umwelt zunächst vor allem körperlich erleben (Lache, 2016). Dabei spielt die Haut als das grösste Tast-Fühl-Organ im ersten Lebensjahr eine zentrale Rolle für taktile Erfahrungen des Kindes. Berührungen der Hautoberfläche durch Streicheln, Halten, Drücken oder Küssen sind für die Entwicklung und Gesundheit des Kindes wichtig (Sielert, 2015). Solche liebevollen Berührungen begünstigten die sinnliche Wahrnehmung des eigenen Körpers und den Aufbau eines positiven Körperbildes. Feinfühliges Reagieren der Bindungsperson führt zum Erleben einer sicheren Basis (Ortland, 2020). Die Haut im Mund eines Kindes kann als das wichtigste Lust- und Lernorgan im ersten Lebensjahr bezeichnet werden. Als Folge dessen hat Freud (1942) das erste Lebensjahr in den von ihm beschriebenen Entwicklungsphasen auch als die orale Phase bezeichnet. Das Kind beginnt in seiner Entwicklung, Sinne und Reflexe miteinander in Verbindung zu bringen. In diesem Lebensjahr kann es seine sich bewegende Hand sehen und folgt dieser mit seinem Blick. Auch wird in diesem Zeitraum das Greifen erlernt. Die so gegriffenen Gegenstände führt das Kind reflexartig zum Mund. Die Kinder suchen mit allen Sinnen nach ihrem maximalen Lustgewinn, wobei es sich hier nicht um eine rein sexuelle Lust, sondern vielmehr eine Rundum-Erfahrung handelt. Dieses Vorgehen hilft ihnen, die Welt zu erforschen. Das Er-tasten mit den Fingern und das Hinführen zum Mund führt zu einer Abbildung im Gehirn mit einem Wiedererkennungseffekt für das Kind (Schmidt, 2022). Auch erfolgt die erste Trieb-befriedigung eines Kindes oral. Diese zeigt sich zunächst vor allem über das Saugen an der Mutterbrust oder der Flasche, was in einem Erleben von Sättigung mündet. Im weiteren Entwicklungsverlauf der Säuglingsphase entstehen aktiv-orale Impulse, wie Zerbeißen, Lutschen oder Ausspucken von Nahrung oder Gegenständen (Machleidt et al., 2004).

Nach der Geburt können beim Wickeln und Baden Lubrikation und Anschwellen der Vulva sowie Erektionen beim Penis beobachtet werden. Dieser Erregungsreflex ist noch nicht willentlich auslösbar. Durch die Stimulation der genitalen und oralen Rezeptoren kommt es zur Vasokongestion. Um den vierten bis achten Lebensmonat geschieht die langsame An-eignung des genitalen Erregungsreflexes durch zielgerichtete Bewegungen. Es kommt zu wiederholtem Auslösen der angenehmen Empfindungen (Schütz & Kimmich, 2000). Wie alle Sinne und Reflexe, hat auch der Erregungsreflex seine Aufgabe. Dieser dient dazu, auf die Sexualität aufmerksam zu machen und sie zu entwickeln. Der Reflex löst die Erregungs-reize und Lustgefühle aus, die durch Berührungen oder Bewegungen im Genitalbereich entstehen. Da diese Empfindungen angenehm sind, wird das Kind dazu animiert, diese erlebten Erfahrungen zu wiederholen (Schmidt, 2022). Hierdurch finden genitale

Aneignungen statt, die sich über wiederholtes Erleben festigen und so die Lustfunktion entwickeln und ermöglichen (Gehrig, 2013). Die Sexualität kann also als Lernaufgabe bezeichnet werden (Schmidt, 2022).

Bis zum zweiten Lebensjahr entdecken Kleinkinder ihren ganzen Körper, oral wie auch anal und genital, wodurch die anale Phase der Entwicklung des Kindes nach Freud (1942) eingeläutet wird. Die hauptsächliche erogene Zone in dieser Entwicklungsphase ist der Anus. Dabei erleben die Kinder ihre Lust im Festhalten und Loslassen des Stuhlgangs oder auch im Spüren anderer Ausscheidungen, wie zum Beispiel das Gefühl einer gefüllten Harnblase (Wanzeck-Sielert, 2013). Mit dem sich steigernden Interesse für ihre Ausscheidungen erlangen die Kinder zunehmend die Fähigkeit, diese selbst zu kontrollieren (Schütz & Kimmich, 2000). Sie beginnen im zweiten Lebensjahr damit, ein Bewusstsein für ihren Körper und die Körperfunktionen zu entwickeln. Dabei beginnen sie ihre Körperteile zu benennen und zeigen Interesse an den Genitalien, was auch mit dem Erlernen expressiver verbaler Fähigkeiten einhergeht (Ortland, 2020). Aber nicht nur die Körperfunktionen werden stetig besser durch die Kinder angesteuert, auch der eigene Wille kann bewusster gesteuert werden. Dies zeigt sich unter anderem durch die Fähigkeit «nein» zu sagen oder den Wunsch und die Fähigkeit, sich den Aufforderungen der Bezugspersonen zu widersetzen (Machleidt et al., 2004). Neben der Analregion richtet sich das Interesse der Kinder zusehends auf die eigenen Genitalien und diejenigen der Bezugspersonen. Das Kind beginnt mit dem Entwickeln eines Autoerotismus, welcher mit der Stimulation der eigenen Genitalien einhergeht (Ortland, 2020). Die zunehmend erworbenen motorischen Fähigkeiten erlauben den Kindern in dieser Phase eine differenzierte Stimulation (Schiftan, 2021). Durch Anfassen oder Beschauen der eigenen Genitalien beginnt das Kind, sich zu stimulieren. Hiermit werden wichtige Informationen über den eigenen Körper und das eigene Körperempfinden gesammelt (Ortland, 2020). Zudem bildet sich hierdurch eine ganzheitliche Repräsentation des eigenen Körpers und somit der eigenen Person (Lache, 2016).

Im dritten Lebensjahr verstärkt sich das Interesse an den eigenen Körperfunktionen und den Geschlechtsunterschieden weiter. Kinder beginnen, ihre Geschlechtsidentität zu entwickeln und bilden ein verstärktes Schamgefühl aus (Ortland, 2020). Auch entdecken sie Doktorspiele in ihrer natürlichen Entwicklung und finden heraus, was ihnen gefällt. Sie spüren, was sie machen wollen, was nicht und beginnen mit dem Entdecken ihre eigenen Grenzen (Schiftan, 2021).

Der Übergang vom Kleinkindalter ins Spielalter gestaltet sich fließend und korreliert nicht in jedem Fall eindeutig mit den Lebensjahren eines Kindes. Als Faustregel kann aber davon ausgegangen werden, dass sich das Spielalter in etwa im vierten und fünften Lebensjahr eines Kindes abspielt (Graber, 2023). Diese Phase deckt sich zeitlich mit der phallischen

Phase nach Freud (1942) und wird teilweise auch als frühgenitale Phase oder kleine Pubertät bezeichnet (Wanzeck-Sielert, 2013).

Im Spielalter ist für Kinder das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern von grosser Wichtigkeit. Kinder, die sich noch auf früheren Stufen der Spielentwicklung, wie beispielsweise des Funktionsspiels, befinden, können hier noch nicht aktiv gestaltend an Rollenspielen teilnehmen. Bei Kindern in höheren Stufen der Spielentwicklung hingegen, kann das zum Teil bereits im Kleinkindalter beginnende Interesse für Doktorspiele intensiviert werden. Dies geht oftmals zeitgleich mit einem gesteigerten Interesse an der Sexualität einher. Kinder erkunden sich vermehrt zu Schwangerschaft und Geburt bei ihren Bezugspersonen (Ortland, 2020). Sie entwickeln zu Beginn des Spielalters eine Art Schau- und Zeigelust, die einerseits ein sexuelles Begehren und andererseits eine gewisse sexuelle Neugier verbirgt. Dies äussert sich beispielsweise im Entblößen der eigenen Genitalien oder im Betrachten der Genitalien der Eltern oder anderen erwachsenen Bezugspersonen sowie Geschwistern (Lache, 2016).

Während dem Spielalter verbessern sich die verbalen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes zusehends. Mit dieser Entwicklung geht auch eine Erweiterung des eigenen Erlebens auf die Sprache einher. Ebenfalls begünstigen die fortschreitenden kognitiven Fähigkeiten das sich Orientieren an einer Vorbildperson. Diese beiden Entwicklungen helfen dem Kind dabei, sich die eigene Geschlechtsrolle durch das Beobachten des Verhaltens anzueignen. Das so beobachtete Verhalten ihres Vorbildes wird dann in Spielen wie beispielsweise Vater-Mutter-Kind-Spielen eingeübt (Wanzeck-Sielert, 2013). Diese Spiele werden gerne auch mit Gleichaltrigen gespielt.

Die Phase des Spielalters zeichnet sich weiter durch eine sich steigernde Abgrenzung von den nächsten Bezugspersonen aus. Diese Abgrenzung beginnt häufig im Bereich der Pflege, wie beispielsweise dem selbständigen Toilettengang, oder der Nahrungsaufnahme. Sie dient dazu, ihr «Ich» in Abgrenzung von den Eltern erleben und erproben zu können (Ortland, 2020). Die Abgrenzung von den Bezugspersonen erfolgt unter anderem auch dadurch, dass soziale Kontakte zu Gleichaltrigen vermehrt gewünscht sind. Ebenfalls erfolgt die Abgrenzung durch verbale Provokationen, welche durch ihre sich weiterentwickelnden sprachlichen Fähigkeiten ermöglicht werden (Sielert, 2015). Dieses Verhalten führt dazu, dass Kinder die Reaktion der Erwachsenen auf die getätigten provokanten Äusserungen testen. Es führt zudem dazu, dass die Kinder die Anweisungen der Eltern konsequent mit Warum-Fragen hinterfragen und diese regelmässig diskutiert werden (Lache, 2016). Das vermehrte Lösen der Bindung von den Eltern und Suchen nach Kontakten mit Gleichaltrigen führt im Verlauf des Spielalters zur Entwicklung von einer Art von Körperscham. Dies ist besonders oft zu beobachten, wenn die Handlungen sich auf die Genitalien

beziehen oder mit Sexualität in Verbindung gebracht werden. Das zur Schau stellen des eigenen Körpers entwickelt sich gegen Ende des Spielalters darum eher in ein Verbergen und den Wunsch, in Anwesenheit anderer bekleidet zu sein oder einen Sichtschutz herzustellen (Schuhrke, 1999). Dieser Entwicklungsschritt hilft in der Wahrung und Ziehung eigener Grenzen der Privatsphäre. Die Entwicklung von Schamgefühlen ist ein wichtiger Schritt für die sexuelle Identitätsfindung sowie ein wichtiges Hilfsmittel zum Schutz vor sexuellen und körperlichen Übergriffen (Lache, 2016).

3.1.1.2 *Schulalter ohne Beeinträchtigung*

Nach dem Spielalter verläuft die kindliche Entwicklung weiter im Schulalter. Das Schulalter deckt in etwa den Zeitraum vom sechsten bis zum elften Lebensjahr eines Kindes ab. Allerdings können sich auch hier gewisse Entwicklungsschritte je nach Kind mit der vorhergehenden Phase überlappen. Die Phase des Schulalters deckt sich zudem mit der in der psychoanalytischen Theorie als Latenzperiode beschriebenen Phase nach Freud (1942). Die in dieser Theorie geltende Annahme, dass die sexuelle Entwicklung in dieser Phase ruht, gilt zwischenzeitlich als nichtzutreffend (Ortland, 2020). In diesem Zeitabschnitt werden die Kinder eingeschult, wodurch sich ihre Bezugswelten noch einmal wesentlich verändern (Lache, 2016). Mit diesem Schuleintritt stehen für Kinder lediglich andere Aufgaben, wie das Finden einer Balance zwischen schulischem Lernen und Spielen im Vordergrund. Die sexuelle Entwicklung steht in dieser Zeit deswegen aber nicht still (Ortland, 2020).

Die Einschulung hat für Kinder oft einen Wechsel des Freundes- und Bezugspersonenkreises zur Folge (Wanzeck-Sielert, 2013). Die sexuelle Entwicklung spielt sich darum, im Vergleich zum Spielalter, nicht mehr in Bezug auf die primären Bezugspersonen ab, wodurch diese Entwicklung auch weniger sichtbar wird. Sie verschiebt sich vielmehr in Richtung des sich neu bildenden Freundeskreises. Beispielsweise unterhalten sich die Kinder angeregt über sexualitätsbezogene Themen, die sie mit ihren Eltern oder anderen Erwachsenen nicht besprechen möchten (Ortland, 2020).

Der Freundeskreis gestaltet sich in dieser Entwicklungsphase vorwiegend aus gleichgeschlechtlichen Freundschaften. Hiermit schafft sich ein Kind einen geschützten Rahmen, die jeweilige Geschlechtsrolle auszuprobieren und die eigene geschlechtliche Identität zu entwickeln. Mit fortschreitender Verinnerlichung der eigenen Geschlechtsrollenidentität grenzt sich das Kind zusehends vom anderen Geschlecht ab. Dies geschieht allerdings ohne das Interesse am anderen Geschlecht zu verlieren (Wanzeck-Sielert, 2013). Hiermit kristallisieren sich in der Regel Mädchen- und Jungengruppen heraus.

Kinder entwickeln im Schulalter ein wachsendes Schamgefühl und zeigen Interesse an Themen wie Freundschaft und Liebe (Schütz & Kimmich, 2000). Zumal die Kinder das

Interesse am anderen Geschlecht aber nicht verlieren, sammeln sie in dieser Phase auch erste Erfahrungen mit Verliebtsein. Körperliche Erkundungen werden öfter im Geheimen durchgeführt. Die bereits im Spielalter beginnende Lust an der Selbststimulation der Genitalien bleibt bestehen und intensiviert sich. Selbstbefriedigung wird immer öfter als Möglichkeit angesehen, sinnliche Erfahrungen zu gewinnen (Ortland, 2020). Gegen Ende des Schulalters haben sich die Kinder bereits zu guten Teilen von ihren Eltern und anderen Erwachsenen abgegrenzt. Sie empfinden sich aber nach wie vor abhängig und schwächer als die Erwachsenen. Durch die Nutzung von sexualisierter und provokativer Sprache versuchen sie sich weiter von den erwachsenen Bezugspersonen zu lösen (Sielert, 2015).

3.1.1.3 Adoleszenz ohne Beeinträchtigung

Die Adoleszenz bezeichnet einen Übergangszeitraum zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, der sich durch tiefgreifende biologische, psychische und soziale Veränderungen auszeichnet. Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive lässt sich dieser Lebensabschnitt typischerweise zwischen dem 12. und 21. Lebensjahr verorten, wobei kulturelle, soziale und individuelle Faktoren eine erhebliche Varianz im Beginn und Verlauf bedingen können (Hurrelmann & Quenzel, 2021). Biologisch ist die Adoleszenz geprägt durch den Beginn der Pubertät, die mit tiefgreifenden hormonellen Umstellungen einhergeht. Psychosozial betrachtet, handelt es sich um eine Phase intensiver Identitätssuche, die von der Lösung aus kindlichen Abhängigkeiten und der Hinwendung zu neuen Rollenmustern begleitet wird.

Zentral in der Lebensphase der Adoleszenz ist nicht nur die körperliche Reifung, sondern vor allem auch die Integration dieser körperlichen, emotionalen und sozialen Veränderungen in das sich entwickelnde Selbstkonzept eines Menschen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Ausbildung einer sexuellen Identität. Nach Lehmkuhl et al. (2015) lässt sich die Adoleszenz als eine Phase mit spezifischen Entwicklungsaufgaben verstehen, die in einem übergeordneten Entwicklungskontinuum von früher Kindheit bis ins Erwachsenenalter eingebettet ist. Im darauffolgenden Jugendalter treten nach diesem Verständnis folgende Entwicklungsaufgaben in den Vordergrund (Ortland, 2020):

- Akzeptanz der körperlichen Veränderung und des eigenen Aussehens
- Lernen des Umgangs mit neuen körperlichen Bedürfnissen
- Erste Erfahrungen mit Intimität und Sexualität
- Aufbau und Gestaltung von Freundschaften und Liebesbeziehungen
- Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern
- Berufsorientierung und Werteentwicklung
- Ausbildung eines kohärenten Selbstbildes (Identitätsentwicklung)

Da sich die Sexualität als untrennbar von der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit erweist, zeigt sich die Verschränkung dieser Aufgaben in nahezu jedem Bereich. Schwierigkeiten in der schulischen Leistung oder der familiären Situation können sich beispielsweise auf das Selbstbild und somit auch auf das sexuelle Erleben und Verhalten auswirken (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2017).

Die Phase der Adoleszenz ist infolge der Pubertät aber auch von körperlichen Veränderungen und subjektive Bewertung geprägt. Ein zentrales Merkmal der Pubertät ist die körperliche Reifung, welche sich durch hormonelle Prozesse in Form eines Wachstumsschubs, der Entwicklung der Geschlechtsorgane und sekundärer Geschlechtsmerkmale sowie der Zunahme von Kraft und Ausdauer manifestiert (Breehl & Caban, 2023). Diese Veränderungen erfolgen von Mensch zu Mensch individuell. Der Rhythmus variiert dabei sowohl zwischen den Geschlechtern wie auch innerhalb der Geschlechter stark. Beispielsweise setzt die Pubertät bei Mädchen meist zwischen dem 8. und dem 13. Lebensjahr ein, bei Jungen hingegen in der Regel zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr. Der Beginn und das Tempo dieser Entwicklungen ist dabei genauso individuell wie sie auch unabhängig voneinander verlaufen (Heßling & Bode, 2015). Diese erwähnten körperlichen Veränderungen lösen bei Jugendlichen häufig eine Phase intensiver Selbstbeobachtung und Unsicherheit aus. Fend (2003) beschreibt die Suche nach Normalität eines jeden Jugendlichen als die zentrale Frage der Adoleszenz. Fragen wie: «Bin ich so wie die anderen?» oder «Bin ich normal?» prägen dabei das Handeln der Jugendlichen in erheblichen Massen. Studien zeigen dabei, dass insbesondere Mädchen ihr Körperselbstkonzept eher negativ einschätzen (Lohaus et al., 2024). Merkmale wie physische Attraktivität, sportliche Kompetenz und Körpergewicht prägen das Konzept der eigenen Attraktivität wesentlich. Dieses entsteht nicht ohne weiteres, sondern wird massgeblich durch soziale Rückmeldungen der Peers und der Familie sowie von medialen Quellen beeinflusst (Ortland, 2020).

Die Adoleszenz wandelt sich vor diesem Hintergrund oftmals auch zur Zeit der Arbeit am eigenen Körper. Jugendliche betreiben damit eine aktive Selbstgestaltung, welche sich beispielsweise in der Kleidung, Körperpflege oder Diäten bemerkbar macht. Das verfolgte Ziel dabei ist es jeweils, den von ihnen selbst wahrgenommenen sozialen Normen zu entsprechen. Die Rolle der Peergruppe ist im Wahrnehmen der sozialen Normen besonders zentral, da sie diese Normen zu einem Grossteil selbst setzt. Sie definiert, was als «normal», «erstrebenswert» oder als «peinlich» zu erachten ist (Jungbauer, 2017). So kristallisiert sich eine Art altersbezogener, kulturell erwarteter und biologisch fundierter Entwicklungsprozess heraus, der typischerweise in bestimmten Lebensphasen auftritt. Es ergibt sich daraus eine Art «gesellschaftliche Soll-Kurve», also das, was als normaler Verlauf der kindlichen und jugendlichen Entwicklung angesehen wird. Jungbauer (2017) verwendet zur Beschreibung

dieses Phänomens den Begriff der nichtnormativer Entwicklungslinien. Während sich viele Jugendliche entlang dieser normativen Entwicklungslinien bewegen, entstehen im Konzept der nichtnormativen Entwicklungsaufgaben nach Jungbauer (2017) Herausforderungen. Diese Aufgaben weichen von alterstypischen Anforderungen ab und erfordern weitreichende individuelle Anpassungsleistungen der betroffenen Personen. Gerade im Bereich der sexuellen Entwicklung, die stark mit dem eigenen Körperbild, dem Selbstwert und der sozialen Integration verknüpft ist, können Einschränkungen oder abweichende Entwicklungsverläufe zu zusätzlichen psychosozialen Belastungen führen. Diese Perspektive erweitert das Verständnis von sexueller Entwicklung, denn nicht jede jugendliche Person kann oder will sich an solchen normativen Mustern orientieren. Der Umgang mit dem Körper, der Sexualität und Beziehung wird somit auch zu einer Frage der Inklusion, die sowohl im pädagogischen als auch im gesellschaftlichen Sinne relevant wird (Jungbauer, 2017).

Neben den individuellen und sozialen Faktoren beeinflussen auch gesellschaftliche Diskurse das Erleben von Sexualität in der Adoleszenz. Trotz der zunehmenden Diversität an sexuellen Lebensentwürfen in der Gesellschaft bleiben normative Erwartungen nach wie vor bestehen. Fend (2003) benennt in diesem Kontext zwei zentrale Anforderungen, die an Jugendliche herangetragen werden:

- Sexuelle Authentizität: Sexualität soll als Ausdruck des eigenen Selbst empfunden werden und in das persönliche Wertesystem integrierbar sein.
- Soziale Einbettung: Sexualität soll mit Bindungen und Verantwortlichkeiten verknüpft sein.

Diese Anforderungen erfordern ein hohes Mass an Reflexionsfähigkeit, sozialer Kompetenz und Selbstakzeptanz. Dies sind alles Kompetenzen, die erst im Laufe der Adoleszenz erworben werden. Die Reproduktionsreife, die sich durch Menarche und Ejakularche manifestiert, zwingt die Jugendlichen regelrecht dazu, sich mit ihrer genitalen Sexualität auseinanderzusetzen (Lache, 2016). Dies hat häufig sogar zu einem Zeitpunkt zu geschehen, an dem die psychische Reife noch nicht vollumfänglich ausgebildet ist. Dies zeigt die Kluft zwischen biologischem und psychischem Entwicklungsstand auf (Jungbauer, 2017), die für viele Jugendliche eine enorme Herausforderung darstellt.

3.1.2 Sexuelle Entwicklung mit kognitiver Beeinträchtigung

Mit dem im vorhergehenden Abschnitt erlangten Überblick über den Entwicklungs- und Sexualisierungsprozess eines Kindes ohne kognitive Beeinträchtigung wird in diesem Abschnitt der Fokus auf mögliche Abweichungen und Spezialitäten von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung in derselben zeitlichen Lebensspanne gelegt. Dabei soll analog zum

vorhergehenden Abschnitt zuerst auf das Säugling- und Kleinkindalter eingegangen werden, bevor das Spielalter, das Jugendalter und die Adoleszenz beleuchtet werden.

3.1.2.1 Säugling- und Kleinkindalter mit kognitiver Beeinträchtigung

Im Grundsatz kann gesagt werden, dass der Sexualisierungsprozess bei Kindern im Säuglings- und Kleinkindalter mit einer kognitiven Beeinträchtigung wie bei Kindern ohne Beeinträchtigung beginnt. Da eine kognitive Beeinträchtigung nicht zwingend mit motorischen oder körperlichen Beeinträchtigungen einhergehen muss, kann unter Umständen die orale Phase mit dem Erleben und Erkunden über die Haut bzw. den Mund analog zu Kindern ohne kognitive Beeinträchtigung von statten gehen. Sollte die kognitive Beeinträchtigung aber mit Einschränkungen von motorischen Fähigkeiten einhergehen, kann beispielsweise das Erkunden und Erforschern über die Haut und den Mund oder der eigenen Genitalien mittels Selbstbeobachtung und -stimulation erschwert oder verunmöglicht sein (Ortland, 2020).

Wie im vorhergehenden Abschnitt zur Entwicklung ohne kognitive Beeinträchtigung erläutert wurde, beginnen sich Kinder im Verlauf des zweiten Lebensjahres für ihre Ausscheidungen zu interessieren. Bei Kindern, die inkontinent sind oder bleiben, fehlen hier Möglichkeiten, ihre Selbstbestimmung einzuüben und eine Ich-Funktion zu erlangen (Wellach, 1999). Diese Inkontinenz kann dazu führen, dass das Interesse der Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung an ihren eigenen Genitalien oder der Selbststimulation nicht gleich ausgeprägt ist, wie bei Kindern ohne entsprechende Beeinträchtigung. Je nachdem wie sich das Tempo und die Funktionalität des Wechselns der Windeln ausgestaltet, reicht auch die Zeit für ein kognitiv beeinträchtigtes Kind nicht aus, um sich dem eigenen Genitalbereich in Ruhe zuzuwenden (Ortland, 2020). Weiter erleben inkontinente Kinder das lustvolle Empfinden des Festhaltens und Loslassens des Stuhlgangs oder dem Spüren anderer Ausscheidungen in eingeschränkter Art und Weise. Sollte die Inkontinenz zudem im Zusammenhang mit einer kognitiven Entwicklungsverzögerung einhergehen, verzögert sich auch das dazugehörige Lustempfinden in zeitlicher Hinsicht.

Wenn die kognitive Einschränkung eine Limitation der Verbalsprache beinhaltet, ist das Trotzalter erheblich erschwert. Die kommunikativen Möglichkeiten können deutlich eingeschränkt sein, was dem Kind das Mitteilen des eigenen Willens einschränkt oder sogar verunmöglicht. Diese Limitation kann sich auch auf Ausdrucksmöglichkeiten über die Körpersprache, wie beispielsweise abgrenzenden Verhaltens, ausdehnen. Sogar bei einer guten Versorgung mit sprachersetzenden oder sprachunterstützenden Hilfsmitteln wird ein so vermitteltes «Nein» nie gleich überzeugend wie ein wütend mitgeteiltes «Nein». Kinder mit Einschränkungen der Verbalsprache sind in ihren Abgrenzungsversuchen daher verstärkt

auf aufmerksame Erwachsene angewiesen, die dieses Bedürfnis des Kindes wahrnehmen und bereit sind, es zu unterstützen. Dies macht die Kinder verstärkt abhängig und erschwert ihre Selbstbestimmung. Durch den in der Regel bei fast allen täglichen Verrichtungen höheren Unterstützungsbedarf bei Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung bahnt sich in diesem Alter bereits ein Grundkonflikt an, den die Kinder oder später die Jugendlichen mit ihren Bezugspersonen lösen müssen (Ortland, 2020).

3.1.2.2 Spielalter mit kognitiver Beeinträchtigung

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt zu Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung im Säuglings- und Kleinkindalter ausgeführt, können Kinder auch im Spielalter aufgrund kommunikativer Einschränkungen in ihrem sexuellen Entwicklungsprozess gehindert werden. Dies wirkt sich beispielsweise dadurch aus, dass das Stellen von neugierigen Fragen in Bezug auf Zeugung, Schwangerschaft und Geburt vollständig oder teilweise verunmöglicht sein kann (Ortland, 2020). Diese kommunikativen Limitationen wirken sich auch im Austausch mit gleichaltrigen Spielkameraden aus. Einerseits fällt es Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung schwieriger mit Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen und diesen zu pflegen, was zu einem kleineren Freundeskreis und zu stärkerer sozialer Isolation führen kann (Wüthrich et al., o. D.). Andererseits können sie als Folge eines reduziert ausgebildeten Körperschemas möglicherweise nicht eindeutig erkennen, welche Berührungen als angenehm, bzw. unangenehm oder als gewollt bzw. nicht gewollt erachtet werden. Kommunikative Einschränkungen hindern sie dann zusätzlich daran, mitzuteilen, wenn sie die Teilnahme an den Doktor- oder Vater-Mutter-Kind-Spielen nicht mögen oder dieses beenden wollen. Geht eine kognitive Einschränkung zudem mit motorischen Schwierigkeiten oder Inkontinenz einher, kann es sein, dass die Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung gar nicht in diese Spiele integriert und sie davon ausgeschlossen werden. Weiter kann die sich zu Beginn des Spielalters entwickelnde Zeigelust aufgrund des Tragens einer Windel verunmöglicht werden und darüber hinaus den sowieso schon erschwerten Zugang zum Spiel mit Gleichaltrigen weiter hemmen (Ortland, 2020).

Kommunikationseinschränkungen limitieren Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen ebenfalls in ihrem eigenen Abgrenzungsprozess von deren Bezugspersonen gegen Ende des Spielalters. Dies manifestiert sich beispielsweise im schwierigeren Testen der Reaktionen der Erziehungsberechtigten oder, falls die Kinder auf permanente Hilfe und Versorgung angewiesen sind, im Erlernen der Selbständigkeit. Weiter kann die Notwendigkeit einer permanenten Hilfe im urogenitalen Bereich dazu führen, dass dadurch das Entwickeln des Schamgefühls in seiner Ausprägung abnehmen kann. Eingeschränkte soziale Kontakte oder fehlende Privatsphäre können auch dazu führen, dass Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung in ihren Erfahrungsmöglichkeiten limitiert werden (Ortland, 2020). Dies

wiederum erschwert ihnen das Erlernen von Sexualwissen, da dieses gemäss Volbert (2004) in der Regel an eigene Erfahrungen anknüpft.

Kognitive Beeinträchtigungen können, wie bereits vorgängig ausgeführt, zu einer kognitiven Entwicklungsverzögerung führen. In diesem Falle können sich die Bedürfnisse der Kinder auf der Zeitschiene nach hinten verschieben. Folglich kann es sein, dass für Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung, die sich im Spielalter befinden, Themen oder Merkmale der Säuglings- und Kleinkindphase als aktueller erweisen und sie erst mit fortgeschrittenerem Alter in die Herausforderungen der Spielphase kommen.

3.1.2.3 Schulalter mit kognitiver Beeinträchtigung

Wie auch in den vorangehenden Altersphasen kann das Schulalter bei Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung durch unterschiedliche Faktoren erschwert werden. Zur Identitätsfindung im eigenen Geschlecht wird der eigene Freundeskreis, wie im vorhergehenden Abschnitt zur Entwicklung von Kindern ohne kognitive Beeinträchtigung erläutert, von grosser Bedeutung. Kinder mit einer kognitiven Einschränkung können sich vor einer erschwerten Ausgangslage zum Aufbau von Freundschaften wiederfinden. Als Folge ihrer kognitiven Einschränkungen werden sie oftmals in Sonder- oder Förderschulen eingeschult. Obwohl so ein neuer Freundes- und Bezugspersonenkreis entsteht und sie grundsätzlich die Möglichkeit einer für sie passenden Peergruppe erhalten, haben solche Schulen oftmals ein grösseres Einzugsgebiet als die Regelschulen. Dies kann dazu führen, dass sich die sozialen Kontakte auf die effektive Schulzeit beschränken. Zudem sind diese Zeiten in der Regel auch durch Erwachsene betreut. Die Kinder werden so in ihrem Rückzug ins Geheime gehindert bzw. eingeschränkt. Digitale Medien bieten in der Zwischenzeit zwar wachsende Möglichkeiten für virtuelle Kontakte, erfordern aber oftmals entsprechende Ausstattung sowie sprachliche und technische Kompetenzen (Ortland, 2020).

Aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes können Kinder mit einer kognitiven Einschränkung dazu tendieren, jüngere Kinder ohne Behinderungen als ihre Freunde zu wählen. So befinden sie sich auf einer kognitiv äquivalenten Stufe. Dies kann gerade bei Erwachsenen zu Unverständnis führen, insbesondere wenn das sexuelle Experimentieren im Interesse der Kinder steht (Moll & Moll, 2010). Sollten zudem verbale Einschränkungen mit der kognitiven Beeinträchtigung einhergehen, ziehen sich die in der Spielphase bereits vorhandenen Kommunikationsschwierigkeiten weiter. Den Kindern wird insbesondere der Austausch über sexualisierte Themen mit ihren Freunden verunmöglicht oder erheblich erschwert. Auch ziehen sich weitere Schwierigkeiten aus der Spielphase, wie beispielsweise die Abgrenzung von den Eltern, weiter. Diese Faktoren können die Identitätsentwicklung

und soziale Integration von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen im Schulalter erheblich beeinflussen.

3.1.2.4 *Adoleszenz mit kognitiver Beeinträchtigung*

Die Adoleszenz ist, wie bereits im Abschnitt zur Adoleszenz ohne kognitive Beeinträchtigung ausgeführt, für alle jungen Menschen eine Phase intensiver körperlicher, emotionaler und sozialer Umbrüche. Dies gilt unabhängig davon, ob eine Beeinträchtigung vorliegt oder nicht. Auch in diesem Alter durchlaufen Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung in der Regel die gleichen biologischen Reifungsprozesse und verfolgen zumindest im Grundsatz dieselben psychosozialen Entwicklungen wie ihre nicht beeinträchtigten Altersgenossen. Der Wunsch nach Zugehörigkeit, Freundschaft, Intimität und Liebe ist ebenso präsent wie das Bedürfnis, den eigenen Körper zu verstehen und die sexuelle Identität auszubilden (Ortland, 2020). Dennoch zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass sich die Realisierung dieser Entwicklungsschritte häufig als deutlich herausfordernder gestaltet. Diese erhöhte Herausforderung ist aber nicht mit der Beeinträchtigung an sich zu erklären, sondern eher durch die Fremdbewertung, die gesellschaftliche Stigmatisierung, fehlende Unterstützungssysteme und unzureichende sexualpädagogische Begleitung (Ortland, 2020).

Ein zentraler Befund in der Forschung zur Sexualität von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung ist das Fortbestehen von Mythen und Vorurteilen, die deren sexuelle Entwicklung entweder als übermässig triebhaft oder als nicht vorhanden konstruieren. Beides ist gemäss Leue-Käding (2000) als falsch einzuordnen. Vielmehr ist die Sexualität bei kognitiv beeinträchtigten Jugendlichen ebenso natürlich, individuell und entwicklungsdynamisch, wie sie es bei anderen Jugendlichen auch ist (Ortland, 2020). Die Besonderheit liegt lediglich darin, dass diese Jugendlichen ihre Entwicklung unter erschwerten sozialen Bedingungen vollziehen müssen. Dazu gehören etwa eine geringere gesellschaftliche Teilhabe, negative Zuschreibungen oder pädagogische Verunsicherung. Werte wie Inklusion und Gleichbehandlung stehen bisher oft nur programmatisch im Raum, oftmals ist die praktische Umsetzung aber noch nicht so weit. Trotz bereits reichlichen Fortschritten gelten viele junge Menschen mit Beeinträchtigung nach wie vor als «nicht normal» oder «verschieden» (Singer, 2015). Die Folge sind Fremdbewertungen, die in internalisierten Selbstzweifeln münden können, was sich wiederum insbesondere im Hinblick auf das eigene Körperbild, Attraktivität und sexuelle Selbstbestimmung auswirken kann.

Die Pubertät setzt bei Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht später oder früher ein als bei Gleichaltrigen ohne Beeinträchtigung. Gemäss Lache (2016) ist der Zeitpunkt der Menarche bei Mädchen mit und ohne Beeinträchtigung im Durchschnitt identisch. Dieser befindet sich, wie bereits vorgängig ausgeführt, im Durchschnitt zwischen dem 11. und

14. Lebensjahr (Heßling & Bode, 2015). Auch Jungen mit kognitiver Beeinträchtigung zeigen vergleichbare Reifungsverläufe in Bezug auf die Ejakularche. Problematisch wird die körperliche Reifung jedoch durch das häufig beobachtbare Auseinanderklaffen von biologischem und kognitiv-emotionalem Entwicklungsstand. Während der Körper Signale der sexuellen Reife sendet, fehlen oft die kognitiven Voraussetzungen, um diese Veränderungen zu verstehen, angemessen einzuordnen oder in das eigene Selbstbild zu integrieren (Ortland, 2020). Dies kann zu Verunsicherungen, unangemessenen Verhaltensweisen oder auch zu sozialen Konflikten führen. Als Beispiel können hier die in den vorherigen Abschnitten exemplarisch aufgezeigten Doktorspiele ausgeführt werden. Doktorspiele im Alter von 14 Jahren, werden vom Umfeld, wie bereits ausgeführt, als nicht entwicklungslogisch empfunden und können dadurch als «unangemessen» gewertet werden. Dies hat für die Person mit kognitiver Beeinträchtigung auch eine psychosoziale Bedeutung. Sie erleben ihre Umwelt darum häufig als bewertend oder ausgrenzend. Studien zeigen dann auch auf, dass die Stigmatisierung im Bereich von kognitiver Beeinträchtigung stärker negativ besetzt ist, als dies bei einer körperlichen Behinderung der Fall ist (Cloerkes, 2007). Möglichkeiten des sogenannten Stigmamanagements, wie beispielsweise das Verbergen von Einschränkungen, stehen kognitiv beeinträchtigten Menschen meist nicht zur Verfügung. Damit verbunden ist ein erhöhtes Risiko für Selbstwertprobleme, Rückzug oder überangepasstes Verhalten. Das Auseinanderklaffen der kognitiven und emotionalen Entwicklung führt häufig auch dazu, dass sie zwar über altersentsprechende emotionale Bedürfnisse, wie beispielsweise das Bedürfnis nach Zärtlichkeit, Nähe oder sexueller Erprobung verfügen, diese dann aber nicht immer mit der gleichen kognitiven Differenzierungsfähigkeit reflektieren können. Dieser Umstand kann zusätzlich zu innerpsychischen Spannungen, Missverständnissen im sozialen Miteinander oder gar zu problematischem Verhalten führen, welches dann pathologisiert werden kann (Kretschmer, 2023).

Auch die peergruppenbezogene Sozialisation, welche sowohl für die Identitätsbildung als auch für die sexuelle Entwicklung eine zentrale Rolle spielt, ist häufig erschwert. Kognitiv beeinträchtigte Jugendliche haben, wie bereits erwähnt, häufig einen erschwerten Zugang zu stabilen Freundschaften oder Liebesbeziehungen. Sie sind auch häufiger und intensiver auf Erwachsene oder Betreuungspersonen angewiesen, wenn es um Körperwissen, Sexualität oder Fragen zu Gefühlen geht. Gleichzeitig mangelt es vielen Einrichtungen aber immer noch an fachlich fundierter, zielgruppensensibler sexualpädagogischer Begleitung, die diese Entwicklung ressourcenorientiert unterstützt (Ortland, 2020).

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung gegenüber ihren nicht beeinträchtigten Altersgenossen ist ein oft bestehender Mangel an sexualitätsbezogenem Wissen. Viele Jugendliche mit Beeinträchtigung erhalten weder in der Schule noch in Betreuungseinrichtungen ausreichende Informationen zu Themen wie der

eigenen Körperentwicklung, Verhütung, Schutz vor sexualisierter Gewalt oder Einvernehmlichkeit. Dieser Mangel kann nebst dem Wissensmangel auch ein Risikofaktor für die sexuelle Ausbeutung und eine mangelnde Selbstbestimmung darstellen (Goltermann, 2022).

Je nach Art und Weise der kognitiven Beeinträchtigung kann sich zudem ein weiterer Unterschied hinsichtlich der digitalen Sozialisierung von Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung ergeben. Jugendliche ohne kognitive Beeinträchtigung erschliessen sich über das Internet diverse Informationen zu Körper, Sexualität und Partnerschaft, welche sie sich oft eigenständig aneignen. Für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder intellektueller Beeinträchtigung ist dies aufgrund mangelnder Zugänge, fehlender inklusiver Medieninhalte sowie begrenzter Medienkompetenz oft nur erschwert oder gar nicht möglich (Ortland, 2020). Damit geht für sie eine wichtige Ressource für die sexuelle Bildung in der heutigen Zeit verloren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung in sämtlichen Phasen vom Säuglingsalter bis zur Adoleszenz vor denselben Aufgaben wie alle anderen stehen. Die Besonderheit liegt häufig nicht im biologischen oder emotionalen Entwicklungspotenzial, sondern vielmehr in den erschwerten äusseren Rahmenbedingungen, die diese Prozesse begleiten. Sie finden sich demzufolge vor erschwerten Entwicklungsbedingungen wieder. Ihre sexuelle Entwicklung ist dabei von unterschiedlichen Faktoren abhängig und wird von verschiedenen Personen, Institutionen oder Werten beeinflusst.

3.1.3 Einflussfaktoren auf die sexuelle Entwicklung

Wie aus den vorhergehenden Abschnitten hervor geht, ist die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von unterschiedlichsten Einflüssen mitbestimmt. Dies gilt unabhängig davon, ob ein Kind eine kognitive Beeinträchtigung hat oder nicht. Die Sexualität kann nicht als eine rein biologische Funktion betrachtet werden, sondern ist, wie bereits mehrfach ausgeführt, als integraler Bestandteil der Gesamtpersönlichkeitsentwicklung zu verstehen (Tuider et al., 2012). Die sexuelle Entwicklung eines Kindes zeigt sich als ein komplexer Prozess, der sich jeweils auf ein Individuum allein bezieht. Seine Entwicklung ist aber nicht allein von den individuellen geistigen und körperlichen Veranlagungen abhängig, sondern wird ebenfalls von dessen Umwelt beeinflusst und ist von einer Vielzahl an Einflussfaktoren abhängig, die sich in unterschiedlichen Entwicklungsphasen verschieden stark ausprägen. Das Individuum mit einer kognitiven Beeinträchtigung steht dabei im Zentrum und befindet sich in einem steten und wechselseitigen Austausch mit diversen Personen und Institutionen in dessen Lebenswelt. In der Entwicklungspsychologie wurde dafür von Bronfenbrenner (2012) ein ökosystemischer Ansatz entwickelt, der fünf verschiedene

Umweltsysteme beinhaltet, welche die Entwicklung eines Individuums beeinflussen. Dabei ist jeweils auch das Zusammenspiel der einzelnen Systeme von Bedeutung. Nach Bronfenbrenner (2012) gibt es dabei die fünf Umweltsysteme Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem, Makrosystem und Chronosystem. Die diesem System zu Grunde liegende Idee, dass die Entwicklung einer Person im Kontext verschiedener, miteinander interagierender Umweltsysteme zu betrachten ist, wurde in anderen Forschungsdisziplinen wie der Sozialarbeit oder der Umweltpsychologie adaptiert. Dabei wurde jeweils ein spezifischer Fokus auf deren Themen und Anwendungen gelegt. Als Beispiele dafür können die ökologische Systemtheorie in der Sozialen Arbeit (Wendt, 1982) oder die soziologische Systemtheorie (Luhmann, 2020) angefügt werden. Im Bereich der Sexologie besteht zwar das Sexocorporal-Konzept (Gehrig, 2013), welches zur ganzheitlichen Betrachtung der menschlichen Sexualität verwendet wird. Da sich dieses Konzept aber mit der physiologischen, der sexodynamischen, der kognitiven Komponente und der Beziehungskomponente auseinandersetzt, ist es nur bedingt geeignet, die Einflussfaktoren auf die sexuelle Entwicklung eines Kindes, bzw. eines Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung zu kategorisieren. In Anlehnung an den Grundgedanken eines Mehrebenenmodells und vor dem Hintergrund, dass unterschiedliche Einflüsse eine wesentliche Rolle in der Entwicklung eines Kindes spielen, sollen die Einflussfaktoren und deren Herausforderungen anhand der folgenden Ebenen kategorisiert werden:

- Persönliche und soziale Ebene
- Bildungs- und Aufklärungs-Ebene
- Entwicklungsspezifische Ebene
- Familiäre und erzieherische Ebene
- Gesellschaftliche und institutionelle Ebene

In der Folge soll auf diese Einflussfaktoren ausgehend von der persönlichen und sozialen Ebene eingegangen werden.

3.1.3.1 Persönliche und soziale Ebene

Die persönliche und soziale Ebene stellt das unmittelbare Lebensumfeld dar, in dem sich die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung konkret vollzieht. Gemeint sind damit insbesondere individuelle Ressourcen, psychosoziale Kompetenzen, Beziehungen zu Gleichaltrigen, Freundschaften, erste intime Erfahrungen sowie der Umgang mit eigenen Gefühlen und Körperlichkeit. Auf dieser Ebene erfahren Menschen mit Beeinträchtigungen, insbesondere mit kognitiven Beeinträchtigungen, oft Einschränkungen in der sozialen Teilhabe (Sarimski, 2019). Die Kinder mit Beeinträchtigungen stehen daher, wie bereits mehrfach ausgeführt, oft vor der Herausforderung, nur begrenzte Kontaktmöglichkeiten zu Gleichaltrigen, mit oder ohne Beeinträchtigung, zu

haben. Diese fehlenden Kontakte können ihre soziale Entwicklung in vielerlei Hinsicht beeinflussen (Ewers zum Rode, 2016). So wird das Erlernen sozialer Regeln, das üblicherweise durch Interaktion und Austausch mit anderen Kindern geschieht, erheblich erschwert. Auch spielerische Erfahrungen wie Doktorspiele können durch motorische Einschränkungen und die dadurch naheliegende Rolle des Patienten, die das Kind dabei einnimmt, verändert sein. Dies schränkt die Vielfalt der sozialen und spielerischen Interaktion ein. Darüber hinaus können erste innige Freundschaften, die für die Entwicklung sozialer und emotionaler Bindungen zentral sind, durch die wenigen Kontakte schwieriger entstehen. Gleiches gilt für die geschlechtsspezifische Identitätsbildung, die stark von der Interaktion mit gleichgeschlechtlichen Freunden geprägt wird. Fehlen diese Vorbilder und Bezugspersonen, wird die Sicherung der eigenen geschlechtlichen Identität erschwert. Auch die Nachahmung von rollenspezifischem Verhalten ist stark von Kontakten zu Gleichaltrigen abhängig. Rollenspiele wie Vater-Mutter-Kind bieten Kindern die Möglichkeit, unterschiedliche soziale Rollen auszuprobieren und zu verstehen. Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung fehlt jedoch oft die Gelegenheit, solche Spiele gemeinsam mit anderen durchzuführen. Häufig werden sie in diesen Spielen auf die Rolle des Kindes beschränkt, was ihre Fähigkeit zur Entwicklung vielfältiger Rollenbilder und Verhaltensweisen begrenzen kann. Die Förderung von Kontakten und die Schaffung vielfältiger Interaktionsmöglichkeiten sind daher essenziell, um die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern mit Beeinträchtigung zu unterstützen (Ortland, 2020).

3.1.3.1 Bildungs- und Aufklärungsebene

Die Bildungs- und Aufklärungsebene nimmt eine zentrale Rolle ein, um Menschen mit Beeinträchtigung in ihrer sexuellen Selbstbestimmung und ihrem Wissen über Sexualität zu unterstützen. Die Qualität und Zugänglichkeit zu sexualpädagogischer Bildung kann daher, als gewichtiger Einflussfaktor identifiziert werden. Studien zeigen, dass frühe, altersangemessene und sachliche Sexualaufklärung nicht zu früherem sexuellen Verhalten führt, sondern eher zu einer erhöhten Reflexion, einem selbstbestimmten Handeln und dem Schutz vor sexueller Gewalt (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2022). Im Folgenden werden darum die Entwicklungen in der Sonderpädagogik, die Anforderungen an unterstützende Personen und die Bedeutung individueller Sexualaufklärung nach Specht (2013) betrachtet.

Die Bildungs- und Aufklärungsebene betont die Bedeutung eines selbstbestimmten Umgangs mit Sexualität für Menschen mit Beeinträchtigung. Ein Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik hat den Fokus von den Defiziten hin zu den Ressourcen und der Selbstbestimmung verschoben. Sexualpädagogische Ansätze setzen heute auf gezielte

Qualifizierung der Unterstützer*innen, um Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz zu fördern. Beispielsweise hebt das sexualpädagogische Konzept von socialbern.ch hervor, dass Sexualpädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen mehr Verdeutlichkeit, Konkretheit, Anschaulichkeit und Wiederholung erfordert als bei Menschen ohne Beeinträchtigung (Sunneschyn Steffisburg, 2021). Solche Ansätze ermöglichen eine einfühlsame und professionelle Begleitung, die den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Betroffenen gerecht wird. Wichtig dabei ist, ein genaues Wahrnehmen der Bedürfnisse und eine Förderung der Selbstbefähigung, um Räume für eine lust- und verantwortungsvolle Sexualität zu schaffen. Auffälliges Verhalten sollte nicht vorschnell bewertet, sondern reflektiert begleitet werden. Kommunikationsfähigkeit der Unterstützer*innen, insbesondere bei sprachlichen oder nonverbalen Ausdrucksweisen, ist dabei essenziell. Gleichzeitig erfordert dies Sensibilität im Umgang mit Machtpositionen eine reflektierte Haltung gegenüber eigenen Werten und Moralvorstellungen (Specht, 2013).

Sexuelle Bildung spielt eine Schlüsselrolle und ist eine lebenslange Aufgabe. Gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten bleiben oft unzureichend aufgeklärt, was Unsicherheiten und auffälliges Verhalten verstärken kann. Aufklärung sollte individuell gestaltet und an die Bedürfnisse der Betroffenen angepasst sein. Ziel ist, Wissen über den Körper zu vermitteln, Selbstbewusstsein zu stärken und Prävention gegen sexualisierte Gewalt zu fördern, ohne Inhalte aufzuzwingen oder Grenzen zu überschreiten. Dennoch bleibt die Sexualität für viele Menschen mit Beeinträchtigung ein schwieriger und oft nicht selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebens (Specht, 2013).

3.1.3.1 Entwicklungsspezifische Ebene

Auf der entwicklungsspezifischen Ebene wird deutlich, wie körperliche, psychische und intellektuelle Entwicklungsprozesse die Sexualität von Menschen mit Beeinträchtigung prägen. Dieser Abschnitt beleuchtet zentrale Herausforderungen und Besonderheiten, die sich aus diesen Entwicklungsunterschieden ergeben.

Sexualität ist ein lebenslanges Thema, das einen wichtigen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung hat. Sie umfasst grundlegende körperliche Erfahrungen, Partnerschaften, Selbstbefriedigung sowie genital-sexuelle Praktiken und wird von Menschen mit Beeinträchtigung ebenso vielfältig erlebt wie von nichtbeeinträchtigten Menschen (Sexualität und Behinderung, o.D). Allerdings gibt es andere Herausforderungen. Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen können ihre sexuellen Bedürfnisse oft nur eingeschränkt umsetzen oder sind hierbei auf Unterstützung angewiesen, z. B. bei der Körperpflege oder durch spezielle Hilfsmittel. Auch eine eingeschränkte

Mobilität und eine durch gesellschaftliche Normen verstärkte Körperablehnung erschweren ein positives Selbstbild und eine erfüllte Sexualität (Specht, 2013).

Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten zeigt sich häufig eine Diskrepanz zwischen körperlicher und intellektueller Entwicklung. Während die körperliche Entwicklung weitgehend mit derjenigen nicht eingeschränkter Menschen Schritt hält, kann die intellektuelle Entwicklung auf einem frühen Niveau verharren, was das sexuelle Erleben ebenfalls prägt. Beispiele hierfür sind ein später Wunsch nach Partnerschaft oder ungewöhnliche Ausdrucksformen sexueller Bedürfnisse, wie das lustvolle Erleben von Berührungen. Besonders bei schweren Beeinträchtigungen dominieren häufig kindliche Phasen der psychosexuellen Entwicklung, wie das Erkunden des eigenen Körpers. Unterstützende Menschen sind hier gefordert, eine Art «Fremdsprache» zu erlernen, um die Bedürfnisse und Wünsche der Betroffenen zu verstehen und zu begleiten (Bader, 2005).

3.1.3.1 Familiäre und erzieherische Ebene

Als ein gewichtiger Faktor in der sexuellen Entwicklung kann die Geschlechtsrollenentwicklung genannt werden. Diese ist unter anderem stark durch elterliche Vorbilder, Medien und Peers geprägt. Bereits im Vorschulalter erwerben Kinder Vorstellungen davon, was «typisch Junge» oder «typisch Mädchen» ist. Diese internalisierten Rollenmuster beeinflussen massgeblich die sexuelle Identitätsentwicklung und können insbesondere bei einer normabweichenden Entwicklung wie bei queeren Jugendlichen zu Spannungen mit gesellschaftlichen Erwartungen führen (Tuider et al., 2012).

Der Aufbau einer stabilen und förderlichen Beziehung zwischen Eltern und Kind kann durch verschiedene Faktoren erheblich erschwert werden. So können kommunikative Einschränkungen, beispielsweise infolge von Krankenhausaufenthalten oder starken körperlichen Veränderungen, eine bedeutende Rolle spielen. Diese Veränderungen äussern sich häufig in einer veränderten Mimik und Gestik, die zu Missverständnissen in der Kommunikation führen können. Solche Herausforderungen beeinträchtigen nicht nur die alltägliche Interaktion, sondern auch die Möglichkeit, dem Kind wichtige körperliche oder sexuelle Erfahrungen zu ermöglichen. Beispielsweise kann das Fehlen einer «windelfreien» Zeit die Selbststimulation und damit die körperliche Selbstwahrnehmung des Kindes einschränken. Gemäss Ulshöfer (2024) fällt es Eltern oft schwer, sich auf die Bedürfnisse des Kindes in der alltäglichen Interaktion einzulassen und ihren Interaktionsstil für das eingeschränkte Kind entwicklungsförderlich zu gestalten.

Auch die Phase der Trotzreaktionen, die für die Entwicklung der Autonomie und Identität eines Kindes entscheidend ist, wird durch eine grössere Abhängigkeit von Bezugspersonen und eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten zusätzlich erschwert. In diesem

Zusammenhang können auch Warum-Fragen, etwa zur Zeugung und Geburt, aufgrund der limitierten Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes schwieriger beantwortet werden.

Ein weiteres sensibles Thema betrifft Provokationen, die Kinder in Form von sexuell gefärbten Sprüchen, Witzen oder Begriffen äussern können. Diese Provokationen dienen oft dazu, Grenzen auszutesten und die Reaktionen darauf zu beobachten. Bei Kindern mit eingeschränkten kommunikativen Möglichkeiten kann jedoch auch dieser Prozess beeinträchtigt sein, was die Eltern-Kind-Dynamik zusätzlich herausfordert.

Diese komplexen Zusammenhänge verdeutlichen, wie wichtig es ist, gezielte Unterstützung und einfühlsame Strategien zu entwickeln, um den spezifischen Bedürfnissen und Herausforderungen in der Interaktion zwischen Eltern und Kind gerecht zu werden.

3.1.3.2 Gesellschaftliche und institutionelle Ebene

Die sexuelle Entwicklung ist untrennbar mit kulturellen Normen und gesellschaftlichen Diskursen verbunden. Diese betreffen unter anderem das Bild von Sexualität in Familie, Religion, Rechtsprechung, Medien und Bildung. Gesellschaften unterscheiden sich darin, wie offen oder restriktiv sie über Sexualität sprechen, welche Formen von Sexualität akzeptiert werden und in welchem Alter sexuelle Aktivitäten als legitim gelten (Döring, 2013). Dies wirkt sich direkt auf die sexuellen Selbstbilder und Verhaltensspielräume von den Heranwachsenden aus. Gleichzeitig haben Medien, insbesondere seit dem Aufkommen von digitalen Plattformen, enorm an Einfluss gewonnen. Kinder kommen über Tablets, Smartphones oder Social Media schon früh in Kontakt mit erotischen oder sexualisierten Inhalten und dies sogar häufig, bevor sie diese kontextualisieren können. Diese frühzeitige Konfrontation beeinflusst die sexuelle Neugier, normative Vorstellungen von Körpern und Beziehungen sowie die Fähigkeit zur Reflexion über eigene Bedürfnisse und Grenzen (Tomse et al., 2019). Menschen mit einer Beeinträchtigung sind dabei mehr als andere Menschen von den Bedingungen und Angeboten ihres Lebensraumes abhängig (Specht, 2013). Die Lebenswelt vieler Menschen mit Beeinträchtigung ist trotz vielen Verbesserungen der letzten Jahre immer noch mit Einschränkungen und teils auch mit Diskriminierungen verschiedener Art belastet (Akkaya et al., 2016). Dies trifft auch auf Menschen und damit auch auf Kinder und Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung zu. Gerade im Bereich der Sexualität wird dies besonders ersichtlich. Beispielsweise ist dies der Fall bei Unterstützungsformen wie Pflegedienst bei offener Tür oder der Gewährung von wenig bis keinem Privatraum. Nicht selten wird die Sexualität von Menschen mit Beeinträchtigung in Institutionen sogar ausgeschlossen (Specht, 2013). Diese gesellschaftliche Tabuisierung führt häufig zur falschen Annahme, dass Betroffene keine sexuellen Bedürfnisse hätten (Jungen, 2018). Ein weiterer Einflussfaktor auf die sexuelle Entwicklung von Kindern mit kognitiver

Beeinträchtigung ist die erlebte Stigmatisierung infolge körperlicher oder kognitiver Schädigungen, die oft zu Scham oder dem Versuch, die Beeinträchtigung zu verbergen, führen. Daraus können unerwünschte Auswirkungen auf die Zufriedenheit und psychische Gesundheit des kognitiv beeinträchtigten Kindes resultieren. Weiter kann das Nicht-Vorhandensein von Menschen mit einer Beeinträchtigung in einer Vorbildfunktion erschwerend für die Förderung der Identifikation sein und damit die positive Selbstwahrnehmung hemmen (Ortland, 2020). Mediale Darstellungen sind oft von Stereotypen geprägt (Wilms, 2018). Fehlende Intimsphäre in Institutionen und gesellschaftliche Vorurteile erschweren zusätzlich die Entwicklung einer selbstbestimmten Sexualität (Ortland, 2020). Diese Faktoren tragen dazu bei, dass die Sexualität von Menschen mit Beeinträchtigung oft als doppeltes Tabu wahrgenommen wird, was wiederum Fragen zur Selbstbestimmung aufwirft.

3.1.3.3 Wechselwirkungen unter den Ebenen

Die in den vorhergehenden Abschnitten dargestellten einzelnen Ebenen an Einflussfaktoren auf die sexuelle Entwicklung von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung wirken nicht für sich allein. Bei der Betrachtung der einzelnen Ebenen wird vielmehr ersichtlich, dass es sich bei der sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung um einen komplexen und vielschichtigen Prozess handelt, der durch das Zusammenspiel spezifischer Faktoren von verschiedenen Ebenen geprägt wird. Die Einflussfaktoren der einzelnen Ebenen interagieren miteinander, wobei die unterschiedlichen Ausprägungen und die Qualitäten der einen Ebene diejenigen der anderen beeinflussen kann und wird. Diese dynamische Interaktion der einzelnen Ebenen und deren Wechselwirkungen beeinflussen massgeblich die Ausbildung einer selbstbestimmten und positiven Sexualität. Entwicklungsfördernd scheinen sichere Bindungen, positive Körpererfahrungen, informierte sexuelle Bildung und eine akzeptierende Umwelt zu wirken. Als eher entwicklungshemmend anzuführen sind hingegen Stigmatisierung, Informationsdefizite, restriktive Geschlechternormen und Tabuisierung. Für eine umfassende Unterstützung kindlicher und jugendlicher sexueller Entwicklung ist daher eine interdisziplinäre Perspektive unerlässlich, Diese sollte eingebettet sein in inklusionssensible Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsysteme.

3.2 Sexuelle Bildung

Wie aus dem vorherigen Kapitel ersichtlich wird, verdeutlichen die dargestellten Ebenen der Einflussfaktoren, dass die sexuelle Entwicklung jedes Menschen nicht isoliert geschieht, sondern in einem komplexen Zusammenspiel vielfältiger Einflüsse stattfindet. Es schafft die Grundlage dafür, wie die Kinder und Jugendlichen ihre Sexualität wahrnehmen, erleben und gestalten. Gerade in sonderpädagogischen Kontexten wird offensichtlich, wie sehr die

sexuelle Entwicklung durch förderliche oder hemmende Faktoren geprägt sein kann. Als Beispiele dafür können etwa eine fehlende Aufklärung, institutionelle Unsicherheiten oder eine Überbehütung im familiären Umfeld angefügt werden. Diese Erkenntnisse führen unmittelbar zur Notwendigkeit einer strukturierten, theoretisch fundierten und pädagogisch verantwortungsvollen sexuellen Bildung, welche als zentraler Interventions- und Reflexionsrahmen fungiert. Sie stellt nicht nur eine Reaktion auf entwicklungspsychologische, soziale oder bildungspolitische Anforderungen dar, sondern hat auch eine eigenständige Dimension, in der normative, ethische, didaktische und menschenrechtliche Aspekte zusammentreffen. Somit stellt die sexuelle Bildung einen Teil der notwendigen Antwort auf die Vielschichtigkeit der zuvor dargestellten Einflussfaktoren für eine positive sexuelle Entwicklung von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung dar. Sie verbindet die individuellen Bedürfnisse der Kinder mit den geltenden gesellschaftlichen Erwartungen und den normativen Zielsetzungen. Ihre theoretische Fundierung erlaubt es, Bildungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Schutz, Förderung und Teilhabe zu gestalten. Daher soll sich der nachfolgende Abschnitt mit der theoretischen Fundierung sexueller Bildung im sonderpädagogischen Kontext auseinandersetzen.

3.2.1 Sexuelle Bildung im Kontext der Sonderpädagogik

Aufgrund der vielschichtigen Einflussfaktoren, wie sie vorgängig skizziert wurden, ist die sexuelle Bildung ebenfalls als eine interdisziplinäre Disziplin zu verstehen, die sich mit sexualwissenschaftlichen, entwicklungspsychologischen, pädagogischen, ethischen und gesundheitsbezogenen Perspektiven speist. Wie bereits mehrfach ausgeführt, steht die Förderung eines selbstbestimmten, verantwortungsvollen und positiven Umgangs mit Sexualität, unabhängig von Geschlecht, Alter, sexueller Orientierung oder Beeinträchtigung, im Zentrum. Für Kinder und Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung ergibt sich dadurch ein besonderer pädagogischer Handlungsauftrag, der sowohl Schutzbedürfnisse als auch das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung mitberücksichtigt. Denn Sexualität ist ein grundlegender Bestandteil der menschlichen Identität. Dies gilt uneingeschränkt auch für Menschen mit einer Beeinträchtigung. Dennoch war die Sexualität dieser Personengruppe lange Zeit von Tabuisierung, repressiven Kontrollmechanismen und stigmatisierenden Zuschreibungen geprägt. Entweder wurde ihnen eine übersteigerte Triebhaftigkeit unterstellt oder sexuelle Bedürfnisse wurden komplett negiert (Leue-Käding, 2000). Diese Sichtweise führte über Jahrzehnte zu restriktiven Konzepten, sowohl in Theorie als auch in der pädagogischen Praxis. Inzwischen ist ein Wandel diesbezüglich beobachtbar. Die Sexualität wird heute vermehrt auch für Menschen mit Beeinträchtigungen als selbstverständliches Menschenrecht anerkannt, das Recht auf grösstmögliche Selbstbestimmung gilt als zentrales Prinzip in der pädagogischen Arbeit (Specht, 2013). Die Diskussion verlagert sich

dabei von der blossen Anerkennung sexueller Bedürfnisse hin zu weiterführenden Fragestellungen wie Sexualassistenz, Elternschaft und dem Schutz vor sexualisierter Gewalt (Specht, 2013).

Eine umfassende Sexualpädagogik ist ein lehrplanbasierter Prozess, der auf die kognitiven, emotionalen, körperlichen und sozialen Dimensionen der Sexualität abzielt. Sie soll Kinder und Jugendliche in ihrer Autonomie stärken, ihre Rechte vermitteln und sie in ihrer Würde und ihrem Wohlbefinden unterstützen (UNESCO, 2018). Die sexuelle Bildung fördert eine wertebasierte Haltung gegenüber der Sexualität, unterstützt Jugendliche in der Ausbildung erfüllender Beziehungen und befähigt sie zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst und mit anderen (Winkelmann, 2013). Besonders im inklusiven Kontext bedeutet dies, sexualpädagogische Konzepte an die kognitiven Möglichkeiten, das Entwicklungstempo sowie an die Ausdrucksfähigkeiten der jeweiligen Person anzupassen (SEXUELLE GESUNDHEIT Schweiz, o. D.).

Trotz eines allgemein erkennbaren Wandels bestehen im Alltag immer noch strukturelle Defizite. Gemäss Specht (2013) fehlt es vielen Einrichtungen an qualifiziertem Personal, an sexualpädagogischem Fachwissen sowie an didaktischem Material für den Unterricht. Zudem erschweren Ängste vor Missbrauch, insbesondere bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die Ermöglichung von Erfahrungsräumen. Dies kann zu einem Teufelskreis aus Schutzmassnahmen und Entwicklungseinschränkungen führen (Ortland, 2023). Hieraus ergibt sich ein weiteres, zentrales Spannungsfeld zwischen dem berechtigten Schutzbedürfnis von Menschen mit Beeinträchtigungen und ihrem Recht auf Selbstbestimmung, das in den sexualpädagogischen Alltag Einzug findet. Gerade junge Menschen mit Beeinträchtigung benötigen geschützte Räume, aber ebenso erwachsenenfreie Rückzugsräume zur Entfaltung ihrer Persönlichkeitsrechte (Martin, 2023). Die Sexualbildung muss deshalb nicht nur auf Risiken fokussieren, sondern auch auf das Erleben von Lust, Beziehungen, Körperwahrnehmung und positiven Identitätsbildungsprozessen (Martin, 2023). Zugleich zeigen Studien auch auf, dass Jugendliche mit einer Beeinträchtigung andere Informationsquellen nutzen als Gleichaltrige in einem Regelschulsetting. Während letztere häufig auf Freunde oder Peers zurückgreifen, wenden sich Jugendliche mit Beeinträchtigung vorrangig an Lehrpersonen, was deren besondere Verantwortung im schulischen Kontext noch einmal unterstreicht (Ortland, 2023).

Ein zentrales Element erfolgreicher sexualpädagogischer Arbeit ist eine reflexive Haltung der Fachkräfte. Diese müssen bereit sein, ihre eigenen sexuellen Biografien und Vorurteile zu hinterfragen, um Barrieren im eigenen Denken abzubauen (Ortland, 2023). Es braucht kommunikative Kompetenzen, inklusive Sprache und gegebenenfalls unterstützte Kommunikationsformen wie Piktogramme oder Gebärden, um den Zugang zum Thema zu schaffen

(Ortland, 2023). Zudem ist eine Professionalisierung in der Ausbildung der Lehrkräfte notwendig. Pädagogische Fachkräfte werden aktuell kaum auf sexualpädagogische Herausforderungen vorbereitet. Um dies zu erreichen sind Weiterbildungsmöglichkeiten unerlässlich, um qualitative Standards zu gewährleisten (Höblich & Wollmer, 2023).

3.2.2 Sexualpädagogische Standards und Leitlinien

Als Ausgangslage für die Integration der im vorausgehenden Abschnitt ausgeführten Elemente sexualpädagogischer Arbeit wurden verschiedene Rahmenwerke entwickelt. Im internationalen Kontext sind dafür unter anderem die «Standards für Sexuaufklärung in Europa» der WHO (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011), die «International technical guidance on sexuality education» der UNESCO (2018) und die «It's all one Curriculum» der International Sexuality and HIV Curriculum Working Group (2009) zu nennen. Nachfolgend sollen die Grundzüge dieser Standards und Leitlinien erläutert werden.

3.2.2.1 Standards für Sexuaufklärung in Europa

Die Standards für Sexuaufklärung in Europa der WHO (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011) bilden eine international anerkannte Grundlage für die sexuelle Bildung. Die Sexualität wird dabei nicht auf biologische Funktionen reduziert, sondern als ganzheitliche Dimension des menschlichen Lebens, mit emotionalen, sozialen, kognitiven und ethischen Anteilen, verstanden. Die WHO verfolgt somit einen ganzheitlichen, lebensweltorientierten Ansatz, in der die Sexualität als integraler Bestandteil der menschlichen Entwicklung von Geburt an verstanden wird. Sie erachtet die Sexualität so gewissermassen als etwas Positives und stellt für die Gestaltung der sexuellen Bildung eine Matrix zur Verfügung, die einen Überblick über die Themen ermöglicht, die in den einzelnen Altersgruppen behandelt werden sollten. Dies geschieht immer vor dem übergeordneten Ziel, die Menschen in ihrer psychosexuellen Entwicklung zu stärken und ihnen ein selbstbestimmtes, verantwortungsbewusstes und respektvolles Leben im Umgang mit Sexualität zu ermöglichen. Die Matrix ist nach verschiedenen Altersgruppen gegliedert und umfasst acht thematische Hauptkategorien, welche jeweils in die Parameter Wissen/Informationen, Kompetenzen und Haltungen ausdifferenziert werden. Die behandelten Hauptthemen sind dabei in jeder Alterskategorie wiederkehrend. Es handelt sich dabei um die nachfolgenden Themenkategorien:

- Der menschliche Körper und seine Entwicklung
- Fruchtbarkeit und Fortpflanzung
- Sexualität
- Emotionen

- Beziehungen und Lebensstile
- Sexualität, Gesundheit und Wohlbefinden
- Sexualität und Rechte
- Soziale und kulturelle Determinanten der Sexualität (Werte und Normen)

Die Matrix kann und soll flexibel eingesetzt werden, damit die besonderen Bedürfnisse jedes Einzelnen optimal abgefangen werden können. Hierdurch kann sie auch für Menschen mit speziellen Bedürfnissen, wie z.B. für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung angepasst werden. Es handelt sich bei der Matrix um ein Sammelwerk, das es pädagogischem Personal erlauben soll, einzelne Themen herauszufiltern und für ihre Schüler*innen aufzubereiten, ohne ihnen dafür einen klaren Stundenplan zur Verfügung zu stellen.

3.2.2.2 *International technical guidance on sexuality education*

Neben den Standards zur Sexuaufklärung in Europa der WHO hat auch die UNESCO (2018) Leitlinien für die sexuelle Bildung veröffentlicht. Die Leitlinien der «International technical guidance on sexuality education» stellen evidenzbasierte Empfehlungen für eine umfassende Sexuaufklärung für Kinder und Jugendliche im schulischen und ausserschulischen Bereich dar. Die Ziele der Schlüsselkonzepte dieser Leitlinien bestehen darin, Kinder und Jugendliche mit dem notwendigen Wissen, den Einstellungen und den Fähigkeiten auszustatten, die sie dazu befähigen, ihre Gesundheit, ihr Wohlbefinden und ihre Würde zu verwirklichen. Dabei sollen sie das Wohlergehen anderer bei den Entscheidungen zu ihren Handlungen berücksichtigen können, ihre Rechte verstehen und diese auch wahrnehmen. Gleichzeitig sollen sie aber auch die Rechte anderer respektieren lernen. Die Leitlinien finden ihren Ursprung in der Prävention von HIV, AIDS und anderer sexuell übertragbarer Krankheiten oder ungewollten Schwangerschaften. Das Verständnis der sexuellen Bildung in diesen Leitlinien ist daher eher etwas defensiver und im Bereich der Verhinderung von schädlichen Sexualkontakten einzuordnen (Winkelmann, 2013).

Die Leitlinien der UNESCO (2018) folgen für den Inhalt der sexuellen Bildung acht Konzeptpfeilern, die alle als gleich wichtig und gegenseitig unterstützend betrachtet werden. Diese Konzeptpfeiler sind die nachfolgenden:

- Beziehungen
- Werte, Rechte, Kultur und Sexualität
- Geschlechtsverständnis
- Sexuelle Gewalt und Sicherheit
- Skills für die Gesundheit und Wohlbefinden

- Der menschliche Körper und dessen Entwicklung
- Sexualität und sexuelles Verhalten
- Sexuelle Gesundheit und Fortpflanzung

Je Konzeptpfeiler werden verschiedene Themen behandelt, welche mit einer ansteigenden und aufbauenden Komplexität im Sinne eines spiralcurricularen Ansatzes mehrfach behandelt werden. Der Beginn der sexuellen Bildung ist gemäss diesen Leitlinien ab dem fünften Lebensjahr eines Kindes vorgesehen.

3.2.2.3 *It's all one Curriculum*

Ein weiteres internationales Konzept innerhalb der sexuellen Bildung ist das von der Population Council, International Planned Parenthood Federation und anderen Organisationen entwickelte «It's all one Curriculum» (International Sexuality and HIV Curriculum Working Group, 2009). Es handelt sich dabei um ein Materialpaket, die zur Entwicklung eines integrierten Curriculums zu den Themen Sexualität, Geschlechter, HIV und Menschenrechte verwendet werden können. Gemäss Winkelmann (2013) enthält «It's all one Curriculum» 54 vorbereitete Lektionen im Bereich der sexuellen Bildung, die von pädagogischem Personal auf die lokalen Gegebenheiten angepasst werden und verwendet werden kann. Es basiert auf weltweiten Forschungsergebnissen zu Risiken hinsichtlich der sexuellen Gesundheit. Es soll Pädagog*innen und politischen Entscheidungsträger*innen ermöglichen, nicht nur die individuellen Faktoren der sexuellen und reproduktiven Gesundheit junger Menschen zu thematisieren, sondern auch die sozialen Determinanten ihres Wohlbefindens und ihrer Gesundheit zu berücksichtigen. Der Fokus liegt dabei auf der Lebenswelt, in der junge Menschen aufwachsen (International Sexuality and HIV Curriculum Working Group, 2009).

Diese Leitlinien basieren auf den nachfolgenden sieben zentralen Merkmalen, die sich an den Strategien und Prioritäten internationaler Gesundheits- und Bildungsorganisationen wie der UNO, UNAIDS, WHO, UNESCO oder der World Association for Sexual Health (WAS) orientieren:

- Evidenzbasiert
- Umfassend
- Werte- und menschenrechtsbasiert
- Geschlechtersensibel
- Förderung von Bildungswachstum und kritischem Denken
- Förderung von zivilgesellschaftlichem Engagement
- Kulturelle Angemessenheit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die sexuelle Bildung weit mehr als eine reine Wissensvermittlung beinhaltet. Der Anspruch an eine professionelle Sexualpädagogik besteht darin, diese Vielfalt zwischen Schutz, Förderung und Teilhabe aktiv zu gestalten. Internationale Leitlinien wie die Standards für Sexualaufklärung in Europa (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011), die UNESCO-Leitlinien zur Sexualaufklärung (2018) oder das It's All One Curriculum (International Sexuality and HIV Curriculum Working Group, 2009) bieten hierfür fundierte Orientierungsrahmen. Sie vereinen den Anspruch, sexualpädagogische Inhalte evidenzbasiert, altersgerecht, geschlechtersensibel und kulturreflexiv zu vermitteln. Diese Erkenntnisse und Anforderungen finden sich auch im Schweizer Bildungssystem wieder. Die sexuelle Bildung in der Schweiz verfolgt ebenfalls das Ziel, Kinder und Jugendliche auf ein selbstbestimmtes, respektvolles und gesundes Leben vorzubereiten. Dies gilt gerade auch in Bezug auf Liebe, Sexualität und Beziehung. Im folgenden Kapitel werden daher auf die Rahmenbedingungen der sexuellen Bildung im Kanton Zürich eingegangen.

4 Rahmenbedingungen der sexuellen Bildung im Kanton Zürich

Die sexuelle Bildung im Kanton Zürich ist in ein vielschichtiges Geflecht rechtlicher, curricularer und institutioneller Vorgaben eingebettet. Sie steht im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischer Verankerung, gesellschaftlichem Diskurs und pädagogischer Umsetzung. In ihrer heutigen Form ist sie sowohl durch den Lehrplan 21, als auch durch kantonale Regelwerke, schulrechtliche Bestimmungen und gesundheitsförderliche Programme bestimmt. Die Einordnung sexueller Bildung im Kanton Zürich ist daher als mehrdimensional zu verstehen, wobei unter anderem die rechtliche, die curriculare und die institutionell-praktische Ebene von Bedeutung sind.

Die rechtliche Grundlage der sexuellen Bildung in der Volksschule des Kantons Zürich findet sich im Volksschulgesetz (VSG) (Kanton Zürich, 2005) sowie in der dazugehörigen Volksschulverordnung (VSV) (Kanton Zürich, 2006). Nach §2 VSG hat die Volksschule den Auftrag, die Schüler*innen «zu verantwortungsbewussten und gemeinschaftsfähigen Menschen zu erziehen». Dazu gehört unter anderem die Förderung der Selbstkompetenz, der sozialen Verantwortung und dem Gesundheitsbewusstsein jedes einzelnen schulpflichtigen Kindes. Diese vorgenannten Attribute des «verantwortungsbewussten und gemeinschaftsfähigen Menschen» bieten allesamt Anknüpfungspunkte für die sexuelle Bildung. Ebenfalls als Rechtsgrundlage kann das kantonale Gesundheitsgesetz (GesG) des Kantons Zürich angefügt werden. Beispielsweise hält dazu §49 GesG fest, dass die Schülerinnen und Schüler der Volks-, Mittel- und Berufsschulen dazu angeleitet werden, ihre eigene Gesundheit zu fördern und Erkrankungen zu verhüten (Kanton Zürich, 2007). Diese gesetzliche Regelung dient als Grundlage für die Umsetzung von sexualpädagogischen Präventionsprogrammen an Schulen. Ergänzend kann an dieser Stelle noch exemplarisch auf das eidgenössische Gleichstellungsgesetz (GIG) (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2020) als weiteren Vertreter hingewiesen werden. Dieses Gesetz bietet, neben vielen weiteren Anknüpfungspunkten in anderen Gesetzen, diverse rechtliche Bezugspunkte für die sexuelle Bildung, ohne dass diese darin explizit ausgeführt wird. Durch seine rechtlichen und politischen Folgeentwicklungen ergeben sich daraus aber erhebliche indirekte Auswirkungen auf die Gestaltung sexueller Bildung und Geschlechterpädagogik in der Schweiz.

In den eingangs erwähnten Ebenen spielt insbesondere die Dimension der curricularen Ebene eine sehr wichtige Rolle für die systematische Verortung der sexuellen Bildung. Sie gibt einen verbindlichen Rahmen für die schulische Umsetzung vor und wirkt somit als Bindeglied zwischen den rechtlichen Normen und der pädagogischen Praxis im Schulalltag. Sie operationalisiert gesellschaftlich und rechtlich legitimierte Ziele in konkrete Lerninhalte und Kompetenzen. Zugleich bietet sie den Lehrpersonen und Schulleitungen eine rechtliche und fachliche Legitimation. Ohne solche curricularen Vorgaben wäre die sexuelle

Bildung nicht systematisch abgesichert, sondern bliebe abhängig von diversen individuellen Entscheidungen und unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten. Sie leistet daher einen wichtigen Beitrag in der Sicherstellung einer flächendeckenden, qualitätsorientierten und rechtlich abgestützten Vermittlung von sexualpädagogischen Inhalten im schulischen Kontext. Mit dem Lehrplan 21 verfügt der Kanton Zürich über ein curricular normiertes System, in dem die sexuelle Bildung thematisch verankert ist. Sie findet ihren Platz darin als fächerübergreifendes Thema unter der Leitidee «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» (Fachteam Gesundheitswissenschaften, 2025). Die Umsetzung soll dabei altersgerecht, interdisziplinär und wertorientiert erfolgen, unter Einhaltung der Kinderrechte (UNICEF, 1989) sowie der individuellen Integrität.

Auf der institutionell-praktischen Ebene sind insbesondere die Akteure des Volksschulamtes als Vertreter der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, die Schulleitungen und Schulbehörden auf Gemeindeebene und die einzelnen Lehrpersonen aktiv. Die Umsetzung der sexuellen Bildung als Teil des Lehrplan 21 liegt im Kanton Zürich in der Verantwortung der einzelnen Schulen und somit bei den kommunalen Schulbehörden respektive den Schulleitungen. Das Volksschulamt beaufsichtigt und steuert bildungspolitische Aufgaben und somit auch diejenige der sexuellen Bildung (Volksschulamt Kanton Zürich, 2025). Die Lehrpersonen wiederum sind verpflichtet, die entsprechenden Inhalte des Lehrplans in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren. Da die sexuelle Bildung allerdings kein prüfungsrelevantes Fach darstellt und es für Lehrpersonen, die das Thema nicht in den Unterricht einbringen, keine Sanktionen gibt (Blake et al., 2017), zeigt sich in der Praxis ein heterogenes Bild hinsichtlich des Umfangs, der Tiefe und der Qualität der sexualpädagogischen Inhalte. In der Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) wird sexuelle Bildung in den Modulen zu «Bildung für nachhaltige Entwicklung» und «Gesundheitsförderung» thematisiert (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017). Dabei unterstreicht die steigende Thematisierung von Diversity, Geschlechtergerechtigkeit und Schutz vor sexualisierter Gewalt die Bedeutung sexualpädagogischer Kompetenz für Lehrpersonen.

Mit der Einführung des Lehrplan 21 als Rahmenlehrplan für die deutschsprachige Schweiz wurde die Sexualerziehung, wie soeben ausgeführt, im Kanton Zürich curricular systematisiert. Auf den Aufbau und die Funktionsweise dieses Lehrplans sowie die konkreten Vorgaben darin zur sexuellen Bildung, soll im nachfolgenden Abschnitt detaillierter eingegangen werden.

4.1 Aufbau und Funktionsweise des Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 markiert einen bedeutsamen Meilenstein in der Harmonisierung und Modernisierung des Schweizer Bildungswesens und soll die Bildungsziele der Volksschule in

der deutschsprachigen Schweiz auf der Grundlage des nationalen Bildungsauftrags koordinieren. Er orientiert sich an den Anforderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010). Ziel ist es, die Schüler*innen nicht nur mit Fachwissen auszustatten, sondern sie dazu zu befähigen, das Gelernte in komplexen, lebensweltlich bedeutsamen Situationen selbstständig, reflektiert und verantwortungsbewusst anzuwenden. Der Lehrplan 21 soll dementsprechend zu einem kompetenzorientierten Unterricht führen, wobei er sich dabei an das Bildungsverständnis der OECD anlehnt (Joller-Graf, et al., 2014), da er sich an den DeSeCo-Kompetenzen orientiert, wie bereits in Kapitel 2.2 ausgeführt. Im Zentrum steht dabei das Prinzip der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), das Wissen, Können, Wollen und verantwortliches Handeln miteinander verbindet (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017). Der Lehrplan 21 berücksichtigt zudem die steigende Heterogenität von Schüler*innen, die Förderung von Chancengleichheit, die Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit an nachfolgende Bildungsstufen.

4.1.1 Aufbau und Struktur des Lehrplans

Der Lehrplan 21 ist modular aufgebaut und in die nachfolgenden drei grundlegenden Ebenen gegliedert:

- *Die drei Zyklen der Volksschule*

Der Lehrplan folgt einer zyklischen Struktur, welche die Schulzeit in drei sogenannte Zyklen unterteilt. Es sind dies, wie bereits in Kapitel 2.2 angedeutet, die nachfolgenden:

- **1. Zyklus** (Kindergarten bis 2. Klasse)

Dieser Zyklus enthält die frühe kindliche Bildung, bei der das Spiel und soziales Lernen im Vordergrund stehen.

- **2. Zyklus** (3. bis 6. Klasse)

In diesem Zyklus rückt die Erweiterung fachlicher und methodischer Grundlagen in den Fokus.

- **3. Zyklus** (7. bis 9. Klasse)

Der Zyklus 3 legt sein Schwergewicht auf die Vertiefung und Orientierung an Lebenswelt sowie die Berufswahl.

Diese Struktur erlaubt ein altersgerechtes Fortschreiten in der Schulkarriere und fördert die Durchlässigkeit zwischen kantonalen Schulformen und Lehrmitteln (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017).

- *Fachbereiche und überfachliche Kompetenzen*

Die Inhalte des Lehrplans sind in fächerübergreifende Kompetenzbereiche gegliedert. Es werden darin sechs Fachbereiche unterschieden:

1. Sprachen (Deutsch und Fremdsprachen)
2. Mathematik
3. Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)
4. Gestalten (Bildnerisches Gestalten, Technisches und Textiles Gestalten)
5. Musik
6. Bewegung und Sport

Jeder Fachbereich ist weiter in Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Lernziele gegliedert. Neben den Fachkompetenzen definiert der Lehrplan 21 aber auch überfachliche Kompetenzen, die eine fächerübergreifende Bedeutung haben. Dazu zählen die personalen Kompetenzen, welche sich mit der Selbstreflexion, der Selbstständigkeit und der Eigenständigkeit auseinandersetzen, die sozialen Kompetenzen, deren Inhalt sich mit Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt befasst sowie die Methodenkompetenzen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017).

- *Kompetenzorientierung: Aufbau durch Niveaustufen*

Die Kompetenzen im Lehrplan 21 sind entwicklungslogisch aufgebaut. Sie formulieren, was Schüler*innen können sollen und nicht nur das, was sie wissen müssten. Die Formulierungen basieren auf einem standardisierten Raster aus Kompetenzbereichen, Handlungsaspekten, Kompetenzstufen und teilweise Beispielen für verschiedene Niveaus. Dies erfolgt in Form von sogenannten «Kompetenzbeschreibungen». Die systematische Formulierung ermöglicht sowohl eine differenzierte Förderung einzelner Schüler*innen als auch die lernzielorientierte Planung und Durchführung des Unterrichts (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017).

4.1.2 Funktionale Rolle im Schulsystem

Der Lehrplan 21 erfüllt mit seinem Aufbau und seiner Struktur mehrere funktionale Aufgaben im Schulwesen der Deutschschweiz. Er soll einerseits die Bildungsinhalte harmonisieren und dadurch kantonale Unterschiede reduzieren sowie eine einheitliche Grundlage für Lehrmittel, Lehrpersonenausbildung und nationale Vergleichsstudien (z. B. PISA, HarmoS) schaffen. Auch fungiert er als Orientierungskompass für Lehrpersonen. Durch seine klaren Kompetenzbeschreibungen und Entwicklungsstufen bietet der Lehrplan eine strukturierte Hilfe zur Unterrichtsplanung und -reflexion. Weiter soll der Lehrplan 21 zu einer gesteigerten Transparenz für die Eltern und die Öffentlichkeit führen. Die klare Vorgabe ermöglicht es der Öffentlichkeit, nachzuvollziehen, was Schüler*innen in welcher Entwicklungsphase lernen sollen. Zudem soll auch das Element der Anschlussfähigkeit mit dem Lehrplan 21 gewährleistet werden. Der Lehrplan soll Übergänge zwischen Schulstufen und in die

Berufsbildung (z. B. durch Integration der Berufswahlvorbereitung im 3. Zyklus) vereinfachen und ermöglichen (D-EDK Geschäftsstelle, 2014).

4.1.3 Didaktische Implikationen

Der kompetenzorientierte Aufbau des Lehrplan 21 verlangt eine Rolle der Lehrperson, die weniger als Wissensvermittler*in, sondern vielmehr als Lernbegleiter*in und Moderator*in auftritt. Der Lehrplan 21 erfordert eine konsequente Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts. Da sich Schüler*innen in ihren Voraussetzungen, Lernstrategien und ihrem Lerntempo stark unterscheiden, sind die Lehrpersonen gefordert, ihren Unterricht so zu gestalten, dass alle Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten bestmöglich gefördert werden. Dies erfordert eine differenzierte Aufgabenstellung, verschiedene Niveaus sowie individualisierte Lernzugänge (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017). Eng verbunden damit ist das Erfordernis nach einem stärkeren Lebensweltbezug und einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung. Die Schüler*innen sollen das erworbene Wissen in komplexen, alltagsnahen und authentischen Situationen anwenden können. Der Unterricht orientiert sich deshalb vermehrt an realitätsbezogenen Frage- und Problemstellungen. Auf diese Weise wird nicht nur Fachwissen gelehrt und gefestigt, sondern auch die Fähigkeit diese anzuwenden und zu reflektieren (D-EDK Geschäftsstelle, 2014). Darüber hinaus gerät die Förderung von überfachlichen Kompetenzen verstärkt in den Fokus. Personale, soziale und methodische Kompetenzen, wie beispielsweise Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Lernstrategien gewinnen hierdurch an Wichtigkeit. Diese Kompetenzen werden nicht losgelöst vom Fachunterricht vermittelt, sondern integrativ innerhalb der fachlichen Lernsituationen. Die Didaktik entwickelt sich dadurch hin zu einer ganzheitlichen Sicht auf Bildung, die nicht nur auf Wissen, sondern auch auf Selbstwirksamkeit und soziale Verantwortung zielt (Pädagogische Hochschule Zürich, 2021). Themen wie Sexualpädagogik, emotionale Entwicklung und Selbstwahrnehmung können daher nicht losgelöst vom überfachlichen Bildungsauftrag gedacht werden (Tuider et al., 2012).

Mit diesem Verständnis zum Aufbau und zur Funktion des Lehrplan 21, beschäftigt sich der nachfolgende Abschnitt mit der Umsetzung des Lehrplan 21 im Kanton Zürich.

4.2 Umsetzung des Lehrplan 21 im Kanton Zürich

Der Lehrplan 21 wurde in 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen beschlossen (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016). Bis zum Ende des Jahres 2017 wurde auch in einem Grossteil der Kantone mit der Einführung dessen bereits begonnen (SKBF, 2018). Seit 2023 ist die Einführung der sprachregionalen Lehrpläne auch in der Deutschschweiz abgeschlossen (SKBF, 2023). Die konkrete Umsetzung des Lehrplans variierte allerdings beträchtlich hinsichtlich des Zeitpunktes der Einführung, der Adaptionen

auf kantonaler Ebene, der Begleitstrukturen sowie der Verbindlichkeit und Kontrolle. Die Mehrheit der Kantone hat den Lehrplan 21 zwischen 2014 und 2018 stufenweise eingeführt (SKBF, 2018). Kantone wie Zürich, Aargau, Bern, Luzern, Basel-Landschaft und St. Gallen gelten dabei als früh und systematisch implementierend. Der Kanton Zürich zählt zu den Kantonen mit einer umfassenden, strukturiert begleiteten Einführung des Lehrplan 21. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017) hat hierfür eine digitale Hilfsplattform (z. B. zh.lehrplan.ch) eingeführt. Der Lehrplan ist dort für alle Zyklen einsehbar und gilt als verbindlich. Diese Plattform spielt daher eine nicht zu vernachlässigende Rolle hinsichtlich der Unterrichtsplanung auf Basis des Lehrplan 21. Sie bietet gut strukturierte Zugänge zu den Fachbereichen und Kompetenzaufbauten und wird durch Materialien, Planungsraster und Hinweisen zu Lehrmitteln ergänzt.

Mit dieser klaren Verbindlichkeit des Lehrplan 21 sind auch die Kompetenzen zur sexuellen Bildung, welche im Lehrplan 21 verankert sind, als eindeutig verbindlich zu bezeichnen. Auf diese Kompetenzen soll im nachfolgenden Abschnitt eingegangen werden.

4.3 Kompetenzen des Lehrplan 21 zur sexuellen Bildung

Der Lehrplan 21 bezieht sich nicht explizit auf die in Kapitel 3.2.2 beschriebenen Standards der WHO/BZgA, er widerspiegelt aber viele deren zentralen Empfehlungen ebenfalls in etwas angepasster Version. Die Themen der sexuellen Bildung nach dem Lehrplan 21 sind zu einem grösseren Teil im Fachbereich NMG von Bedeutung, da hier Fragen zu Körper, Identität, Sozialverhalten, Ethik und Zusammenleben behandelt werden. Andere Fachbereiche sowie die überfachlichen Kompetenzen weisen aber ebenfalls einen gewissen Bezug zur sexuellen Bildung auf (Blake et al., 2017). Gerade die überfachlichen Kompetenzen bilden die Grundlage für eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, was, wie in Kapitel 3.1 dargestellt, ein wesentlicher Einflussfaktor für die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellt. Im Anhang 1 wurde zur Erlangung einer Übersicht der im Lehrplan 21 enthaltenen zentralen Kompetenzen hinsichtlich der sexuellen Bildung zusammengetragen. Die einzelnen Kompetenzen wurden dabei nach Fach- und Kompetenzbereich sortiert. Je Kompetenz wird zudem der Inhalt in Form der konkreten Formulierung im Lehrplan wiedergegeben. Diese tabellarische Sammlung zeigt auf, dass im Kanton Zürich mit dem Lehrplan 21 solide Grundlagen hinsichtlich der sexuellen Bildung existieren, die relevante Dimensionen eben dieser aufgreift. Dank seiner Darstellung in Form von Kompetenzzielen, die nicht rein kognitiv, sondern auch affektiv und sozial ausgerichtet sind, ermöglicht er, auch ohne eine explizite Rubrik zur sexuellen Bildung, eine Integration von modernen sexualpädagogischen Konzepten. Er stellt somit die nötigen Bausteine bereit, um die Sexualität alters- und entwicklungsadäquat zu thematisieren, zu reflektieren und entsprechende Handlungskompetenzen zu entwickeln.

4.4 Besonderheiten für Schüler*innen mit individuellem Förderbedarf

Die zuvor getätigten Aussagen zum Lehrplan 21 und die darin formulierten Kompetenzen gelten grundsätzlich für alle Schüler*innen, unabhängig von deren individuellen Voraussetzungen. Um sicherzustellen, dass der Rahmenlehrplan aber auch für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen anwendbar ist, wurde das Projekt «Befähigungsbereiche zum Lehrplan 21» initiiert. Daran beteiligten sich 19 deutschsprachige Kantone sowie das Fürstentum Liechtenstein, in enger Zusammenarbeit mit der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (DVK). Die fachliche Leitung übernahm dabei der Kanton Zürich, wobei eine Steuergruppe mit Vertreter*innen aus den Kantonen Bern, Solothurn, Basel-Landschaft, Luzern und Zürich den Prozess koordinierte. Die inhaltliche Erarbeitung erfolgte dabei durch die Pädagogische Hochschule Zürich und die Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Aus diesem Projekt resultierte die Broschüre zur «Anwendung des Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen» (Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt, 2021). Dieser kann für den Bereich der Sonderpädagogik als Ergänzung und als differenziertes sonderpädagogischen Rahmenkonzept verstanden werden, das sowohl strukturelle als auch didaktische Anpassungen vorsieht. Im Zentrum steht dabei das Prinzip der individualisierten Förderung, welches eine Orientierung an den jeweiligen Möglichkeiten, Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen verfolgt. Hiermit wird die Vorgabe des sonderpädagogischen Konzeptes für den Kanton Zürich eingehalten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009). Dies gilt demzufolge auch für die sexuelle Bildung als Teil der Persönlichkeitsbildung.

Für Kinder mit kognitiven, körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigungen gilt im Kanton Zürich also ein adaptierter Lehrplan, der auf dem Lehrplan 21 basiert, diesen jedoch in Bezug auf Umfang, Anspruchsniveau und Anwendung noch weiter flexibilisiert. Dies erlaubt es, Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UNO, 2006) gleichwertig und partizipativ in den Bildungsprozess zu integrieren. Wichtige Grundprinzipien dabei bildet beispielsweise das Prinzip der Reduktion und Selektion. Demnach erfolgt jeweils eine Anpassung der Kompetenzziele an die individuellen Lernniveaus der Kinder und Jugendlichen. Dieses Prinzip geht auch einher mit dem Prinzip der Individualisierung, wonach personalisierte Lernziele, oft in Form einer Förderplanung, ausgearbeitet werden. Das Prinzip der Mehrperspektivität hilft weiter, motorische, kognitive, sprachliche und emotionale Entwicklungsebenen adäquat zu berücksichtigen. Zudem wird mit dem Prinzip der Beziehungsorientierung eine Berücksichtigung pädagogischer Nähe-Distanz-Regeln bei der Bearbeitung körper- und sexualitätsbezogener Themen erreicht (Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt, 2021). Sexualpädagogische Inhalte werden im Kanton Zürich bei Kindern oder Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen daher

nicht systematisch anders verortet. Es erfolgt jedoch im Rahmen der besonderen Förderung eine differenzierte Bearbeitung. Die Körper- und Beziehungsthemen sollen dabei altersgerecht, entwicklungsangemessen und normreflexiv vermittelt werden. Dies soll unabhängig von der kognitiven Beeinträchtigung so durchgeführt werden (Bürgisser et al., 2018). Dennoch existieren gewisse Unterschiede zum Lehrplan 21. Dabei handelt es sich um die nachfolgenden Aspekte:

- *Individuelle Bezugsziele statt standardisierter Kompetenzraster*

Während der Lehrplan 21 auf kompetenzorientierten Progressionen basiert, werden im sonderpädagogischen Kontext, wie bereits zuvor erwähnt, individuelle Lernziele formuliert, die sich an der tatsächlichen emotionalen und kognitiven Reife der Kinder orientieren. Es erfolgt also faktisch eine Lernzielbefreiung (Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt, 2021). Die Pubertätsentwicklung, die Fähigkeit zur Grenzsetzung oder das Erlernen von Körperwissen werden dabei nicht an Altersstufen, sondern an Entwicklungsniveaus geknüpft.

- *Stärkere Betonung von Schutz, Intimität und Integritätswahrung*

Kinder mit besonderem Förderbedarf gelten als besonders vulnerable Gruppe in Bezug auf sexuelle Grenzverletzungen. Entsprechend hoch ist die Priorität der Prävention sexualisierter Gewalt im Unterricht. Themen wie «Nein sagen», «gute und schlechte Berührungen», Vertrauenspersonen oder Regeln im Umgang mit Körper und Nähe stehen häufig bereits in der Primarstufe im Fokus (Tuider et al., 2012).

- *Sprachliche, visuelle und methodische Adaptionen*

Zur Unterstützung der Verständlichkeit und der kognitiven Verarbeitung von Lerninhalten wird bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Einschränkungen oder anderem komplexen Unterstützungsbedarf gezielt auf den Einsatz von symbolischen Darstellungen, visuellen Materialien wie Bildkarten, Videos oder vereinfachter und unterstützter Sprache zurückgegriffen. Darüber hinaus werden handlungsorientierte Methoden wie szenisches Spielen oder Nachahmung empfohlen, um abstrakte Inhalte anschaulich und lebensnah zu vermitteln (Schindler, 2021).

Im Vergleich zum regulären Lehrplan 21 ergibt sich daraus somit eine doppelte Differenzierung. Diese gilt erstens hinsichtlich der Lernziele und zweitens auch hinsichtlich der didaktisch-methodischen Umsetzung. Während der Lehrplan 21 Kompetenzziele standardisiert und verbindlich vorgibt, erlaubt das sonderpädagogische Curriculum im Kanton Zürich eine situative, prozessorientierte und dialogische Gestaltung sexualpädagogischer Inhalte (Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt, 2021). Diese Individualisierung bringt gerade im Hinblick auf die sexuelle Bildung viele Chancen, aber auch Herausforderungen mit sich. Lehrpersonen benötigen eine hohe Sensibilität, interdisziplinäre Zusammenarbeit und oft

spezifisches Fachwissen im Bereich der sexuellen Entwicklung bei Kindern mit Beeinträchtigung. Die sexualpädagogische Haltung muss dabei zudem stets von einem Ressourcen- statt Defizitblick geprägt sein.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen zu den Rahmenbedingungen der sexuellen Bildung im Kanton Zürich, widmet sich das nachfolgende Kapitel der Untersuchung zum Stand der Umsetzung sexualpädagogischer Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 in Sonderschulen des Typs C.

5 Stand der Umsetzung in Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich

Wie bereits in Kapitel 1.2 ausgeführt, stellt die vorliegende Masterarbeit eine explorative Studie dar, welche als Kombination aus Primär- und Sekundärforschung bestehen soll. Zur Durchführung des Primärforschungsteils, wurde ein sequenziell verengendes Design gewählt, das von breit angelegter Erhebung zu spezifischer qualitativer Vertiefung übergeht. Im vorliegenden Kapitel soll zuerst die relevante Grundgesamtheit beschrieben werden, bevor auf die stichprobenweise Auswahl der Interviewpartner*innen eingegangen wird. Anschliessend wird das Vorgehen zur Inhaltsanalyse der getätigten Forschungsschritte beschrieben und mit deren Auswertung abgeschlossen.

5.1 Beschreibung der Grundgesamtheit

Die Grundgesamtheit der vorliegenden Masterarbeit umfasst sämtliche Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich. Diese Schulform richtet sich, wie in Kapitel 2.3 erwähnt, an Kinder und Jugendliche mit kognitiven und teilweise mehrfachen Beeinträchtigungen, deren schulische Förderung eine spezialisierte Betreuung erfordert. Im Schuljahr 2024/25 waren im Kanton Zürich laut Verzeichnis der anerkannten Institutionen insgesamt 16 Sonderschulen des Typs C registriert (Volksschulamt Kanton Zürich, 2025). Die Betreuung an den registrierten Schulen erfolgt in unterschiedlichen Settings, bei denen neben Tagesschulen teils internatsähnliche Wohnformen oder separate betreute Wohngruppen, welche die pädagogische und lebenspraktische Begleitung über den Schulalltag hinaus sicherstellen, zur Anwendung kommen. Die Altersspanne der betreuten Kinder und Jugendlichen reicht in der Regel von vier bis zwanzig Jahren, in Einzelfällen auch darüber hinaus im Rahmen von berufsvorbereitenden Massnahmen. Diese strukturelle Heterogenität der Population bildet die Grundlage für die Analyse in dieser Masterarbeit.

5.2 Methodisches Vorgehen und Bestimmung der Expert*innen

Zur bestmöglichen Abdeckung des gesamten Meinungsspektrums innerhalb der Population und zum möglichst breiten Wiedergeben der verschiedenen Meinungen und Ansichten, wurden sämtliche 16 Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich per E-Mail (Anhang 2) mit den nachfolgenden drei schriftlichen Fragen zum Umsetzungsstand des Lehrplan 21 kontaktiert:

- Wie wird die sexuelle Bildung an Ihrer Schule aktuell umgesetzt (z.B. integrativ im Unterricht, separate Module, externe Fachpersonen, etc.)?
- Gibt es an Ihrer Schule ein spezifisches Konzept oder Richtlinien zur sexuellen Bildung? Falls ja, können Sie dieses kurz beschreiben und würden Sie dieses zur Verfügung stellen?

- Welche Herausforderungen begegnen Ihnen als Schule bei der Umsetzung der sexuellen Bildung?

Die Antworten und erhaltenen Konzepte im Rahmen dieser schriftlichen Befragung wurde anschliessend analysiert und basierend darauf, mögliche Interviewpartner*innen evaluiert. Bei der Auswahl der Expert*innen wurde einerseits darauf geachtet, dass die verschiedenen Personen ein möglichst breites Meinungs- und Ansichtsspektrum zur sexuellen Bildung repräsentieren und unterschiedliche Umsetzungsstände hinsichtlich der Orientierung am Lehrplan 21 aufwiesen. Andererseits wurde versucht, Personen zu befragen, die in unterschiedlichen geografischen Regionen des Kantons Zürich arbeiten. Ziel dabei war es, den Umsetzungsstand an den Sonderschulen Typ C im gesamten Kanton Zürich möglichst gesamtheitlich und breit abgestützt abzudecken. So wurden dann auch sämtliche Sonderschulen zur Bereitschaft der Durchführung eines vertiefenden Gesprächs angefragt. Mit allen acht Schulen, welche sich für ein Interview zur Verfügung stellten, wurde schlussendlich ein solches durchgeführt. Die Expert*innen nahmen demzufolge allesamt freiwillig an den Interviews teil und es entstand durch die Teilnahme für sie kein persönlicher Vorteil.

Die Interviews wurden in Form einer leitfadengestützten Befragung durchgeführt. Es handelte sich demzufolge um halb-strukturierte Expert*inneninterviews. Dafür wurde ein Interviewleitfaden erstellt (Anhang 6). Hinsichtlich der Fragetechnik wurde generell darauf geachtet, dass eher offene Fragen gestellt und basierend auf den Antworten je nach Gesprächsverlauf danach präzise nachgefragt wurde. So konnte sichergestellt werden, dass die Expert*innen nicht durch die Frageformulierung bereits auf gewisse theoretisch oder empirisch wünschenswerte Antworten hingewiesen wurden, sondern so, möglichst die ganze Antwort abgeholt werden konnte. Durch die Fragen sollten Erkenntnisse zu den Rahmenbedingungen und schulischen Umsetzung des Lehrplan 21, Erfahrungen und Herausforderungen sowie Bedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf die sexuelle Bildung gewonnen werden. Diese werden für die Beantwortung der Forschungsfrage dienen.

5.3 Vorgehen zur Inhaltsanalyse

Wie im vorhergehenden Abschnitt ausgeführt, wurde einerseits eine Inhaltsanalyse bezüglich der schriftlichen Befragung per E-Mail, bezüglich der erhaltenen sexualpädagogischen Konzepte sowie bezüglich der durchgeführten Interviews vorgenommen. In der Folge wird daher kurz auf die drei Bestandteile der Inhaltsanalyse separat eingegangen.

5.3.1 Vorgehen zur Inhaltsanalyse der schriftlichen Befragung

Wie bereits im Abschnitt 5.2 erläutert, wurde eine schriftliche Kurzbefragung durchgeführt. Hauptziel der Befragung war nicht eine theoriebasierte Tiefenanalyse, sondern eine kontextsensible Erhebung des Meinungsbildes in knapper, praxistauglicher Form zur

Weiterverwendung hinsichtlich der Expert*innenauswahl. Nichtsdestotrotz wurden dadurch bereits erste Erkenntnisse zum Umsetzungsstand an den Sonderschulen Typ C im Kanton Zürich erlangt, welche zum einen Angaben zu den nicht an Interviews teilnehmenden Sonderschulen enthält und zum anderen für die Auswahl der Interviewpartner*innen relevant sind. Im Anschluss wurden die Antworten paraphrasiert und deskriptiv in Tabellenform aufbereitet, wobei jede Antwortzeile einer Institution zugeordnet wurde (vgl. Anhang 3). Es erfolgte dabei keine detaillierte Auswertung, sondern es wurde eine strukturierte, zusammenfassende Darstellung der inhaltlichen Aussagen pro Frage ausgearbeitet. Dabei wurde bewusst auf eine komplexe Codierung verzichtet, sodass mithilfe der tabellarischen Darstellung eine vergleichende Übersicht der Antworten möglich wurde, die auch der kontextuellen Einbettung der nachfolgenden qualitativen Inhaltsanalyse der schriftlichen Konzepte diene.

5.3.2 Vorgehen zur Inhaltsanalyse der sexualpädagogischen Konzepte

Zur systematischen Auswertung der im Rahmen der schriftlichen Befragung erhaltenen sexualpädagogischen Konzepte wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) durchgeführt. Diese methodologische Vorgehensweise eignet sich insbesondere für die strukturierte Analyse von dokumentierten Materialien im sozialwissenschaftlichen Kontext. Die Auswertung erfolgte kategoriengeleitet anhand eines deduktiv-induktiven Vorgehens. Zuerst wurde ein Kategoriensystem deduktiv entwickelt, das zentrale Dimensionen der sexualpädagogischen Praxis in Bezug auf den Lehrplan 21 (pädagogische Grundhaltung, inhaltliche Strukturierung, Lehrplanbezug, Prävention und Schutz sowie Rollenklärung) wiedergibt. Dieses wurde in einem zweiten Schritt induktiv ergänzt durch Kategorien, die sich während der Analyse aus dem Material heraus ergaben (Aktualität und Konzeptpflege). Die schulischen Konzeptpapiere und Leitlinien wurden im Anschluss mit MAXQDA, einer Software für qualitative Datenanalysen, den jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet. Dabei erfolgte eine Orientierung am Phasenmodell Mayrings bei dem nach der Definition des Materials, der Festlegung der Analyseeinheiten und der Kategoriendefinitionen eine Codierung des Inhalts vorgenommen wird. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe eines Codierleitfadens zur Sicherstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Anhang 5).

5.3.3 Vorgehen zur Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Interviews

Wie bereits ausgeführt, wurden in einem weiteren Schritt auch leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt. Hiermit sollten vertiefte Einblicke in die institutionelle Praxis, den Umsetzungsstand des Lehrplan 21 und die Haltung zur Sexualpädagogik im sonderpädagogischen Kontext gewonnen werden. Die Interviews wurden in Schweizerdeutsch geführt und mit Einverständnis (vgl. Anhang 7) der Befragten audioaufgezeichnet. Im

Anschluss erfolgte eine vollständige Transkription in Schriftdeutsch mit Hilfe von MAXQDA. Dabei wurde stets auf die Wahrung der inhaltlichen Genauigkeit und sprachlichen Klarheit geachtet.

Die Auswertung der Interviews erfolgte anschliessend wiederum anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Dabei wurde analog zur Inhaltsanalyse bei den sexualpädagogischen Konzepten zuerst ein deduktives Kategoriensystem basierend auf dem Interviewleitfaden erstellt, das anschliessend induktiv ergänzt wurde. Folgende Kategorien (Anhang 8) gelangten dabei zur Anwendung:

- Integration der sexuellen Bildung
- Orientierung am Lehrplan 21
- Schulungen/Weiterbildungen und Informationsveranstaltungen
- Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Vermittlung und Umsetzung
- Organisatorische oder strukturelle Hürden
- Wünsche, Anregungen, Verbesserungspotential
- Best-Practice-Beispiele oder Ansätze

Die Auswertung folgte wiederum den bereits ausgeführten typischen Schritten nach Mayring (2022). Zur Codierung wurde ebenfalls MAXQDA verwendet. Die Analyse zielte dabei auf die Identifikation von Rahmenbedingungen, Fortschritten, Methodiken und Haltungstypen hinsichtlich dem Umsetzungsstand des Lehrplan 21 sowie auf implizite Spannungsfelder in der sexualpädagogischen Praxis wie Erfahrungen und Herausforderungen der Institutionen und Lehrpersonen ab. Die Interpretation erfolgte unter Bezug fallübergreifender Vergleiche und wurde durch exemplarische Zitatpassagen in Form von Ankerbeispielen unterlegt.

Vor dem Hintergrund dieser methodologischen Ausführungen zum Vorgehen der Inhaltsanalyse soll im nachfolgenden Abschnitt zuerst die Erkenntnisse aus der vorgängigen schriftlichen Befragung der Sonderschulen wiedergegeben werden.

5.4 Auswertung der Umfragen

An der schriftlichen Befragung der 16 Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich haben 14 Schulen teilgenommen. Die Rückmeldungen hinsichtlich der gestellten Fragen zeigen ein sehr differenziertes Bild zur Umsetzung der sexuellen Bildung gemäss Lehrplan 21. Dabei treten sowohl erste strukturelle Unterschiede als auch Herausforderungen in der Praxis zutage, die sich in vergleichbarer Weise auch in der aktuellen Forschungsliteratur widerspiegeln. Sämtliche Antworten zu den gestellten Fragen wurden, wie in Kapitel 5.3.1 erwähnt, in Anhang 3 zusammengefasst und in einer tabellarischen Übersicht dargestellt. Nachfolgend soll auf zentrale Aspekte der Rückmeldungen eingegangen werden. Zur

Wahrung der Vertraulichkeit und zum Schutz der institutionellen und persönlichen Identitäten wurden sämtliche beteiligten Sonderschulen im Rahmen der Datenanalyse anonymisiert. Die Originalnamen der Schulen wurden durch die neutralen, alphanumerischen Kürzel C1 bis C16 ersetzt. Die Zuordnung zwischen Originalnamen und Analyse Kürzeln ist ausschliesslich der Autorin und den Gutachtern dieser Masterarbeit bekannt und wurde nicht archiviert, um den datenschutzrechtlichen Anforderungen Rechnung zu tragen.

5.4.1 Strukturelle Verankerung in Form eines sexualpädagogischen Konzepts

Aufgrund der schriftlichen Befragung der Sonderschulen Typ C im Kanton Zürich zeigt sich, dass ein Teil der Schulen über ein ausgearbeitetes sexualpädagogisches Konzept verfügt, während andere sich noch in der Erarbeitungs-/Überarbeitungsphase befinden oder noch keines vorliegt. Dieser Befund deckt sich mit Studien in anderen Ländern, die aufzeigen, dass die Implementierung sexualpädagogischer Inhalte in sonderpädagogischen Kontexten stark von institutionellen Ressourcen, Leitungshaltungen und externer Fachberatung abhängt (Siemoneit et al., 2022). Konkret gaben acht Sonderschulen an, ein Konzept erstellt zu haben. Vier Schulen sind zur Zeit der Umfrage gerade in der Überarbeitung oder Neuerstellung eines Konzepts und zwei Schulen gaben an, dass kein Konzept vorliegt. Zwei Anfragen zur Teilnahme an der schriftlichen Befragung blieben bis zum Abschluss der vorliegenden Masterarbeit unbeantwortet. Grossmehrheitlich liegt dementsprechend eine strukturelle Verankerung in Form eines sexualpädagogischen Konzepts an den Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich vor.

Die Verankerung eines sexualpädagogischen Konzepts an einer Sonderschule stellt eine wichtige Grundlage für die Qualitätssicherung und pädagogische Legitimität der sexuellen Bildung dar. Es schafft zum einen eine institutionelle Verbindlichkeit und dient zum anderen auch als Orientierungsrahmen für das pädagogische Handeln im Spannungsfeld zwischen kindlicher Schutzbedürftigkeit, sexueller Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Wertvorstellungen. Gerade im Kontext der Sonderpädagogik, in denen die Lehrpersonen sowohl mit heterogenen Bedürfnissen als auch mit ethischen Fragen konfrontiert sind, erlaubt ein normatives Konzept die Sicherstellung von Konsistenz, Transparenz und pädagogischer Sicherheit (Siemoneit et al., 2022). Zudem trägt es zur professionellen Haltung im Team bei, indem es Grundlagen für Fortbildungen, Elterngespräche und Kriseninterventionen bietet (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2019).

Aufgrund dieser Wichtigkeit eines pädagogischen Konzepts sowie dem Umstand, dass daraus diverse Informationen zum Umsetzungsstand der sexuellen Bildung an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich erkannt werden können, sollen nachfolgend die Erkenntnisse aus der Inhaltsanalyse der erhaltenen Konzepte dargelegt werden. Wie bereits in Kapitel

5.3.2 beschrieben, ist der zugehörige Codierleitfaden inklusive Kategoriensystem, Ankerbeispielen und Codierregeln in Anhang 4 angefügt. Zuerst sollen die einzelnen Kategorien kurz beschrieben werden, bevor eine erste Einordnung hinsichtlich des Umsetzungsstandes des Lehrplan 21 angestrebt wird.

Pädagogische Haltung

Die Kategorie der «pädagogischen Haltung» prüft, ob die Institution eine Grundhaltung zur sexuellen Bildung, beispielsweise in Bereichen der Sexualität, Diversität, Selbstbestimmung und Menschenwürde oder der Umgang mit Vielfalt im Konzept beschreibt. Hiermit würden zentrale Grundprinzipien des Lehrplan 21 und der Sexualpädagogik nach WHO/BZgA (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011) aufgenommen. Nahezu in allen Konzepten wird eine Grundhaltung thematisiert. In sieben von acht analysierten Konzepten ist eine explizite pädagogische Haltung zur Sexualität erkennbar. Die Schule C4 weist keine entsprechende Positionierung im Konzept auf. Die Ergebnisse in dieser Kategorie deuten auf ein grundsätzliches Bewusstsein für sexualpädagogische Grundwerte hin.

Inhaltliche Strukturierung

Die Kategorie «inhaltliche Strukturierung» eines Konzeptes zielt darauf ab, zu evaluieren, ob das Konzept eine Gliederung der Inhalte nach Alter, Zyklus oder Entwicklungsstufen und Themenfelder vornimmt. Sechs (d.h. 75 %) der Konzepte weisen eine entsprechende nachvollziehbare inhaltliche Strukturierung inklusive zugehöriger Themenfelder und Inhalte auf, wovon eine Schule (C5) zwar eine Strukturierung beinhaltet, dabei aber auf die Zuweisung entsprechender Themenfelder verzichtet. Die beiden Schulen C13 und C15 enthalten hingegen keine erkennbare Gliederung.

Die strukturierte didaktische Aufbereitung der Inhalte ist für die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit zentral und steht in direktem Zusammenhang mit dem spiralförmigen Aufbau des Lehrplan 21. Eine ausbleibende Strukturierung erschwert sowohl die interne Umsetzung als auch die externe Kommunikation, wie beispielsweise gegenüber Eltern oder Fachpersonen.

Lehrplanbezug

Die Kategorie des «Lehrplanbezugs» beschäftigt sich mit der expliziten Bezugnahme auf den Lehrplan 21 oder die Umsetzung des Zürcher Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen inklusive des Einbezugs von Themenfeldern des Lehrplan 21. Dieser explizite Bezug zum Lehrplan 21 ist die derzeit am schwächsten umgesetzte Kategorie. Nur zwei der acht analysierten Schulen (C6, C15) erwähnen den Lehrplan 21 in ihren Konzepten direkt und verknüpfen diesen

auch mit Themenfeldern des Lehrplans. Eine Schule (C5) macht in ihrem Konzept zwar einen expliziten Bezug zum Lehrplan, verbindet diesen aber nicht mit dessen Themenfeldern. In fünf Fällen, d.h. bei 63 % aller erhaltenen Konzepte, fehlt ein Hinweis auf den Lehrplan 21 oder dessen Adaption für den sonderpädagogischen Kontext gänzlich.

Diese geringe curriculare Verankerung ist problematisch, da der Kanton Zürich bereits 2018 spezifische Richtlinien zur Anwendung des Lehrplan 21 bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen (Kanton Zürich Bildungsdirektion Volksschulamt, 2018) veröffentlicht hat. Ein fehlender Bezug signalisiert eine potenzielle Unsicherheit im Umgang mit den normativen Vorgaben oder mangelnde curriculare Integration.

Prävention und Schutz

Die Kategorie zur Prävention und zum Schutz bezieht sich auf die Regelung von Massnahmen zum Schutz vor Übergriffen, Nähe-Distanz-Regeln, Umgang mit Grenzverletzungen und institutionellen Schutzkonzepten in den sexualpädagogischen Konzepten. Diese Kategorie ist in sechs von acht Fällen konkret und nachvollziehbar verankert. Zwei Einrichtungen (C4 und C6) dokumentieren hierzu keine Angaben. Bei diesen beiden Schulen ist es allerdings nicht ausgeschlossen, dass hierfür ein separates Konzept ausserhalb des sexualpädagogischen Konzeptes bestehen könnte, welches für die Studie nicht zur Verfügung gestellt wurde.

Die Ergebnisse zeigen demzufolge auf, dass Präventionsaspekte vielfach bereits institutionell etabliert sind, jedoch möglicherweise noch nicht ganz flächendeckend.

Rollenklärung

Innerhalb der Kategorie «Rollenklärung» wird das Vorhandensein von Verantwortlichkeitszuweisungen inklusive der Einbindung von Fachpersonen und Eltern betrachtet. Drei Schulen (C3, C6 und C9) benennen klare Zuständigkeiten und weisen diese beispielsweise der Schulleitung, Fachgruppen oder der Klassenlehrperson explizit zu. In drei Fällen ist die Rollenverteilung nur teilweise dokumentiert, d.h. es erfolgen allgemeine Hinweise ohne gezielte Verantwortlichkeiten festzusetzen. Bei den übrigen beiden Schulen fehlt eine solche Rollenklärung gänzlich.

Unklare Rollen oder fehlende Verantwortlichkeiten bergen das Risiko, dass sexualpädagogische Massnahmen inkonsequent, punktuell oder gar nicht umgesetzt werden. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit institutionalisierter Zuständigkeiten. Dies unter anderem auch, um Kontinuität und Qualität sichern zu können.

Aktualität und Konzeptpflege

Die Kategorie der Aktualität und Konzeptpflege beschäftigt sich mit der Sicherstellung einer aktuell gehaltenen Grundlage. Nur die Schulen C5 und C9 verwenden einerseits ein Konzept, das nicht älter als fünf Jahre ist und zugleich ein Prozess zur Sicherstellung der

laufenden Aktualisierung des sexualpädagogischen Konzepts dokumentiert. Vier weitere Sonderschulen (C4, C6, C13 und C15) haben entweder ein Konzept im Einsatz, welches nicht älter als fünf Jahre ist oder erwähnen einen Prozess zur Sicherstellung der Aktualisierung. In den übrigen beiden Fällen sind die Konzepte älter als fünf Jahre und laufen damit eher Gefahr der Überalterung und es fehlen zudem jegliche Hinweise zur Konzeptpflege. Das Kriterium der Aktualität ist insbesondere mit Blick auf sich verändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen, rechtliche Entwicklungen sowie dem Anspruch an institutionelle Weiterentwicklung nicht ausreichend. Ein Konzept, das älter als fünf Jahre ist, ohne erkennbare Aktualisierung, verfehlt möglicherweise seine Steuerungsfunktion im Schulalltag.

Die durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse der sexualpädagogischen Konzepte an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich ergibt ein vielschichtiges und ambivalentes Bild. Einerseits sind durch die Ergebnisse ein vorhandenes Bewusstsein für die Relevanz sexualpädagogischer Arbeit im sonderpädagogischen Setting nachgewiesen. Insbesondere die Kategorien pädagogische Haltung, Prävention und Schutz sowie inhaltliche Strukturierung sind weitestgehend solide ausformuliert und reflektieren eine werte- und schutzorientierte Praxis des Individuums. Andererseits zeigt sich aber auch, dass curriculare, konzeptionelle und institutionelle Verankerungen teils noch fragmentarisch oder inkonsequent umgesetzt werden. Die geringe explizite Bezugnahme auf den Lehrplan 21, das oftmalige Fehlen von klar benannten Verantwortlichkeiten, sowie die in vielen Fällen nicht belegte Aktualität und Evaluation der Konzepte deuten auf vorhandene Schwächen in der institutionellen Verankerung sexualpädagogischer Standards hin. Insbesondere im Kontext der Schule für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen, stellt dies ein relevantes Entwicklungsfeld dar. Es lässt sich auch eine noch nicht ausreichende Systematik der sexuellen Bildung an Sonderschulen des Typs C erkennen. Die Ergebnisse unterstreichen somit die Notwendigkeit:

- einer klaren curriculären Einbindung sexualpädagogischer Inhalte im Sinne des Lehrplan 21 für die Sonderpädagogik,
- einer regelmässigen Überprüfung und Pflege der Konzepte,
- sowie einer institutionalisierten Zuständigkeitsklärung.

Dabei sollten möglicherweise auch kantonale Leitlinien und Unterstützungsangebote gestärkt werden, um einen gemeinsamen und einheitlichen Qualitätsrahmen für Sonderschulen zu schaffen.

5.4.2 Umsetzungspraxis der sexuellen Bildung

Die Rückmeldungen (vgl. Anhang 3) der schriftlichen Befragung zeigen auf, dass die Umsetzung der sexuellen Bildung an Sonderschulen Typ C im Kanton Zürich sehr heterogen

ausgestaltet ist. Die Bandbreite reicht von vollständig integrativen Formaten im regulären Unterricht über projektbezogene Module bis hin zu gezielten Einsätzen externer Fachpersonen. Dabei variieren nicht nur die Methoden und organisatorischen Modelle, sondern auch Dauer, Häufigkeit und Geschlechtertrennung der erwähnten Angebote. Diese Vielfalt zeigt eindrücklich auf, dass im sonderpädagogischen Bereich keine einheitliche Praxis existiert, sondern dass institutionelle, personelle und kontextbezogene Faktoren massgeblich die Ausgestaltung prägen. Insbesondere das Zusammenspiel von interner und externer Expertise wird von einigen Schulen als gewinnbringend beschrieben. Dies ist ein Modell, das auch in der wissenschaftlichen Literatur als besonders geeignet für inklusive und heterogene Settings empfohlen wird, um sowohl entwicklungspsychologische als auch ethischpädagogische Anforderungen zu erfüllen (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011). Auffällig ist zudem, dass sich nicht wenige Wortmeldungen hinsichtlich der Unterrichtspraktiken vorwiegend an ältere Schüler*innen richten, während jüngere Kinder häufig nicht systematisch oder altersadäquat eingebunden werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass die sexuelle Bildung in einigen Fällen noch traditionell als «Aufklärung» im engeren Sinn verstanden wird, also als eine Art von kognitiver Wissensvermittlung an der Schwelle zur Pubertät und weniger als ganzheitliche, lebensbegleitende Entwicklungsaufgabe, wie sie in modernen sexualpädagogischen Konzepten gefordert wird (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011).

Die von den Schulen benannten Herausforderungen widerspiegeln die Komplexität des Feldes ebenfalls. Besonders häufig genannt wird das Spannungsfeld zwischen kognitivem Entwicklungsstand und Lebensalter der Schüler*innen, ein Aspekt, der auch in Kapitel 3.1 thematisiert wurde. Es handelt sich dabei um eine Differenz, die gerade hinsichtlich der Inhalte der sexuellen Bildung oft zu Verständnisschwierigkeiten, erhöhtem Individualisierungsbedarf und der Notwendigkeit spezifisch angepasster Materialien führt. Dieser Umstand bestätigt demzufolge die in Kapitel 4.4 angedeuteten Ausführungen. Weitere genannte Herausforderungen betreffen beispielsweise die Elternkommunikation, die bei kulturell oder religiös diversen Schulgemeinschaften besonders anspruchsvoll sein kann. Einige Schulen weisen zudem auf spezifische Themenfelder wie die Selbstbefriedigung oder der Umgang mit den sozialen Medien als besonders sensible und schwer vermittelbare Inhalte hin.

Insgesamt lassen sich die Rückmeldungen als Ausdruck einer hohen Komplexität und Dynamik innerhalb der sexualpädagogischen Praxis an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich deuten. Es wird deutlich, dass es eine standardisierte Lösung nicht gibt und vielmehr, dass die sexualpädagogische Arbeit in diesem Kontext hohe Anforderungen an Fachlichkeit, Differenzierung und institutionelle Reflexion stellt. Die Erkenntnisse machen deutlich,

dass eine verstärkte konzeptionelle und curriculare Rahmung mit gleichzeitiger Berücksichtigung der institutionellen Flexibilität erforderlich ist, um der grossen Heterogenität der Schüler*innen und ihrer Lebenswelten gerecht zu werden.

5.5 Auswertung der Befragungen

Nachdem im vorangehenden Abschnitt die Auswertung der Rückmeldungen aus der schriftlichen Befragung ausgeführt wurden, liegt der Fokus in diesem Abschnitt auf der Auswertung der durchgeführten Interviews.

Von den insgesamt 16 Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich wurde mit acht Vertreter*innen Expert*inneninterviews abgehalten. Bei den Interviewpartner*innen handelte es sich um Schul- und Bereichsleitungen, Lehrpersonen, Heil- oder Sozialpädagog*innen oder eine Kombination davon. Diese Experteninterviews vertiefen die aus der schriftlichen Befragung erhaltenen Rückmeldungen und beleuchten weitere Aspekte im Bereich der sexuellen Bildung an Sonderschulen des Typs C sowie deren Orientierung am Lehrplan 21. Die Interviews wurden, wie in Kapitel 5.3.3 ausgeführt, zuerst transkribiert und anschliessend nach Mayring (2022) auf deren Inhalt analysiert. Die Ergebnisse sind in Anhang 9 und die dazugehörigen Kategorien, Ankerbeispiele und Codierregeln in Anhang 8 detailliert einsehbar. Nachfolgend werden wichtige Aspekte der Erkenntnisse hervorgehoben. Analog zur Auswertung der schriftlichen Befragung wurden zur Wahrung der Vertraulichkeit und dem Schutz der institutionellen sowie persönlichen Identitäten wiederum sämtliche beteiligten Sonderschulen im Rahmen der Datenanalyse anonymisiert. Es wurden dieselben neutralen, alphanumerischen Kürzel C1 bis C16 wie in der Auswertung der schriftlichen Befragung verwendet, sodass eine gesamtheitliche Einordnung der einzelnen Sonderschulen dennoch möglich bleibt. Die Ergebnisse werden wiederum entlang der verwendeten Kategorien beleuchtet.

Integration der sexuellen Bildung

Die Kategorie der «Integration der sexuellen Bildung» zielt darauf ab, ein Verständnis über die Art und Weise der Integration der Inhalte der sexuellen Bildung an den einzelnen Sonderschulen zu erlangen und herauszufinden, wie diese organisiert und ausgestaltet sind. Dabei zeigt sich eine grosse Vielfalt an Umsetzungsformen. In mehreren Schulen findet sexuelle Bildung überwiegend situativ im Regelunterricht durch die Lehrpersonen statt. Insbesondere in den Schulzyklen 1 und 2 wird häufig auf diese Art des Unterrichts gesetzt und die Themen werden beim Auftreten von Fragen oder speziellem Verhalten durch die Lehrperson aufgegriffen und thematisiert. Neben dieser integrativen Behandlung der Inhalte der sexuellen Bildung werden in drei Fällen externe Fachpersonen beigezogen, wobei die Dauer und Häufigkeit derer Einsätze stark variieren. Sie reichen von einzelnen Halbtagen

in einem Schuljahr bis zur regelmässigen Begleitung über das ganze Schuljahr. Werden solche externe Fachpersonen beigezogen, erfolgt die Vermittlung der Inhalte häufig geschlechtergetrennt, teilweise aber auch kombiniert mit einer Art blockweisen Themenwoche oder in Form von projektartigen Modulen. Andere Schulen wiederum setzen auf Einzelgespräche. Durch die verschiedenen Integrationsmodelle werden auch unterschiedliche Masse an Verantwortung an die Erziehungsberechtigten delegiert. Diese Vielfalt weist auf einen fehlenden systematischen Rahmen zur sexuellen Bildung im sonderpädagogischen Bereich hin und zeigt den Bedarf an verbindlichen Strukturen, die einerseits Raum für kontextbezogene Anpassung lassen, zugleich aber pädagogische Kontinuität und Qualitätssicherung gewährleisten, eindrücklich auf.

Orientierung am Lehrplan 21

Die Kategorie «Orientierung am Lehrplan 21» betrachtet das explizite Bezugnehmen auf den Lehrplan 21 oder die Umsetzung des Zürcher Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen im Hinblick auf die enthaltenen Kompetenzziele zur sexuellen Bildung. Hier wurde deutlich, dass dieser bei der Planung und Umsetzung der Unterrichtseinheiten von sexueller Bildung nur selten systematisch berücksichtigt wird. Nur zwei der befragten Einrichtungen (C9 und C15) erwähnten in den Interviews, konkrete Bezugnahmen auf den Lehrplan 21 oder der Adaption für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen vorzunehmen, wobei nur die Schule C9 diesen in der Unterrichtsplanung berücksichtigt. Eine weitere Sonderschule (C5) führte aus, die Kompetenzen zwar vor ein paar Jahren einmal angeschaut zu haben, deren konkreter Inhalt aber nicht präsent sei. Mehrere weitere Interviewpartner*innen gaben sodann auch offen an, den Lehrplan 21 im Zusammenhang mit der Sexualpädagogik noch nie konsultiert zu haben. Diese geringe curriculare Einbindung erscheint kritisch, zumal die Bildungsdirektion des Kantons Zürich bereits im Schuljahr 2018/2019 den Lehrplan 21 eingeführt hat. Eine konsequentere Anbindung an den Lehrplan könnte zur inhaltlichen Klarheit und der strukturellen Verankerung der Inhalte im Unterricht beitragen.

Schulungen / Weiterbildungen und Informationsveranstaltungen

Die Kategorie der «Schulungen / Weiterbildungen und Informationsveranstaltungen» beschäftigt sich mit Aussagen zur Qualifikation des pädagogischen Personals, zu vorhandenen und wünschenswerten Ausbildungen sowie Informationsveranstaltungen für Eltern. Dabei wurde nur vereinzelt auf schulinterne Weiterbildungen oder auf eine Teilnahme an sexualpädagogischen Kursen hingewiesen. Informationsveranstaltungen für Eltern wurden mehrheitlich gar nicht oder falls doch, oftmals nur einmalig in der Vergangenheit angeboten. Gleichzeitig betonten viele Interviewte die Bedeutung von externer Fachunterstützung, da

die eigenen Kompetenzen als nicht ausreichend empfunden werden. Sieben der Sonderschulen geben an, keine Elternweiterbildung in ihrem Schulprogramm zu haben. Weiter geben sechs der interviewten Sonderschulen an, dass auch keine Weiterbildung für das pädagogische Team der Sonderschule angeboten wird. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit institutionalisierter Fortbildungsstrukturen im Bereich der sexuellen Bildung sowie einer systematischen Elternarbeit im Sinne eines partizipativen Bildungsverständnisses in der Schweiz, wie dies auch von der deutschen Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung für Deutschland erkannt wird (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2022).

Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Vermittlung und Umsetzung

Die Kategorie «Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Vermittlung und Umsetzung», welche sich mit allgemeinen organisatorischen, kulturellen, oder personellen Schwierigkeiten der Vermittlung und Umsetzung der sexuellen Bildung auseinandersetzt, erwies sich als besonders differenziert. Vielfach genannt wurde, wie dies bereits in der schriftlichen Befragung der Fall war, das Spannungsfeld zwischen kognitivem, körperlichem und emotionalen Entwicklungsstand der Schüler*innen. Diese Aussage tätigten ganze sieben von acht interviewten Institutionen. Lehrpersonen sehen sich zudem häufig mit dem Problem konfrontiert, Themeninhalte so zu vermitteln, dass sie seitens der beeinträchtigten Schüler*innen verstanden und aufgenommen werden können. Hinzu kommen Schwierigkeiten und Überforderung mit sensiblen Themen wie Selbstbefriedigung im Schulalltag, Kinderwunsch mit einer kognitiven Beeinträchtigung oder sexuelle Grenzverletzungen, die teils verunsichern oder als Tabuthemen wahrgenommen werden. Teilweise werden diese Themen an externe Fachpersonen weitergereicht und zum Teil versucht, so gut wie möglich selbst zu beantworten. Auch die Kommunikation mit Eltern unterschiedlicher kultureller oder religiöser Hintergründe wurde als Herausforderung benannt. Die Ergebnisse spiegeln damit zentrale Spannungsfelder der Sexualpädagogik im sonderpädagogischen Kontext wider und decken sich zu weiten Teilen mit der schriftlichen Befragung.

Als weitere Herausforderung bringen vier Interviewpartner an, dass die Inhalte der bestehenden Lehrmittel im Bereich der sexuellen Bildung häufig zu schwierig sind und demzufolge regelmässig viel Zeitaufwand für die bedarfsgerechte Anpassung investiert werden muss. Zwei weitere Schulen erwähnen zudem den Umstand, dass Kinder und Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung sowohl in der Institution wie auch zuhause, vielfach eng betreut werden. Dadurch ist ihr unbeobachteter Spielraum, der gerade auch für die sexuelle Entwicklung von Bedeutung sein kann, stark eingeschränkt. Dies ist einerseits eine Limitation für das Kind, weil es dadurch auf weniger Erlebnisse und Lernmomente zurückgreifen kann. Andererseits erschwert es die Vermittlung von Inhalten durch das pädagogische

Personal. Dieses Phänomen wird bereits in Kapitel 3 zur sexuellen Entwicklung beschrieben und bestätigt dieses für die Sonderschulen Typ C im Kanton Zürich. Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen befinden sich oftmals in einem stärker betreuten Umfeld.

Organisatorische oder strukturelle Hürden

In der Kategorie «Organisatorische oder strukturelle Hürden» wurden Wortmeldungen bezüglich mangelnder Ressourcen, fehlender Lehrmittel, mangelnder Schulung für das Personal oder fehlende Konzepte gesammelt. Somit wurden neben pädagogischen Herausforderungen auch organisatorisch-strukturelle Barrieren thematisiert. Demzufolge mangelt es häufig an geeigneten Materialien in leichter Sprache, die spezifisch auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit kognitiver Beeinträchtigung ausgerichtet und aktuell sind. Diese Hürde wurde in sieben Interviews erwähnt. Eine Schule führt den Umstand aus, dass die sexuelle Bildung untergehen könnte, da es kein eigenständiges Schulfach ist und bestätigt somit die Befürchtung von Blake et al. (2017). In mehreren Fällen wurde auch auf fehlende institutionelle Konzepte, unklare Zuständigkeiten oder begrenzte finanzielle Mittel hingewiesen. Diese Befunde bestätigen die Einschätzung, dass ohne eine systematische strukturelle Einbettung eine nachhaltige Umsetzung erschwert bleibt (Sielert, 2013).

Wünsche, Anregungen, Verbesserungspotential

In der Kategorie «Wünsche, Anregungen und Verbesserungspotential» wurde auf zukunftsorientierte Aussagen abgestützt, die wünschenswerte Optimierungen, Ausbauten oder Anpassungen beinhalteten. In dieser Kategorie führten die Interviewpartner*innen eine Vielzahl konkreter Vorschläge aus. Besonders häufig genannt wurde der Wunsch nach praxisnahen, visualisierten Lehrmaterialien mit Piktogrammen, Gebärden und Videos. Sieben der acht interviewten Institutionen brachten diese Anregung an. Auch wird in vier (50%) Interviews eine Weiterbildung für das Team gewünscht. Zwei der Schulen wünschen sich bessere Vernetzung zwischen den Sonderschulen sowie einen Materialaustausch. Die Schulen C5, C9 und C13 bringen den Input für einen verbindlicheren und strukturelleren Rahmen sowohl auf kantonaler als auch auf nationaler Ebene an. So wird beispielsweise die Aufnahme des Themas der sexuellen Bildung in die kantonale Schulevaluation vorgeschlagen oder, dass die Verantwortung der staatlichen Institutionen gestärkt wird. Die Aussagen zielen darauf ab, die sexuelle Bildung in Sonderschulen als gleichwertige Bildungsaufgabe anzuerkennen und systematisch zu fördern.

Best-Practice-Beispiele oder Ansätze

Trotz der ausgeführten Herausforderungen wurden auch Best-Practice-Beispiele genannt. Diese wurden in dieser Kategorie gesammelt. Dazu zählen gemäss den interviewten Personen Themenboxen, sexualpädagogische Diplomkurse, Niederschwelligkeit im Alltag

sowie kreative didaktische Mittel wie Piktogramme, Apps oder multisensorische Materialien. Besonders erfolgreich werden Formate aufgefasst, die flexible, individuelle und alltagsnahe Zugänge zum Thema ermöglichen. Diese positiven Beispiele zeigen, dass trotz begrenzter Ressourcen und heterogener Voraussetzungen innovative und wirksame Lösungsansätze existieren, die als Impulsgeber für andere Institutionen dienen können.

Insgesamt zeichnen die Interviews ein zwiespältiges Bild zum Umsetzungsstand der sexuellen Bildung an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich. Während auf inhaltlicher Ebene viele Einrichtungen über erfahrungsgestützte, kreative und sensible Ansätze verfügen, fehlt nicht selten die Anbindung an den Lehrplan, konzeptionelle Systematik sowie eine strukturelle Absicherung. Zudem ist der Bedarf an qualitätsgesicherten Materialien, Weiterbildungsmöglichkeiten und politischer Unterstützung hoch. Die Interviews unterstreichen diese Relevanz. Die sexuelle Bildung an Sonderschulen ist kein Sonderfall, sondern sollte, als integraler Bestandteil schulischer Bildung betrachtet werden. Diese Perspektive empfiehlt sich, sowohl auf pädagogischer als auch auf institutioneller Ebene weiterentwickelt zu werden.

6 Ergebnisse und Empfehlungen

Nachdem im vorhergehenden Kapitel die durchgeführte Studie zum Stand der Umsetzung des Lehrplan 21 an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich dargelegt wurde, soll in diesem Kapitel, basierend auf dem theoretischen Teil zur sexuellen Entwicklung eines Kindes mit kognitiver Beeinträchtigung und den Rahmenbedingungen der sexuellen Bildung im Kanton Zürich, auf die Ergebnisse der Forschungstätigkeiten eingegangen und interpretiert werden. Im Anschluss daran wird der Fokus auf mögliche Handlungsalternativen, die sich aus den Ergebnissen ergeben, gelegt.

6.1 Erkenntnisse

Zur systematischen Darstellung der Ergebnisse wird ein strukturierendes Raster gewählt, das sich an einem Mehrebenenmodell orientiert, wie es bereits in Kapitel 3.1 hergeleitet wurde. Dieses Modell berücksichtigt die Vielschichtigkeit der Einflussfaktoren auf die sexuelle Entwicklung eines Kindes, die im sonderpädagogischen Kontext die Umsetzung der sexuellen Bildung mitbestimmen. Wie in Kapitel 3.1.3.3 erwähnt wurde, beeinflussen sich die Ebenen gegenseitig. Auch wenn nicht alle Ebenen in die alleinige Verantwortung der Schule fallen, begünstigt die Unterstützung der sexuellen Entwicklung in sämtlichen Ebenen ihre eigene Arbeit dennoch erheblich. So kann die sexuelle Bildung, wie in Kapitel 3.2 ausgeführt, tatsächlich als Teil der Antwort hinsichtlich der Vielschichtigkeit der Einflüsse auf die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung erachtet werden. Das Modell setzt sich aus den nachfolgenden fünf Einflussbereichen auf die sexuelle Entwicklung zusammen:

- der persönlichen und sozialen Ebene
- der Bildungs- und Aufklärungsebene
- der entwicklungsspezifischen Ebene
- der familiären und erzieherischen Ebene sowie
- der gesellschaftlichen und institutionellen Ebene

Diese Struktur erlaubt, anders als eine rein inhaltsbezogene Gliederung, eine mehrdimensionale Betrachtung, die sowohl individuelle, pädagogische, institutionelle als auch gesellschaftliche Ebenen einbezieht. Die Wahl des Mehrebenenmodells als Strukturierungsrahmen der Ergebnisse erlaubt es, den Umsetzungsstand des Lehrplan 21 nicht nur inhaltlich, sondern auch in seinen strukturellen, entwicklungsbezogenen, sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen zu erfassen. Da sich die Forschungsfrage auf die tatsächliche Umsetzung im sonderpädagogischen Setting bezieht, erscheint eine Gliederung anhand der Lehrplaninhalte allein als nicht ausreichend, um der Ganzheitlichkeit des Themas gerecht

zu werden. Das gewählte Modell ermöglicht es, fördernde wie hemmende Faktoren sichtbar zu machen, die den Lehrplan im Alltag wirksam oder wirkungslos werden lassen.

Persönliche und soziale Ebene

Auf der persönlichen und sozialen Ebene zeigt sich, dass Schüler*innen mit kognitiver Beeinträchtigung häufig über ein reduziertes soziales Netzwerk verfügen im Vergleich zu nicht beeinträchtigten Gleichaltrigen. Diese eingeschränkten sozialen Kontaktmöglichkeiten lassen sich unter anderem durch die intensive Beaufsichtigung erklären, der viele dieser Kinder und Jugendlichen im Alltag erfahren (Orland, 2020). Diese Betreuung verringert die Gelegenheit, intime Erfahrungen in einem geschützten sozialen Rahmen zu sammeln. Diese Erkenntnis stützt die Ausführungen in Kapitel 3.1.2. Der Mangel an selbstgewählten Interaktionen und Peerbeziehungen hat unmittelbaren Einfluss auf die Situationen, die im schulischen Umfeld entstehen und von Lehrpersonen pädagogisch begleitet werden müssen. Besonders herausfordernd wird dies bei Schüler*innen, die neben kognitiven Einschränkungen auch über eingeschränkte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten verfügen. Diese Kinder und Jugendlichen haben oftmals grosse Schwierigkeiten, ihre eigenen Grenzen klar zu benennen oder die Grenzen anderer wahrzunehmen und zu respektieren. Solche Missverständnisse im sozialen Miteinander führen nicht selten zu Konflikten, die wiederum professionell begleitet und pädagogisch aufgearbeitet werden müssen. Diese Situation wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass die emotionale, kognitive und körperliche Entwicklung der betroffenen Schüler*innen häufig asynchron verläuft. Während sie sich körperlich in der Pubertät befinden und entsprechende Impulse wahrnehmen, entspricht ihr kognitiver oder emotionaler Entwicklungsstand oftmals einem deutlich jüngeren Alter, wie dies bereits Orland (2020) feststellte. Diese Entwicklungsdivergenz erschwert nicht nur die Selbstregulation, sondern stellt auch erhöhte Anforderungen an die pädagogische Begleitung durch das schulische Fachpersonal. Dies gilt insbesondere im Zusammenhang mit der erhöhten Verantwortung der Lehrpersonen als primäre Anlaufstelle für Fragen im Bereich der sexuellen Bildung, wie sie Orland (2023) verlangt.

Bildungs- und Aufklärungsebene

Die grössten Unterschiede zwischen den Schulen wurden auf der Ebene der Bildungs- und Aufklärungsebene sichtbar, was auch auf den Umstand zurückzuführen sein dürfte, dass auf dieser Ebene der Hauptfokus der Erhebungen lag. Wie bereits in Kapitel 5.4 erwähnt, beteiligten sich 14 von 16 Sonderschulen des Typs C an der schriftlichen Befragung. Acht dieser Schulen gaben an, über ein sexualpädagogisches Konzept zu verfügen, während sich vier weitere zum Zeitpunkt der Erhebung mit der Aus- bzw. Überarbeitung eines

solchen beschäftigten. Zwei Schulen hatten keine Konzepte und von zwei weiteren ging keine Rückmeldung ein.

Die Analyse der eingereichten Konzepte zeigt auf, dass ein grundsätzliches Bewusstsein für sexualpädagogische Leitprinzipien in den Sonderschulen des Typ C im Kanton Zürich vorhanden ist. In fast allen Konzepten wird eine pädagogische Haltung zum Thema formuliert. Auch inhaltlich sind viele Konzepte nachvollziehbar strukturiert und gliedern ihre Inhalte nach Alter, Entwicklungsstufe oder Zyklus. Weniger konsistent hingegen ist die curriculare Verankerung. Nur zwei der acht eingereichten Konzepte nehmen explizit Bezug auf den Lehrplan 21 und verknüpfen ihn mit konkreten Themenfeldern. Dieser Befund deckt sich weiter mit den Aussagen der Interviewpartner*innen, von denen die Mehrheit angab, den Lehrplan 21 kaum aktiv in der Planung oder Umsetzung sexueller Bildung zu nutzen. In der Mehrheit der Fälle fehlt dieser Bezug allerdings gänzlich, was auf eine unzureichende curriculare Einbindung hinweisen könnte. Ein weiteres zentrales Defizit stellt die unklare Rollenverteilung innerhalb der Schulen dar. Nur drei Schulen tätigen in ihren Konzepten klar benannte Verantwortlichkeitszuweisungen, wie die Nennung verantwortlicher Fachpersonen, Schulleitung oder Fachgruppen. In den übrigen Fällen ist die Rollenklärung vage oder bleibt vollständig aus. Dies birgt das Risiko inkonsequenter oder punktueller Umsetzung der sexualpädagogischen Massnahmen. Auch hinsichtlich der Konzeptpflege konnten Schwachpunkte ausgemacht werden. Nur zwei Schule verwenden ein Konzept, das jünger als fünf Jahre ist und zudem einen aktiven Aktualisierungsprozess für die Zukunft festlegt. In anderen Fällen fehlen Hinweise auf Überprüfungen oder es kommen veraltete Konzepte zur Anwendung. Vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher und rechtlicher Rahmenbedingungen kann dies die Wirksamkeit und Steuerungsfunktion der Konzepte beeinträchtigen.

Die Spannweite reicht von integrativen Formaten im Klassenunterricht über projektbezogene Module bis hin zu punktuellen Einsätzen von externen Fachpersonen. Es zeigte sich eine unterschiedliche Handhabung hinsichtlich der Dauer, der Häufigkeit sowie der Frage der Geschlechtertrennung während den sexualpädagogischen Lerninhalten. Dieses Ergebnis zeigt einerseits die grosse institutionelle Autonomie auf, unterstreicht zugleich aber auch die mangelnde Standardisierung. Das Zusammenspiel von interner und externer Expertise wird von mehreren Schulen als bereichernd hervorgehoben. Auffällig ist jedoch, dass sich die Unterrichtspraxis häufig auf ältere Schüler*innen konzentriert, während jüngere Kinder weniger systematisch eingebunden werden. Diese Beobachtung lässt vermuten, dass sexuelle Bildung noch nicht flächendeckend als kontinuierlicher und ganzheitlicher Bildungsprozess verstanden wird, sondern teilweise nach wie vor als punktuelle Aufklärung an der Schwelle zur Pubertät.

Auch in der methodischen Herangehensweise bestehen grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Sonderschulen. Während einige Schulen Materialien in einfacher Sprache und visualisierte Methoden gezielt und fallbezogen einsetzen, bringen andere einen deutlichen Mangel an geeigneten, adressatengerechten Unterrichtsmaterialien an. Viele Lehrpersonen wünschten sich mehr systematische Unterstützung in Form von geeigneten Lehrmitteln, Aus- und Weiterbildungen sowie niederschwelliger Handreichungen.

Entwicklungsspezifische Ebene

Die Divergenz zwischen der kognitiv-emotionalen Reife und der körperlichen Entwicklung der Schüler*innen stellt auf der entwicklungsspezifischen Ebene für viele Fachpersonen eine Herausforderung dar. In den Interviews wurde geschildert, dass Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung häufig bereits pubertäre Entwicklungsprozesse durchlaufen, sich jedoch im Hinblick auf die emotionalen und kognitiven Reife noch auf einer früheren Entwicklungsstufe bewegen. Dies erschwert sowohl die pädagogische Begleitung als auch die Einordnung von Verhaltensweisen, wie etwa Selbststimulation oder körperliche Neugier. Auch die schriftlichen Rückmeldungen bekräftigen diese Herausforderung. Die Interviewpartner*innen betonten, dass sexualpädagogische Inhalte stärker an den individuellen Entwicklungsstand und die Alltagserfahrungen der Schüler*innen angepasst werden müssten. Dazu bedarf es jedoch spezifischer methodischer Kompetenzen sowie differenzierter didaktischer Konzepte, die im bestehenden Schulalltag derzeit oft nur begrenzt verfügbar sind.

Familiäre und erzieherische Ebene

Auf der familiären und erzieherischen Ebene wird deutlich, dass die elterliche Haltung und das häusliche Umfeld einen Einfluss auf die sexuelle Bildung in der Schule ausüben. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass spezifische Weiterbildungsangebote für Erziehungsberechtigte zur sexuellen Entwicklung von Kindern und insbesondere von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung weitgehend fehlen. Obwohl viele Erziehungsberechtigte im Alltag mit Fragen und Herausforderungen konfrontiert sind, welche die sexuelle Bildung betreffen, fehlt es an niederschwelligen, unterstützenden Formaten, um sie sowohl fachlich wie auch persönlich auf das Thema vorzubereiten. Dabei wäre es von grossem Wert, wenn Schulen und Eltern auf einer gemeinsamen Wissens- und Haltungsebene agieren und so die sexuelle Entwicklung des Kindes begünstigen könnten. Ziel solcher Angebote müsste es sein, ein gemeinsames pädagogisches Verständnis zu fördern, das sowohl schulische als auch häusliche Erziehungsziele berücksichtigt. Wenn Eltern besser informiert und sensibilisiert sind, könnten sie die schulischen Bemühungen gezielter unterstützen und auch zuhause Lerngelegenheiten schaffen oder aufgreifen. Zudem würde eine aktive elterliche

Beteiligung zur Enttabuisierung des Themas begünstigen und dazu beitragen, Sexualität als natürlichen Bestandteil menschlicher Entwicklung anzuerkennen.

Gesellschaftliche und institutionelle Ebene

Auf dieser Ebene zeigen sich grundlegende strukturelle Spannungen. Die schriftlichen Rückmeldungen und Interviews weisen auf erhebliche Unterschiede in der institutionellen Verankerung der sexuellen Bildung hin. Während, wie vorgängig ausgeführt, einige Schulen über Konzepte verfügen, die regelmässig überprüft und aktualisiert werden, arbeiten andere mit Dokumenten, die älter als fünf Jahre sind oder keine Hinweise zur Umsetzungspraxis beinhalten. Ein klarer Mangel besteht daher in der Standardisierung. Es gibt keine einheitlichen kantonalen Vorgaben, weshalb viele Schulen ihre eigenen Lösungen entwickeln. Obwohl dies teils mit grossem Engagement erfolgt, widerspricht dies dem lernvereinheitlichenden Gedanken des Lehrplan 21 und führt zu unterschiedlichen Qualitätsniveaus. Personelle Ressourcen und Weiterbildungsangebote wurde von nahezu allen Befragten als Hemmnis angebracht. Auch die Integration externer Fachpersonen erfolgt meist projektbezogen und ist von verfügbaren finanziellen Mitteln abhängig.

Mehrere Schulen betonten in der Umfrage die Notwendigkeit einer Orientierungshilfe. Die fehlende curriculare Einbindung, die unklare Rollenverteilung sowie die mangelnde Konzeptpflege wurden dabei als strukturelle Schwächen identifiziert, welche die nachhaltige Umsetzung der sexuellen Bildung im sonderpädagogischen Kontext erschweren.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Umsetzung der sexuellen Bildung im Sinne des Lehrplan 21 in hohem Masse von institutionellen, sozialen, entwicklungsbezogenen und strukturellen Faktoren geprägt wird, die sich gegenseitig beeinflussen. Während an einigen Schulen fundierte Konzepte und engagierte Lehrpersonen sichtbar werden, fehlen andernorts verbindliche Rahmenbedingungen, curriculare Anbindung oder personelle Ressourcen. Auch auf kantonaler Ebene zeigen sich Lücken hinsichtlich einheitlicher Vorgaben, unterstützenden Leitlinien und koordinierten Aus- und Weiterbildungsstrukturen. Diese sind bisher wenig etabliert, was zu einer grossen Varianz in der Umsetzung beiträgt und fördert. Die Analyse zeigt, dass der Lehrplan 21 in Bezug auf die sexuelle Bildung bislang nur punktuell und uneinheitlich in die Praxis der Sonderschulen Typ C im Kanton Zürich integriert ist. Demzufolge werden auch die im Lehrplan 21 festgelegten Kompetenzen nur äusserst selten bewusst adressiert. Daraus ergeben sich Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung, die im folgenden Abschnitt anhand von Handlungsempfehlungen erarbeitet werden sollen.

6.2 Handlungsempfehlungen

Aus den zuvor dargestellten Erkenntnissen lassen sich konkrete Handlungsempfehlungen ableiten, die zur Stärkung und Professionalisierung der sexuellen Bildung an

Sonderschulen Typ C im Kanton Zürich beitragen könnten. Der Umfang der vorliegenden Masterarbeit reicht allerdings nicht aus, um die Empfehlungen im Detail zu beschreiben. Demzufolge erhebt die Masterarbeit auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit der nachfolgend ausgeführten Handlungsempfehlungen. Sie sollen vielmehr als potenzielle Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der sexuellen Bildung an Sonderschulen des Typ C im Kanton Zürich verstanden werden. Die erwähnten Empfehlungen richten sich sowohl an schulische Akteur*innen als auch an bildungspolitische Entscheidungsträger*innen auf kommunaler oder kantonaler Ebene. Sie sollen nachfolgend je Akteur in der Bildungslandschaft gesammelt werden. Bei der Ausarbeitung der Empfehlungen wurde das Ziel eines Schaffens von Bedingungen für die sexuelle Bildung verfolgt, die eine qualitativ hochwertige, partizipative und entwicklungsorientierte Umsetzung in Sonderschulen des Typ C ermöglichen, wie sie in den Standards zur Sexualaufklärung (World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2011) und Lehrplan gefordert werden. Sie sollen im Einklang mit den Grundsätzen des Lehrplan 21, den darin festgelegten Kompetenzen sowie den Bedürfnissen der betroffenen Kinder und Jugendlichen stehen.

6.2.1 Empfehlungen für Behörden

Die kantonale Ebene, die insbesondere das Volksschulamt sowie Bildungspolitiker*innen beinhaltet, spielt eine zentrale Rolle für die strukturelle Qualitätssicherung und die curriculare Steuerung im Bereich der sexuellen Bildung im sonderpädagogischen Setting. Dementsprechend könnten mit der Umsetzung der nachfolgenden Empfehlungen geeignete Rahmenbedingungen für die Förderung der sexuellen Bildung gemäss den Vorgaben des Lehrplan 21 geschaffen werden.

- Empfehlung zur Entwicklung eines kantonalen Leitfadens

Die Ergebnisse der durchgeführten Forschungsarbeit zeigen deutlich auf, dass der Lehrplan 21 in den sexualpädagogischen Konzepten und in der Unterrichtspraxis an vielen Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich noch zu wenig berücksichtigt wird. In mehreren Fällen fehlt eine explizite curriculare Anbindung gänzlich. Diese fehlende curriculare Einbettung ist dahingehend als problematisch zu bezeichnen, als dass der Lehrplan 21 bereits im Schuljahr 2018/2019 im Kanton Zürich eingeführt wurde und für alle Schulen als verbindliche Leitlinie hinsichtlich fachlicher und überfachlicher Kompetenzen festgelegt wurde. Dies gilt ausdrücklich auch für Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Eine stärkere curriculare Verankerung der sexuellen Bildung ist daher dringend erforderlich. Dazu gehört insbesondere, dass die im Lehrplan 21 enthaltenen Kompetenzbereiche, welche Aspekte der Sexualität, Beziehungsgestaltung, Selbstbestimmung, Gesundheit und

Schutz betreffen, systematisch in die schulischen Planungs- und Unterrichtsprozesse integriert werden. Dies würde nicht nur zur inhaltlichen Kohärenz und Qualitätssicherung beitragen, sondern auch eine klare Orientierung für Lehrpersonen schaffen, die bislang oftmals aus eigener Erfahrung oder situativ agieren müssen. Empfehlenswert ist daher die Entwicklung eines kantonalen Leitfadens zur Umsetzung der sexuellen Bildung im sonderpädagogischen Kontext. Dieser sollte sowohl konkrete Zuordnungen zu den Lehrplaninhalten als auch methodisch-didaktische Hinweise für verschiedene Entwicklungsniveaus bieten. Ein solcher Orientierungsrahmen könnte zudem einheitliche Standards schaffen, die als Grundlage für schulinterne Konzepterarbeitungen dienen und für Evaluationen im Rahmen der kantonalen Aufsichtsfunktion herangezogen wird. Die curriculare Anbindung der sexuellen Bildung ist somit ein zentraler Baustein für die nachhaltige und systematische Weiterentwicklung sexualpädagogischer Arbeit an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich.

- *Empfehlung zur Bereitstellung von Material- und Methodensammlungen*

Im Hinblick auf das Unterrichtsmaterial und -methoden, wird empfohlen, die Entwicklung und Bereitstellung qualitativ hochwertiger Lehrmittel kantonal zu koordinieren. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass insbesondere Materialien in leichter Sprache, visualisierte und multisensorische Inhalte sowie digitale Tools bislang weitestgehend fehlen. Sowohl in der schriftlichen Befragung als auch anlässlich der Interviews wurde von den Lehrpersonen mehrfach der Mangel an adressatengerechten und differenzierten Unterrichtsmaterialien im sonderpädagogischen Kontext betont. Sie wird auch der Literatur als explizit förderlichen Faktor herausgehoben (Orland, 2023). Dieser Mangel zeigt sich besonders dort, wo die Erstellung von Lehrmaterialien mit hohem Individualisierungsaufwand verbunden sind. Gleichzeitig wurde in mehreren Rückmeldungen auf das Fehlen digitaler, interaktiver und adaptiver Formate hingewiesen, die insbesondere im Bereich der Sexualität eine anschauliche, alltagsnahe und zugleich geschützte Vermittlung ermöglichen könnten.

Vor diesem Hintergrund erscheint es zielführend, dass der Kanton Zürich eine zentrale Plattform schafft, auf der geprüfte, differenzierte und praxisnahe Lehrmittel gesammelt, weiterentwickelt und für Schulen niederschwellig verfügbar gemacht werden. Die zentralisierte Bereitstellung würde nicht nur die Qualität und Vergleichbarkeit sexualpädagogischer Inhalte verbessern, sondern auch die Lehrpersonen entlasten, Redundanzen vermeiden und die professionelle Umsetzung der Kompetenzen des Lehrplan 21 im sonderpädagogischen Setting unterstützen. Eine solche Plattform könnte zudem dem Aufbau einer fachlichen Community dienen, in der Materialien kommentiert, evaluiert und weiterentwickelt werden können. Damit würden nicht nur bestehende Lücken geschlossen, sondern auch langfristige innovative, integrative und chancengerechte Lehrangebote im gesamten Kanton gefördert.

- *Empfehlung zur Strukturierung einer Weiterbildungsstrategie*

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit verdeutlichen, dass an vielen Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich bislang eine systematische Weiterbildungspraxis zur sexuellen Bildung fehlt. In den Interviews wurde mehrfach betont, dass bestehende Weiterbildungsangebote entweder nicht bekannt, nicht spezifisch genug auf den sonderpädagogischen Kontext ausgerichtet oder nicht regelmässig zugänglich sind. Auch wenn eine fehlende Aus- oder Weiterbildung nicht zwingend zu einer inadäquaten Umsetzung der Inhalte der sexuellen Bildung führt, legt die erlangte Erkenntnis dennoch nahe, dass sich viele Fachpersonen möglicherweise in der Umsetzung sexualpädagogischer Inhalte unsicher fühlen. Dies gilt insbesondere hinsichtlich sensibler Themen wie beispielsweise der Selbstbefriedigung. Vor diesem Hintergrund erscheint es erforderlich, dass die kantonalen Bildungsbehörden eine strukturierte Weiterbildungsstrategie für Lehrpersonen, Heilpädagog*innen und schulische Teams entwickeln. Diese sollte in enger Kooperation mit Fachstellen, Praxisakteur*innen und Ausbildungsinstitutionen erfolgen, aber koordiniert und gesteuert auf kantonaler Ebene stattfinden. Hiermit könnte die Zugänglichkeit, Vergleichbarkeit und die fachliche Qualität besser sichergestellt werden. Eine solche Struktur könnte aus unterschiedlichen, allenfalls auch aufeinander aufbauenden Modulen bestehen, die unterschiedliche Bedarfe abdecken, wie zum Beispiel Grundlagenkurse zu sexualpädagogischen Prinzipien im sonderpädagogischen Feld oder Vertiefungsangebote zu spezifischen Themen wie «sexuelle Entwicklung im Kontext kognitiver Beeinträchtigung» oder «Körpersprache und Kommunikation bei non-verbalen Schüler*innen». Auch wären praxisnahe Workshops zur Konzeptentwicklung oder der Elternarbeit denkbar. Hierzu könnten auch die Bildungsaufträge der Pädagogischen Hochschule Zürich und der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik entsprechend konkretisiert werden. Diese pädagogischen Ausbildungsinstitutionen sollten aufgefordert werden, die Sexualpädagogik verbindlich und curricular vermehrt in die Grundausbildung zur Lehrperson oder zur Heilpädagog*in zu integrieren. Auch Begleitforschungen und die Entwicklung sowie Evaluation von Lehrmitteln, Modellen und Praxisprojekten könnte an den Hochschulen verankert werden. Dadurch lassen sich wissenschaftlich fundierte Grundlagen für Weiterentwicklungen schaffen, die zugleich in die Lehre zurückfliessen.

Eine koordinierte kantonale Weiterbildungsstrategie zur sexuellen Bildung würde nicht nur die Kompetenzentwicklung der Fachpersonen fördern, sondern auch zur Verankerung und Standardisierung der Thematik im schulischen und gesellschaftlichen Alltag beitragen, was wiederum zu einer nachhaltigen Umsetzung der Kompetenzen im Sinne des Lehrplan 21 beiträgt.

- *Empfehlung zum Monitoring und der Qualitätssicherung*

Die Ergebnisse aus den Befragungen und Interviews belegen, dass die Umsetzung sexueller Bildung an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich aktuell stark von individuellen Initiativen, lokalen Konzepten oder personellen Ressourcen abhängt. Wie bereits zuvor aufgeführt, existiert eine systematisch begleitete Qualitätssicherung noch nicht. Es erscheint daher sinnvoll, auf kantonaler Ebene ein Monitoring- und Qualitätssicherungsinstrument, beispielsweise im Rahmen der periodischen externen Schulevaluation, für die sexuelle Bildung im sonderpädagogischen Kontext einzuführen. Dieses könnte dazu beitragen eine bessere Transparenz über den Umsetzungsstand an den Sonderschulen zu schaffen, bewährte Praktiken sichtbar zu machen und Entwicklungsbedarfe systematisch zu identifizieren. Obwohl das Ziel eine lernorientierte Begleitung darstellen müsste, würde ein solches Instrument durch seine Kontrollfunktion auch den Anreiz für eine verstärkte Thematisierung der Inhalte im Bereich der sexuellen Bildung setzen und somit der oftmals noch bestehenden Tabuisierung entgegenwirken. Weiter würde es ein solches Monitoring der Bildungsdirektion ermöglichen, gezielte Unterstützungsangebote zu entwickeln, Synergien zu fördern und langfristig ein kantonsweites Qualitätsverständnis der sexuellen Bildung im sonderpädagogischen Feld zu etablieren.

- *Empfehlung zur Förderung der Vernetzung unter den Sonderschulen des Typ C*

Die sexuelle Bildung an den Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich ist gemäss den Erkenntnissen stark von individuellen Schulentwicklungsprozessen geprägt. Zwar bestehen an mehreren Schulen engagierte Ansätze und praxiserprobte Modelle, sie werden allerdings kaum systematisch dokumentiert oder über die eigene Institution hinaus geteilt. Dies führt zu einer hohen Varianz in Qualität, Umsetzung und curricularer Einbindung, wie sowohl die Analyse der eingereichten Konzepte als auch die Interviews deutlich machen. Es wäre daher empfehlenswert, dass die Behörden formalisierte Austauschgefässe zur Verfügung stellen, welche die fachliche Vernetzung zwischen den Sonderschulen zu diesem Thema fördern. Denkbar wären etwa regelmässige Fachgruppentreffen, thematische Netzwerktagungen oder digitale Plattformen, auf denen Materialien, Konzepte, Methoden und Herausforderungen gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt werden können. Eine solche strukturierte Vernetzung könnte Schulen entlasten, Doppelspurigkeit in der Konzeptarbeit reduzieren, innovative Lösungen verbreiten und zur gemeinsamen Entwicklung eines Qualitätsverständnisses beitragen. Gleichzeitig würde sie Raum schaffen für eine gegenseitige Beratung und einen kollegialen Wissenstransfer. Die Förderung einer kantonal koordinierten und schulübergreifenden Kooperation würde somit nicht nur eine

qualitätsfördernde, sondern auch eine ressourcenschonende Massnahme darstellen, um die Umsetzung des Lehrplan 21 und das Erreichen der darin enthaltenen Kompetenzen zu sichern.

6.2.2 Empfehlungen für Schulleitungen

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt Empfehlungen zuhanden der kantonalen Behörden angebracht wurden, soll in diesem Abschnitt auf Empfehlungen für die Schulleiter*innen eingegangen werden. Die Schulleitungen nehmen durch ihre strategische Tätigkeit in den Schulen eine Schlüsselrolle bei der Steuerung, Qualitätssicherung und Verankerung sexueller Bildung ein, weshalb sie für die Erreichung der zugehörigen Kompetenzen des Lehrplan 21 einen grossen Einfluss haben.

- Empfehlung zur Klärung von Zuständigkeiten

Die Analyse der sexualpädagogischen Konzepte sowie die Interviewdaten verdeutlichen, dass auf institutioneller Ebene häufig unklare Zuständigkeiten und fehlende Verbindlichkeit vorherrschen. Damit sexuelle Bildung als fester Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags etabliert werden kann, braucht es klare, dokumentierte und verbindliche Verantwortlichkeiten. Dies gilt sowohl für die Planung, die Durchführung und die Evaluation als auch für die Elternarbeit und die Zusammenarbeit mit externen Fachstellen. Empfehlenswert ist daher die Implementierung eines schulischen Rahmens, der Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten eindeutig festlegt und in das pädagogische Schulkonzept eingebettet ist. Dieser sollte regelmässig im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen reflektiert und angepasst werden. Ergänzend dazu sollten Schulleitungen die Einrichtung einer Koordinationsstelle für sexuelle Bildung auf Schulebene prüfen. Diese könnte als interne Fachstelle fungieren, die sowohl organisatorische als auch fachliche Aufgaben übernimmt, Materialien sammelt, Kolleg*innen berät und den Austausch mit externen Partner*innen pflegt.

- Empfehlung zu Institutionalisierung der Konzeptpflege

An vielen Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich sind sexualpädagogische Konzepte zwar grundsätzlich vorhanden, jedoch nicht selten veraltet, inhaltlich uneinheitlich oder nicht systematisch aktualisiert sind. Es wird daher empfohlen, dass Schulleitungen die Pflege des sexualpädagogischen Konzepts systematisch institutionalisieren. Dies könnte beispielsweise durch die Festlegung regelmässiger Überprüfungszyklen oder die bereits erwähnte Einbindung in Schulentwicklungsprozesse erreicht werden. Dies bedingt möglicherweise auch die Überarbeitung weiterer strategischer Dokumente, wie das Leitbild. Eine verankerte Konzeptpflege stärkt nicht nur die Kohärenz sexualpädagogischer Massnahmen im Schulalltag, sondern unterstützt auch die professionelle Haltung im Lehrpersonenkollegium und schafft die Basis für eine verbindliche Umsetzung im Sinne des Lehrplan 21.

- *Empfehlung zur curricularen Steuerung*

Die Erkenntnisse legen nahe, dass die sexuelle Bildung an vielen Sonderschulen des Typs C bislang nur unzureichend an den Lehrplan 21 angebunden ist. Daraus ergibt sich eine erhebliche Spannweite in der Umsetzung und ein Mangel an curricularer Kohärenz. Um dem entgegenzuwirken, sollten Schulleitungen ihre Rolle als pädagogische Führungsinstanz aktiv wahrnehmen und sicherstellen, dass die sexuelle Bildung als fester Bestandteil der schulischen Bildungsplanung etabliert ist. Dies umfasst insbesondere die Einbindung sexualpädagogischer Inhalte in die organisatorische Jahresplanung, die konzeptionelle Verknüpfung mit den Kompetenzen des Lehrplan 21 zur sexuellen Bildung sicherzustellen oder die Integration in interne Weiterbildungsstrategien und Qualitätsdialoge. Eine gezielte Steuerung ermöglicht es, die sexualpädagogische Arbeit nicht als isoliertes Zusatzthema, sondern als integralen Bestandteil ganzheitlicher Bildung im sonderpädagogischen Umfeld zu positionieren. Darüber hinaus schafft sie klare Erwartungen gegenüber dem Lehrpersonenteam, fördert die professionelle Auseinandersetzung mit den Inhalten und erleichtert die Reflexion über die Zielsetzung und Wirkung im Unterrichtsalltag.

- *Empfehlung zur Förderung von schulinterner Weiterbildung*

Lehrpersonen an Sonderschulen des Typs C geben an, kaum über spezialisierte Weiterbildung im Bereich sexueller Bildung zu verfügen. In den Interviews wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass sexualpädagogische Themen im Schulalltag Unsicherheiten hervorrufen. Gleichzeitig wird der Wunsch nach praxisnaher Orientierung, konkretem Materialeinsatz und kollegialem Austausch formuliert. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, dass Schulleitungen gezielt schulinterne Weiterbildungen zu sexualpädagogischen Themen fördern und als festen Bestandteil ihrer Personal- und Unterrichtsentwicklung vorsehen. Solche Formate ermöglichen es, konkrete Herausforderungen des eigenen Schulalltags aufzugreifen, gemeinsame pädagogische Haltungen zu entwickeln und vorhandenes Wissen zu strukturieren oder zu vertiefen. Inhaltlich könnten die schulinternen Weiterbildungsmodule auf die jeweiligen Schulbedürfnisse zugeschnitten werden. Denkbar ist auch, externe Fachpersonen gezielt für Workshops einzuladen, die das Lehrpersonenkollegium in praxisbezogener Art und Weise stärken. Durch regelmässige, teaminterne Weiterbildungsformate fördern Schulleitungen einerseits die fachliche Sicherheit beim pädagogischen Personal und stärken andererseits die verbindliche, gemeinsame Verantwortung für die sexualpädagogische Arbeit.

6.2.3 Empfehlungen für das pädagogische Team

Während die Behörden und die Schulleitungen hauptsächlich die Rahmenbedingungen und Verbindlichkeit der Inhalte der sexuellen Bildung stärken können, liegt die praktische

Umsetzung in der Verantwortung der Lehrpersonen und des pädagogischen Teams. Die nachfolgenden Empfehlungen richten sich daher an diese.

- *Empfehlung zur curricularen Integration*

Um die sexuelle Bildung langfristig als kontinuierlichen und entwicklungsorientierten Bildungsprozess zu etablieren, braucht es eine aktive curriculare Integration durch die Lehrpersonen selbst. Diese umfasst insbesondere die bewusste Verknüpfung sexualpädagogischer Inhalte mit bestehenden Kompetenzbereichen des Lehrplan 21. Gerade im sonderpädagogischen Umfeld, wo die Alltagsorientierung und Beziehungsarbeit zentrale Lernfelder darstellen, lassen sich viele Inhalte der sexuellen Bildung lebensweltlich und interdisziplinär einbringen. Lehrpersonen sollten die entsprechenden Lehrplaninhalte entwicklungsadäquat übersetzen, methodisch zugänglich machen und in eine verständliche, visualisierte Sprache bringen.

- *Empfehlung zur persönlichen Weiterbildung und Austausch mit Kolleg*innen*

Um sich bestmöglich zu sensibleren Fragen im Bereich der sexuellen Bildung wappnen zu können, erscheint es zentral, die eigene fachliche Weiterentwicklung im Bereich der Sexualpädagogik gezielt anzugehen oder zu vertiefen. Hierzu zählen sowohl die Nutzung von Kursen und Workshops an externen Bildungsinstituten als auch den regelmässigen Austausch mit anderen Lehrpersonen. Der Aufbau von schulinternen Reflexionsgefässen, wie beispielsweise einer kollegialen Fallberatung oder in Form von interdisziplinären Fachgruppen, kann dabei helfen, individuelle Unsicherheiten abzubauen. Es können so auch bewährte Methoden geteilt und eine gemeinsame pädagogische Haltung gestärkt werden.

- *Empfehlung zur systematischen Einbindung jüngerer Schüler*innen*

Die Analyse der schriftlichen Rückmeldungen und Interviews zeigt, dass sich sexualpädagogische Aktivitäten an vielen Sonderschulen des Typs C nach wie vor vorwiegend auf ältere Schüler*innen konzentrieren. Jüngere Kinder hingegen werden häufig weniger systematisch oder gar nicht in die sexualpädagogische Arbeit einbezogen. Um dieser Erkenntnis entgegenzuwirken, wird empfohlen, dass Lehrpersonen bereits im Zyklus 1 geeignete, alters- und entwicklungsadäquate Inhalte systematisch in ihren Unterricht integrieren. Dabei sollten Inhalte nicht isoliert, sondern alltagsintegriert und fachübergreifend vermittelt werden.

- *Empfehlung zur Kooperation mit den Erziehungsberechtigten*

Lehrpersonen sollten gezielt auf eine transparente, kontinuierliche Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten setzen. Dies kann durch Informationsbriefe, Gespräche im Rahmen von Standortgesprächen oder durch die Organisation spezifischer Elternabende zu

sexualpädagogischen Themen geschehen. Ziel ist es, Ängste abzubauen, ein gemeinsames Werteverständnis zu entwickeln und die schulische Sexualpädagogik vielmehr als Ergänzung und nicht als Konkurrenz zur familiären Erziehung zu positionieren. Gerade im sonderpädagogischen Kontext sind viele Eltern mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert. Eine niederschwellige, respektvolle und dialogische Haltung seitens der Lehrpersonen ist daher besonders hilfreich.

7 Diskussion

Die vorliegende Masterarbeit zum Stand der Umsetzung der sexuellen Bildung an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich liefert ein differenziertes und aufschlussreiches Bild eines pädagogischen Handlungsfelds, welches durch hohe Komplexität, institutionelle Individualität und strukturelle Heterogenität geprägt ist. Sowohl die schriftliche Erhebung als auch die halb-strukturierten qualitativen Interviews belegen, dass die sexuelle Bildung in diesem Kontext trotz einer allgemeinen Anerkennung ihrer Relevanz noch nicht systematisch curricular verankert ist.

Die geringe Bezugnahme auf den Lehrplan 21 und dessen Kompetenzen stellt eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit dar. Trotz der verbindlichen Einführung des Lehrplans im Schuljahr 2018/2019 zeigen sowohl die Konzepte als auch die Unterrichtspraxis eine oftmals nur marginale oder gar gänzlich fehlende Anbindung daran. Dass viele Lehrpersonen nach wie vor weitgehend situativ und ohne strukturelle Einbettung handeln, weist auf eine fehlende institutionelle Verbindlichkeit hin, die in Anbetracht der Schutz- und Bildungsbedürfnisse der betroffenen Schüler*innen als herausfordernd zu bewerten ist.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Ergebnisse betrifft die Frage nach Zuständigkeiten und institutioneller Verantwortung. Die Tatsache, dass nur wenige Schulen klare Rollenzuweisungen im Bereich der sexuellen Bildung vorgenommen haben, zeigt Nachholbedarf auf. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch Blake et al. (2017), die unter anderem auch auf diese fehlende Rollenzuweisungen hinweisen. Diese uneinheitliche Rollenverteilung erschwert nicht nur die nachhaltige Implementierung sexualpädagogischer Inhalte, sondern wirkt sich auch auf die Qualität der praktischen Umsetzung aus.

Ein zusätzlich zu berücksichtigender Aspekt findet sich darin, dass viele Lehrpersonen und Fachpersonen an Sonderschulen des Typs C über keine spezifische Ausbildung im Bereich der sexuellen Bildung verfügen, obwohl sie im Schulalltag mit komplexen Situationen und sensiblen Themen konfrontiert werden. Diese Feststellung deckt sich mit den Erkenntnissen von Hüblich & Wollmer (2023). Die damit ebenfalls einhergehende reflexive Haltung deckt sich dann wiederum mit den Erkenntnissen von Ortland (2023).

Zudem zeigt sich auf methodischer Ebene eine deutliche Diskrepanz zwischen der pädagogischen Notwendigkeit angepasster didaktischer Zugänge und der tatsächlichen Verfügbarkeit dafür geeigneter Materialien. Der in der Arbeit beschriebene Mangel an Lehrmitteln in leichter Sprache sowie visualisierten oder multisensorischen Formaten korrespondiert mit der Einschätzung von Ortland (2020) sowie Schindler (2021), dass es insbesondere für Menschen mit Unterstützungsbedarf an barrierefreien und adressatengerechten Materialien mangelt. Diese Erkenntnis unterstreicht die Dringlichkeit einer gezielten

Materialentwicklung sowie der systematischen Fortbildung von Fachpersonen in didaktischen Fragen, was zudem die Feststellungen von Blake et al. (2017) untermauert.

Hervorzuheben ist auch, dass sich die sexualpädagogische Praxis in vielen Fällen auf ältere Schüler*innen konzentriert, während jüngere Kinder weniger systematisch berücksichtigt werden. Diese Altersfokussierung widerspricht nicht nur den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, sondern läuft auch dem Anspruch des Lehrplan 21 zuwider, sexualitätsbezogene Inhalte als durchgängige Bildungsdimension über alle Zyklen hinweg zu integrieren.

Obwohl die Studie diverse Problemfelder und Herausforderungen offenbart, zeigen die Interviews auch Potenziale und positive Entwicklungen auf. Einzelne Schulen verfügen über kreative, niederschwellige Ansätze, setzen externe Fachpersonen gezielt ein und entwickeln praxisnahe Materialien. So stellt beispielsweise der Einsatz eines Materialkoffers oder selbst hergestelltes Visualisierungsmaterial ein Best-Practice-Element dar, welches altersgerechtes und vielfältig einsetzbares Unterrichtsmaterial für alle Schulstufen enthält. Die ständige Verfügbarkeit dieses Materials unterstützt Lehrpersonen darin, die Inhalte unmittelbar aufzugreifen und mit Hilfe des Koffers zu vermitteln. Als weiterer Ansatz wird das Verwenden von Piktogrammen und Bildern genannt, was besonders für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen hilfreich ist, um abstrakte Inhalte verständlich und zugänglich zu machen. Die Visualisierung unterstützt nicht nur das Sprachverständnis, sondern fördert das eigenständige Denken der Schüler*innen. Ein weiterer angeführter Bestandteil gelingender Praxis ist die niederschwellige Thematisierung sexueller Inhalte im Schulalltag. Fragen, die von Kindern spontan geäußert werden, werden nicht vertagt, sondern direkt aufgegriffen. Dies signalisiert einerseits Offenheit und stärkt andererseits das Vertrauen der Kinder in die Relevanz des Themas. Es wurde berichtet, dass sich Kinder in einem solchen Klima eher trauen, weiterführende oder persönlichere Fragen zu stellen. Für besonders sensible Anliegen haben sich auch Einzelgespräche bewährt, die in einem geschützten Rahmen stattfinden und Kindern ermöglichen, individuelle Unsicherheiten oder Erfahrungen anzusprechen. Zudem als Best-Practice-Lösung angebracht wurde die Verknüpfung von Klassenunterricht mit dem gezielten Einbezug von externen Fachpersonen. Während die Lehrperson den Rahmen schafft und das Thema curricular einbettet, können externe Sexualpädagog*innen vertiefende Inhalte übernehmen. Diese Kooperation erlaubt es zudem zusätzliche Fachkompetenz in den Unterricht einzubringen. Hervorgehoben wurde von mehreren Schulen die Bedeutung der Wiederholung und handlungsorientierten Gestaltung der Inhalte. Durch praktisches Tun, Rollenspiele oder Materialarbeit bleiben die besprochenen Themen im Gedächtnis der Kinder besser haften. Die blockweise Berücksichtigung von Inhalten der sexuellen Bildung in der Jahresplanung wird ebenfalls als Gelingensfaktor aufgeführt. Diese strukturelle Einbindung sorgt dafür, dass das Thema nicht in den Hintergrund

rückt und regelmässig sowie systematisch behandelt wird. Darüber hinaus leisten regelmässige Weiterbildungen des pädagogischen Teams an gewissen Schulen einen entscheidenden Beitrag zur Qualitätssicherung. Sie fördern die fachliche Sicherheit, stärken die Handlungskompetenz im Umgang mit schwierigen Situationen und tragen dazu bei, eine gemeinsame Haltung unter den Lehrpersonen zu entwickeln. Diese genannten Best-Practice-Beispiele belegen, dass auch unter erschwerten Bedingungen innovative und wirksame Lösungen realisiert werden können, unter der Voraussetzung, es bestehen entsprechende Haltungen, Ressourcen und institutionelle Unterstützung.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine beträchtliche institutionelle Autonomie, aber gleichzeitig auch das Fehlen übergreifender Standards, wie sie etwa durch kantonale Rahmenvorgaben, verbindliche Konzepte oder Koordinationsstellen entstehen könnten. Die Notwendigkeit einer systematischen Konzeptpflege, die regelmässige Evaluation und Aktualisierung einschliesst, wurde mehrfach von Fachpersonen benannt, bleibt in der Realität bislang jedoch vielfach unausgeschöpft.

Das methodische Vorgehen dieser Masterarbeit wurde bewusst explorativ angelegt, um einen ersten systematischen Überblick über die Umsetzung der sexuellen Bildung an Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich zu gewinnen. Die gewählte Kombination aus schriftlicher Befragung und qualitativen Interviews ermöglichte es, sowohl strukturelle als auch inhaltlich-praktische Perspektiven zu erfassen. Dennoch sind mit dieser Vorgehensweise auch gewisse Einschränkungen verbunden. Zum einen erwies sich die Beschränkung auf eine Vertretung pro Institution als Faktor, der die Repräsentativität der Ergebnisse einschränken kann. Auch die Auswahl der Interviewpartner*innen, obwohl diese gezielt entlang der zuvor gewonnenen Umfrageergebnisse getroffen wurde, bleibt subjektiv geprägt und bildet nicht zwangsläufig das gesamte Spektrum aller Perspektiven ab. Die leitfadengestützten Interviews waren offen genug, um individuelle Erfahrungen sichtbar zu machen, jedoch bestand hier auch die Gefahr der Verzerrung durch soziale Erwünschtheit oder institutionelle Loyalität.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) erwies sich als geeignete Methode zur Strukturierung der Aussagen. Dennoch stellte sich im Analyseprozess heraus, dass die Trennung von Beschreibung und Interpretation eine ständige Herausforderung darstellte. Als Forscherin mit beruflichem Bezug zum Untersuchungsfeld war es zudem notwendig, die eigene Position und mögliche Vorannahmen regelmässig zu reflektieren, um eine möglichst objektive Auswertung gewährleisten zu können.

Hinsichtlich der Ergebnisse bestehen ebenfalls gewisse Limitationen. Trotz der breiten Beteiligung von 14 der insgesamt 16 Schulen im Rahmen der schriftlichen Befragung und der

vertiefenden Interviews mit acht Fachpersonen bleibt zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse nicht flächendeckend generalisierbar sind. Die Rekrutierung der Interviewteilnehmer*innen erfolgte freiwillig, sodass eine gewisse Selbstselektion, wie beispielsweise durch besonderes Interesse oder Engagement im Themenfeld, nicht ausgeschlossen werden kann. Ebenfalls ist es möglich, dass die Ergebnisse nicht frei von eigenen Wertungen der Interviewpartner*innen, wie zum Beispiel kulturelle, religiöse oder biografische Hintergründe sind. Auch deren Alter und Lebensumfeld könnten zu gewissen Verzerrungen führen. Zudem basiert die Analyse der Konzepte auf den zum Zeitpunkt der Erhebung eingereichten Dokumenten. Auch fokussiert diese Arbeit allein auf die Sichtweise der Fachkräfte, wobei die Perspektive der Schüler*innen selbst nicht miteinbezogen wurden. Das schränkt die Aussagekraft im Hinblick auf deren subjektives Erleben ein. Zudem bleibt auch die Perspektive der Politik unbeleuchtet.

Zukünftige Forschungen sollten die Perspektive der betroffenen Schüler*innen stärker in den Fokus nehmen, bei denen beispielsweise kindgerechte Interview- oder Beobachtungsformate eingesetzt werden. Dies könnte helfen, subjektive Erfahrungen, Bedürfnisse und Grenzen der Schüler*innen besser zu verstehen und die Validität der in dieser Masterarbeit erlangten Erkenntnisse bestätigen oder widerlegen. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, vergleichende Studien in anderen Kantonen oder Sprachregionen durchzuführen, damit systemische Unterschiede in der Umsetzung sexueller Bildung erkannt werden. Auch die Evaluation von bestehenden sexualpädagogischen Konzepten hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, Nachhaltigkeit und Anschlussfähigkeit an den Lehrplan 21 stellt ein bisher wenig bearbeitetes Forschungsfeld dar. Schliesslich könnte eine gezielte Untersuchung zur Wirkung von Weiterbildungsangeboten für Fachpersonen weitere Erkenntnisse zur Professionalisierung dieses Bildungsbereichs liefern.

8 Schlusswort

Sexuelle Bildung stellt einen unverzichtbaren Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbestimmung jedes jungen Menschen dar, auch und speziell im sonderpädagogischen Kontext. Die vorliegende Masterarbeit hat anhand der Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich aufgezeigt, dass diesem Bildungsauftrag zwar grundsätzliche Zustimmung entgegengebracht wird, seine Umsetzung jedoch von Unterschieden, Unsicherheiten und strukturellen Herausforderungen geprägt ist.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass vielerorts bereits engagierte und kreative Ansätze existieren. Zugleich zeigen sie aber auch, dass es an klaren Konzepten, curricularer Verankerung, fachspezifischer Qualifikation und struktureller Unterstützung fehlt. Damit sexuelle Bildung flächendeckend als systematischer und nachhaltiger Bestandteil sonderpädagogischer Praxis etabliert werden kann, braucht es sowohl auf schulischer als auch auf politischer Ebene verbindlichere Rahmenbedingungen und konkretere Unterstützungsangebote.

Diese Arbeit versteht sich als Beitrag zur Sichtbarmachung eines oft vernachlässigten, aber dennoch hochrelevanten Themenfeldes. Sie soll zur fachlichen Auseinandersetzung anregen und Impulse für eine Weiterentwicklung geben, mit dem Ziel, allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von ihren Voraussetzungen, eine selbstbestimmte und geschützte sexuelle Entwicklung zu ermöglichen. Denn sexuelle Bildung ist kein «Zusatzthema», sondern ein Grundrecht jedes kognitiv beeinträchtigten Kindes und eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Verantwortung.

9 Literaturverzeichnis

- Aargauer Zeitung. (2025, 11. März). *Sexualkunde-Unterricht - SP kontert Vorwürfe von EDU- und SVP-Grossräten: «Die Sicherheit der Kinder wird in Gefahr gebracht»*. Abgerufen am 5. Juli 2025, von <https://www.aargauerzeitung.ch/aargau/kanton-aargau/sexualkunde-unterricht-sp-kontert-vorwuerfe-von-edu-und-svp-grossraeten-die-sicherheit-der-kinder-wird-in-gefahr-gebracht-ld.2746260>
- Akkaya, G., Belser, E. M., Egbuna-Joss, A. & Jung-Blattmann, J. (2016). Grund- und Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen: ein Leitfaden für die Praxis der sozialen Arbeit (Von interact Verlag, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit & Deutsche Nationalbibliothek; 1. Auflage, S. 167) [Broschur]. interact Verlag. <https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/161116-MR-Behinderung-Soziale-Arbeit.pdf>
- Bader, I. (2005). *Sexualität und geistige Behinderung* (J. Walter, Hrsg.; 6. Auflage). Heidelberg: Universitätsverlag.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.). (2009). *Sonderpädagogisches Konzept für den Kanton Zürich*.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (2017). Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: Gesamtausgabe. In *Lehrplan 21*. https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_Ueberblick.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (Hrsg.). (2021). *Umsetzung des Zürcher Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen*. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/lehrplan-lektionentafeln/broschuere_umsetzung_zhlp21_sus_besond_beduerfnissen_ua.pdf
- BKZ Geschäftsstelle Kommunikation Lehrplan 21. (o. D.). Lehrplan 21. Lehrplan 21. Abgerufen am 18. April 2025, von <https://www.lehrplan21.ch/>
- Blake, C., Gerold, J. & Manfred Zahorka. (2017). *Expertenbericht Sexualaufklärung* (Expertengruppe Sexualaufklärung, Hrsg.). [https://www.educationsexuelle-ecole.ch/ck/ckfinder/userfiles/files/expertenbericht-sexualaufklaerung\(1\).pdf](https://www.educationsexuelle-ecole.ch/ck/ckfinder/userfiles/files/expertenbericht-sexualaufklaerung(1).pdf)
- Breehl, L. & Caban, O. (2023, März 27). *Physiology, puberty*. StatPearls - NCBI Bookshelf. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534827/?report=printable>
- Bronfenbrenner, U. (2012). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften eBooks.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4>

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2021). Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (Gesamtbericht). In Webseite Des Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
<https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a125-21-teilhabebericht.html>

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2019). *Sexuelle Bildung und Inklusion*. https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/studien/sexuelle-bildung-und-inklusion-2019.pdf

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2022). *Sexualität und Behinderung – Infos für Fachkräfte*. Abgerufen am 6. Februar 2025, von <https://www.sexualaufklaerung.de/fachkraefte/sexualitaet-und-behinderung>

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2022). *Sexualpädagogik und Inklusion: Empfehlungen zur Gestaltung sexualpädagogischer Praxis*. Abgerufen am 6. Februar 2025, von <https://www.bzga.de/forschung/studien/sexualpaedagogik-und-inklusion>

Bürgisser, T., Freigang, D. & Kunz, D. (2018). *Schulische Sexualaufklärung in der Schweiz* (Pädagogische Hochschule Luzern & Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Hrsg.).

Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: eine Einführung* (3. Auflage). Universitätsverlag Winter.

D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.). (2016). Positive Zwischenbilanz zur Harmonisierung der Lehrpläne auf Basis des Lehrplan 21. In *Medienmitteilung* [Press-release]. https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/2016-03-22_medienmitteilung_0.pdf

D-EDK Geschäftsstelle. (2014). Lehrplan 21: Rahmeninformationen (D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, Hrsg.). https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf

Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (DVK), Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). Anwendung des Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen.

Döring, N. (2013). Medien und Sexualität [Journal-article]. In Dorothee Meister, Friederike von Gross & Uwe Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 40). <https://doi.org/10.3262/EE0>

- EDK Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (o. D.). *Sonderpädagogik*. EDK. Abgerufen am 18. April 2025, von <https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>
- Eidgenössisches Departement des Innern. Menschen mit Behinderungen. Abgerufen am 23. Dezember 2024, von <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/menschen-mit-behinderungen.html>
- Ewers zum Rode, N. (2016). Geschlecht und Behinderung: methodische Überlegungen. In *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien* (Bde. 22–1, S. 11–25) [Journal-article]. <https://doi.org/10.3224/fzg.v22i1>
- Fachteam Gesundheitswissenschaften. (2025). «*Planungshilfen Gesundheitsförderung und Prävention*.» Pädagogische Hochschule Zürich, abgerufen am 14. Juli 2025], von <https://tiny.phzh.ch/plh-ges>(Link führt auf externe Webseite)
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Springer-Verlag.
- Forum per la promozione della salute nella scuola. (2006). *Rapporto GLES – aprile 2006*. <https://www4.ti.ch/fileadmin/GENERALE/FSS/PDF/GLES2006-finale.pdf>
- Freud, S. (1942). *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Gehrig, P. (2013). Das Konzept des Sexocorporel [Vorlesungsfolien]. Zürcher Institut für klinische Sexologie & Sexualtherapie. <https://www.ziss.ch/site/assets/files/1045/sexocorporel-grundlagen.pdf>
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (Hrsg.). (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21*.
- Giacomin, R., Lehnhard, N., Fachstelle für Aids- und Sexualfragen & Beratungsstelle für Familienplanung, Schwangerschaft und Sexualität. (2020). *Sexualpädagogik*. In <https://faplasg.ch>. Abgerufen am 18. April 2025, von https://faplasg.ch/wp-content/uploads/2021/03/2020_Sexualpaedagogik.pdf
- Goltermann, M. (2022). *Gewalt an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung* (BAJ Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugenschutz, Hrsg.). Abgerufen am 6. April 2025, von <https://www.bag-jugendschutz.de/de/e/dct/518/download>
- Graber, E. G. (2023, 9. März). Kindliche Entwicklung. MSD Manual Profi-Ausgabe. Abgerufen am 26.12.2024, von <https://www.msmanuals.com/de/profil/p%C3%A4diatrie/wachstum-und-entwicklung/kindliche-entwicklung>
- Haeberlin, U. (1985): *Allgemeine Heilpädagogik*. Bern: Haupt.

- Heinzl, M. (2023). *Was kribbelt da so schön?: Von Beginn an aufklären für einen selbstbewussten Zugang zu Sexualität, Körper und Gefühlen* (1. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Heßling, A., Bode, H. & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14-bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln.
- HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. (o. D.). *Diagnostik im Kontext von kognitiver Beeinträchtigung*. HfH. Abgerufen am 18. April 2025, von <https://www.hfh.ch/institute/institut-fuer-behinderung-und-partizipation/diagnostik-im-kontext-von-kognitiver-beeintraechtigung?srsId=AfmBOooHGuf57ZCNc5aChVXIWe-sIGn8OgK4GaBzn5EVk3J2tTm4uVDwN>
- Höblich, D. & Wollmer, K. (2023). Differenz, Diversität, Inklusion und sexuelle Bildung. In D. Kieslinger & J. Owsianowski (Hrsg.), *Inklusion in den Erziehungshilfen IV – Sexualität bei Menschen mit Behinderung*. (1. Auflage). EREV Evangelischer Erziehungsverband.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2021). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*.
- insieme. (2021, 14. April). Kognitive Beeinträchtigung. insieme.ch. Abgerufen am 23. Dezember 2024, von <https://insieme.ch/thema/geistige-behinderung/kognitive-beeintraechtigung>
- International Sexuality and HIV Curriculum Working Group. (2009). *It's all one curriculum: Guidelines and Activities for a Unified Approach to Sexuality, Gender, HIV, and Human Rights Education*. Population Council. <https://www.ippf.org/resource/its-all-one-curriculum>
- Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U. & Zeiger, A. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht*. Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern. https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/f/8/4/4/f844815a08fd088ddc206fb1bedc1683df835d2/RT_K21_KO_Artikel_Leitartikel-komp-Unterrichten_jok_201509.pdf
- Jungbauer, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*.
- Jungen, A. (2018). Behinderung und Sexualität: Zwischen Tabu und Obsession. Schweizer Radio und Fernsehen. Abgerufen am 26. Dezember 2024, von

<https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/behinderung-und-sexualitaet-zwischen-totschweigen-und-totreden>

Kanton Zürich Bildungsdirektion Volksschulamt (Hrsg.). (2018). *Umsetzung des Zürcher Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen* (aktualisierte Auflage November 2021). Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Abgerufen am 13. Juli 2025, von https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/lehrplan-lektionentafeln/broschuere_umsetzung_zhlp21_sus_besond_beduerfnissen_ua.pdf

Kanton Zürich. (2005). Volksschulgesetz (VSG). In Volksschulgesetz (VSG). [https://www.notes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/10E8DB424CAA722FC125843C00234505/\\$File/412.100_7.2.05_106.pdf](https://www.notes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/10E8DB424CAA722FC125843C00234505/$File/412.100_7.2.05_106.pdf)

Kanton Zürich. (2006). Volksschulverordnung (VSV). In *Volksschulverordnung (VSV)*. [https://www.notes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/58F3AFCF48D29CA5C125843C00236376/\\$File/412.101_28.6.06_106.pdf](https://www.notes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/58F3AFCF48D29CA5C125843C00236376/$File/412.101_28.6.06_106.pdf)

Kanton Zürich. (2007). Gesundheitsgesetz (GesG). In *Gesundheitsgesetz (GesG)* (S. 1–112). [https://www.notes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/537CEE27C76F1959C125868100343E91/\\$File/810.1_2.4.07_112.pdf](https://www.notes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/537CEE27C76F1959C125868100343E91/$File/810.1_2.4.07_112.pdf)

Kanton Zürich. (2020). Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM). In *Verordnung Über die Sonderpädagogischen Massnahmen (VSM)*. [https://www.notes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E76BCEDE44F256BFC125856700207181/\\$File/412.103_11.7.07_109.pdf](https://www.notes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E76BCEDE44F256BFC125856700207181/$File/412.103_11.7.07_109.pdf)

Kast-Zahn, A. (2015). *Gelassen durch die Trotzphase* (6. Auflage). Gräfe und Unzer Verlag.

Kneubühler, Ben (2022). *Sexuelle Entwicklung von Kindern aus Sicht des Modells Sexocorporel*. [Vorlesungsskript]. Hochschule Merseburg. Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapie.

Kretschmer, M. (2023). Sexualität bei Jugendlichen mit sogenannter kognitiver Behinderung – ist da was anders? *Theorie und Praxis der Jugendhilfe: Inklusion in den Erziehungshilfen IV – Sexualität Bei Menschen mit Behinderung, Jahrgang 2023*(44), 44. <https://www.erev.de>

Kuhlenkamp, S. & Strobel, B. (2024). *Einführung in die Heilpädagogik für ErzieherInnen* (6. Auflage). München: Reinhardt, Ernst, GmbH & Co. KG.

- Lache, L. (2016). Sexualität und Autismus: Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die sexuelle Entwicklung. Psychosozial-Verlag.
- Lehmkuhl, G., Resch, F. & Herpertz, S. C. (2015). *Psychotherapie des jungen Erwachsenenalters: Basiswissen für die Praxis und störungsspezifische Behandlungsansätze*.
- Leue-Käding, S. (2000). Sexualität in der Lebenswelt von Menschen mit geistigen Behinderungen. In W. Baudisch (Hrsg.), *Selbstbestimmt leben trotz schwerer Behinderungen?: Schritte zur Annäherung an eine Vision: Bd. Band 4*. LIT Verlag.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Lemola, S. (2024). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*.
- Luhmann, N. (2020). Einführung in die Systemtheorie (D. Baecker, Hrsg.; 8. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Machleidt, W., Bauer, M., Lamprecht, F., Rohde-Dachser, C. & Rose, H. K. (Hrsg.). (2004). *Psychiatrie Psychosomatik und Psychotherapie* (7. Auflage). Stuttgart: Thieme Verlag.
- Marti, P. (2011). Psychosoziale Entwicklung. https://www.jugendarbeit.ch/download/ewk_eriksonphasen.pdf
- Martin, B. (2023). Sexuelle Bildung inklusiv – denken, handeln, fördern. In D. Kieslinger & J. Owsianowski (Hrsg.), *Inklusion in den Erziehungshilfen IV – Sexualität bei Menschen mit Behinderung*. (1. Auflage). EREV Evangelischer Erziehungsverband.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Moll, A. & Moll, B. (2010). *Sexualität geistig Behinderter: behinderte Sexualität? ; über die Wichtigkeit von Sexualität fürs Menschsein*. Angela Moll.
- OECD. (2001). Definition and Selection of Competencies (D. S. Rychen & L. H. Salganik, Hrsg.). Hogrefe & Huber Publishers.
- Ortland, B. (2020). Behinderung und Sexualität: Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik. Kohlhammer Verlag.
- Ortland, B. (2023). »Natürlich wünscht sich jede(r), nicht behindert zu sein« – Sexuelle Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen. In D. Kieslinger & J. Owsianowski (Hrsg.), *Inklusion in den Erziehungshilfen IV – Sexualität bei Menschen mit Behinderung*. (1. Auflage). EREV Evangelischer Erziehungsverband.
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2021). *Kompetenzorientiertes Unterrichten im Kontext des Lehrplan 21*. In *Akzente – Magazin für Bildungsfragen*, Heft 1/2021.

- Rotter, J. B. & Hochreich, D. J. (1979). *Persönlichkeit: Theorien Messung Forschung*. Berlin: Springer Heidelberg Verlag.
- Sarimski, K. (2019). *Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung: Prävention, Intervention und Inklusion* (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schiftan, D. (2021): *Coming soon. Orgasmus ist Übungssache* (7. Auflage). München: Piper Verlag.
- Schindler, A. (2021). *Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gestalten: Studie zum Bildungsverständnis des heilpädagogischen Fachpersonals*. wbv Publikation.
- Schmidt, V. (2022). *Aufgeklärt: Pädagogisches Know-how für die Sexualerziehung*. Holzgerlingen: SCM Verlag.
- Schuhrke, B. (1999). Scham, körperliche Intimität und Familie. *Zeitschrift für Familienforschung*, 11. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/32299/ssoar-zff-1999-2-schuhrke-Scham_korperliche_Intimitat_und_Familie.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-zff-1999-2-schuhrke-Scham_korperliche_Intimitat_und_Familie.pdf
- Schütz, E. E. & Kimmich, T. (2000): *Sexualität und Liebe. Praxis der Sexualpädagogik: Band II*. Weinfelden: Wolfau-Druck Rudolf Mühlemann.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2002). Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG).
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2020). Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann (Gleichstellungsgesetz, GIG).
- Schweizer Radio und Fernsehen (SRF). (2023, 9. November). *Sexualkunde - Basler Schülerinnen und Schüler sind zu wenig aufgeklärt*. Abgerufen am 5. Juli 2025, von <https://www.srf.ch/news/schweiz/sexualkunde-basler-schuelerinnen-und-schueler-sind-zu-wenig-aufgeklaert>
- Schweizer Radio und Fernsehen (SRF). (2024, 20. April). *Schulunterricht - Störfaktor Sexualkunde: Druck der Eltern nimmt zu*. Abgerufen am 5. Juli 2025, von <https://www.srf.ch/news/schweiz/schulunterricht-stoerfaktor-sexualkunde-druck-der-eltern-nimmt-zu>
- Senckel, B. (2015). *Mit geistig Behinderten leben und arbeiten: Eine entwicklungspsychologische Einführung* (11. Auflage). München: Verlag C. H. Beck.

- Sexuelle Bildung. (o. D.). Abgerufen am 11. Januar 2025, von <https://www.profamilia.de/fachinfos/nach-themen/sexuelle-bildung>
- SEXUELLE GESUNDHEIT Schweiz, SANTÉ SEXUELLE Suisse & SALUTE SESSUALE Svizzera. (o. D.). *Sexualaufklärung in der Schule*. Abgerufen am 12. Juli 2025, von <https://www.educationsexuelle-ecole.ch/web.php/1/de/home/willkommen?>
- Sielert, U. (2011). *Sexualpädagogik der Vielfalt*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sielert, U. (2013). Professionalisierung in der Sexualpädagogik. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. erweiterte und überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2. Auflage). Beltz Verlag.
- Siemoneit, J., Verlinden, K. & Kleinau, E. (2022). *Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Beltz Juventa.
- Singer. (2015). Verschiedenheit als Normalität – ein inklusiver Anspruch. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(3/2015).
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKBF (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sonderschulen. (o. D.). Kanton Zürich. Abgerufen am 12. Januar 2025, von <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/volksschule-besonderer-bildungsbedarf/sonderschulen.html#1529593371>
- Spangler, G. & Zimmermann, P. Z. (Hrsg.). (2009). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Auflage). Klett-Cotta.
- Specht, R. (2013). Sexualität und Behinderung. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. erweiterte und überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Sunneschyn Steffisburg. (2021). *Sexualpädagogisches Konzept* (Überarbeitete Version 2016/21 2). <https://www.socialbern.ch/de/downloads/1111-DE-SexualpaedagogischesKonzeptSunneschyn2021.pdf?category=22&disposition=inline&download=89&searchTerm=sexualp%C3%A4dagogisches+konzept>
- Tomse, M., Eichenberg, C., Döring, N., Prommer, E., Wegener, C., Linke, C. & Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2019). Loveline – das Jugendportal der BZgA im Kontext sich verändernder Mediennutzung. In *FORUM*

- Sexualaufklärung und Familienplanung* [Journal-article]. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Tuider, E., Müller, M., Timmermanns, S., Bruns-Bachmann, P. & Koppermann, C. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit* (2. überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Ulshöfer, P. (2024). Beziehungsorientiert Entwicklung stärken. *Deleted Journal*, 30(04), 8–15. <https://doi.org/10.57161/z2024-04-02>
- UNESCO (Hrsg.). (2018). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. In *UNESCO Education Sector* (Revised edition) [Book]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Abgerufen am 12. Juli 2025, von <https://www.who.int/publications/m/item/9789231002595>
- UNICEF. (1989). Konvention über die Rechte des Kindes. In *Konvention Über die Rechte Des Kindes*. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.). (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/248254e.pdf>
- UNO. (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK).
- Valtl, K. (2013). Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung (R.-B. Schmidt & U. Sielert, Hrsg.; 2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Volbert, R. (2004). Sexualwissen von Kindern: Eine qualitative Studie im Auftrag der Freien Universität Berlin. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Abgerufen am 26. Dezember 2024, von <https://shop.bzga.de/pdf/13300113.pdf>
- Volksschulamt Kanton Zürich. (2025). *Sonderschulen*. Kanton Zürich. Abgerufen am 14. Juli 2025, von <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/volksschule-besonderer-bildungsbedarf/sonderschulen.html>
- Volksschulamt Kanton Zürich. (2025). Volksschulamt. Abgerufen am 16. Juli 2025, von <https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/volksschulamt.html>
- Wanzeck-Sielert, C. (2013). Sexualität im Kindesalter. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. erweiterte und überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.

- Wanzeck-Sielert, C. (2020). Geschlechtsidentität & Körperbewusstsein. Sexuelle Entwicklung im Kleinkindalter. Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, S. 6-8. Abgerufen am 22. Dezember 2024, von <https://www.herder.de/kk/zeitschrift/archiv/2020/4-2020/fruehkindliche-sexualitaet-entwicklung>.
- Wellach, K. (1999). *Theorien der Körperbehindertenpädagogik* (H. Bergeest, Hrsg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wendt, W. R. (1982). Ökologie und soziale Arbeit. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Wilms, J. (2018). Das Bild von Menschen mit Behinderungen in den Medien – Im Blickpunkt. <https://imblickpunkt.grimme-institut.de/das-bild-von-menschen-mit-behinderungen-in-den-medien/>
- Wimmer, K. (2019). Der menschliche Lebenszyklus als Entwicklungsweg nach Erik H. Erikson. https://wimmer-partner.at/pdf.dateien/lebenszyklus_entwicklungsweg.pdf
- Winkelmann, C. (2013). Standards für die Sexualaufklärung in Europa. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. erweiterte und überarbeitete Auflage). Belz Juventa.
- World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2011). *Standards für die Sexualaufklärung in Europa: Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. <https://www.sexuelle-gesundheit.ch/assets/docs/Standards-Sexualaufklaerung-OMS.pdf>
- World Health Organization (WHO) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2017). Training matters: A framework for core competencies of sexuality educators. In *Training Matters: A Framework For Core Competencies Of Sexuality Educators*. WHO Regional Office for Europe and BZgA. Abgerufen am 15. Juni 2025, von https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_TrainingMattersFramework_EN.pdf
- World Health Organization (WHO). (2017). ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (J. Hollenweger & O. Kraus De Camargo, Hrsg.; 2. überarbeitete Auflage).
- Wüthrich, S., Lüthi, M., Sahli Lozano, C. & Eckhart, M. (o. D.). Akzeptanz von Vielfalt im Unterricht fördern. *Pädagogik*, 11(2023), 42. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2023-11/10_3262_PAED2311042.pdf

10 Anhang

Verzeichnis

Anhang 1	Auszug aus dem Lehrplan 21
Anhang 2	Anfrage zur Teilnahme an der schriftlichen Befragung
Anhang 3	Ergebnisübersicht der schriftlichen Befragung anonymisiert
Anhang 4	Codierleitfaden Konzepte
Anhang 5	Ergebnisübersicht der analysierten Konzepte anonymisiert
Anhang 6	Interviewleitfaden
Anhang 7	Einwilligungserklärung zur Interviewteilnahme
Anhang 8	Codierleitfaden Interviews
Anhang 9	Ergebnisübersicht der analysierten Interviews
Anhang 10	Selbständigkeitserklärung

Anhang 1: Auszug aus dem Lehrplan 21 zur sexuellen Bildung

Zyklus 1 und 2:

NMG.1 Identität, Körper, Gesundheit - sich kennen und sich Sorge tragen		
1. Die Schülerinnen und Schüler können sich und andere wahrnehmen und beschreiben.	a	können sich als Person mit vielfältigen Merkmalen beschreiben (z.B. äussere Merkmale, Familie, Freunde, Hobby) und sich von anderen unterscheiden.
	b	können anhand von Beispielen (z.B. in Geschichten) Gefühle und Interessen beschreiben und Unterschiede und Gemeinsamkeiten benennen.
	c	können ihre Fähigkeiten erkunden und sich selber charakterisieren.
	d	können von ihrem bisherigen Leben erzählen und dabei Veränderungen und Gleichbleibendes erkennen
	e	können Vorstellungen für ihre Zukunft entwickeln und davon erzählen (z.B. Schulwahl, Berufswunsch, Hobbys, Lebensweise).
2. Die Schülerinnen und Schüler können Mitverantwortung für Gesundheit und Wohlbefinden übernehmen und können sich vor Gefahren schützen.	a	können subjektives Wohlbefinden beschreiben und mit Erfahrungen verbinden (z.B. Situationen der Freude, Aktivität, Ruhe, Zufriedenheit)
	b	können sich vor Gefahren schützen und kennen entsprechende Schutzmassnahmen (z.B. im Strassenverkehr, bei Gewalt in der Schule, bei handwerklichen Arbeiten). können unangenehme und ungewollte Handlungen an ihrem Körper benennen und sich dagegen abgrenzen (z.B. Nein-Sagen, Hilfe holen).
	c	können in konkreten Situationen (z.B. aus dem Alltag, aus Geschichten, Filmen) den Grad des Wohlbefindens und den Gesundheitszustand von Menschen erkennen. kennen Möglichkeiten, Gesundheit zu erhalten und Wohlbefinden zu stärken (z.B. Bewegung, Schlaf, Ernährung, Körperpflege, Freundschaften).
	d	können sexuelle Übergriffe (z.B. sprachliche Anzüglichkeiten, taxierende Blicke, Berührungen, Gesten) und sexuelle Gewalt erkennen, wissen wie sie sich dagegen wehren und wo sie Hilfe holen können.
	e	kennen präventive Vorkehrungen zur Erhaltung der Gesundheit und können diese umsetzen (z.B. Hygienemassnahmen, Körperpflege, Ernährung, Bewegung).
4. Die Schülerinnen und Schüler können den Aufbau des eigenen Körpers beschreiben und Funktionen von ausgewählten Organen erklären.	a	können Körperteile, deren Lage und Funktion beschreiben.
	b	können spezifische Eigenschaften ausgewählten Körperteilen zuordnen und die Bedeutung erfassen (z.B. Gelenke sind beweglich, Augen sind empfindlich, Schädelknochen wirken als Schutz).
	c	können Vorgänge und Funktionen im eigenen Körper beobachten und im Zusammenhang von Organsystemen beschreiben (z.B. Bewegungsmuskulatur und Skelett; Verdauung-Kauapparat und Verdauungsorgane).
	d	können Reaktionen im Körper auf Grund von Bau und Funktion einzelner Organe erkennen und Folgerungen ableiten (z.B. schwitzen, erröten, Schutz gegen Sonnenbrand).
	e	können Zusammenhänge zwischen Bau und Funktion des menschlichen Körpers erklären. Aufrechter Gang: Skelett, Muskeln; Blutkreislauf: Herz, Venen, Arterien
	f	können Grundlagen für die Gesunderhaltung des Körpers nennen und entsprechend handeln. Körperfunktionen: Beweglichkeit, Gleichgewicht, Kraft, Ausdauer
5. Die Schülerinnen und Schüler können Wachstum und	a	können Körperveränderungen messen, beschreiben und zu Wachstum und Entwicklung des Menschen einordnen (z.B. grösser werden, stärker werden). Körpergrösse
	b	können Unterschiede im Körperbau von Mädchen und Knaben mit angemessenen Wörtern benennen.

Entwicklung des menschlichen Körpers wahrnehmen und verstehen.	c	können über die zukünftige Entwicklung zu Frau und Mann sprechen.
	d	erhalten die Möglichkeit, Fragen und Unsicherheiten bezüglich Sexualität zu äussern.
	e	können Veränderungen des Körpers mit angemessenen Begriffen benennen. Stimmbruch, Menstruation.
	f	verstehen Informationen zu Geschlechtsorganen, Zeugung, Befruchtung, Verhütung, Schwangerschaft und Geburt. Bau und Funktion der Geschlechtsorgane.
	g	können unter Anleitung die Qualität von ausgewählten Informationsquellen zu Sexualität vergleichen und einschätzen.
	h	kennen psychische Veränderungen in der Pubertät (z.B. verstärkte Scham und Befangenheit, veränderte Einstellung zum eigenen Körper, erwachendes sexuelles Interesse) und wissen, dass diese zur normalen Entwicklung gehören.
6. Die Schülerinnen und Schüler können Geschlecht und Rollen reflektieren.	a	können anhand von Beispielen Rollenverhalten beschreiben und vergleichen (z.B. Wer hat welche Aufgaben und Befugnisse? Wer trägt welche Kleidung? Wer pflegt welche Hobbys?).
	b	können vielfältige Geschlechterrollen beschreiben (z.B. in Beruf, Familie, Sport) und wissen, dass Mädchen/Frauen und Jungen/Männer dieselben Rechte haben.
	c	verwenden im Zusammenhang mit Geschlecht und Rollen eine sachliche und wertschätzende Sprache.
	d	können Geschlechterrollen (z.B. Merkmale, Stereotypen, Verhalten) beschreiben und hinterfragen sowie Vorurteile und Klischees in Alltag und Medien erkennen

NMG.7 Lebensweisen und Lebensräume von Menschen erschliessen und vergleichen

1. Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Lebensweisen beschreiben und erkennen, was Menschen ihre Herkunft und Zugehörigkeiten bedeuten.	a	können Alltagswelten (z.B. soziales Umfeld, familiäre Organisation, Leben in der Stadt, auf dem Land) von Kindern beschreiben (z.B. in Geschichten, Filmen) und darin Vertrautes und Unvertrautes entdecken.
	b	können unterschiedliche Merkmale und Lebensweisen von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern beschreiben (z.B. Sprache, Kultur, Behinderung) und verwenden eine wertschätzende Sprache.
	c	können wahrnehmen, was Herkunft und Zugehörigkeiten (z.B. Familie, Sprache, Vereine, Herkunftsland, Religion) Menschen bedeuten.
	d	können ihre Vorstellungen über wenig vertraute Lebensweisen in ihrer Alltagswelt anhand von Informationen und eigenen Erkundungen erweitern (z.B. kulturelle Merkmale, Gemeinschaftsformen, religiöses Leben).
	e	können Stereotypen und Vorurteile über Menschen mit anderen Lebensweisen hinterfragen (z.B. auf dem Pausenplatz, in Medien, Politik).

NMG.10 Gemeinschaft und Gesellschaft - Zusammenleben gestalten und sich engagieren

2. Die Schülerinnen und Schüler können Freundschaft und Beziehungen pflegen und reflektieren.	a	können von Freundschaft erzählen und Freundschaft sprachlich, zeichenhaft sowie handelnd ausdrücken.
	b	können Merkmale von Freundschaft beschreiben (z.B. Zuneigung, geteilte Interessen) und eigene Erwartungen reflektieren.
	c	können Freundschaft auch in Konfliktsituationen und bei gegenläufigen Interessen gestalten (z.B. sich versöhnen, verschiedene Interessen berücksichtigen).
	d	können Qualitäten von Freundschaft und Liebe beschreiben (z.B. Zuneigung, Vertrauen, Gleichberechtigung).
	e	setzen sich mit dem Zusammenhang von Freundschaft, Liebe und Sexualität auseinander.

NMG.11 Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren (Religionen, Kulturen, Ethik)

3. Die Schülerinnen und Schüler können Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten.	a	können beschreiben, was ihnen und Menschen in ihrer Umgebung wertvoll und bedeutsam ist. können dabei materielle und immaterielle Werte unterscheiden (z.B. Besitz, Freundschaft).
	b	können verschiedene Normen und ihre Geltungsbereiche unterscheiden und über ihren Sinn nachdenken (z.B. Duzen oder Siezen; verschiedene Umgangsformen und Regeln in Schule, Familie oder Freizeit, Verkehrsregeln).
	c	können beschreiben, wofür sich Menschen engagieren und reflektieren, welche Motive und Werte darin zum Ausdruck kommen. Gerechtigkeit, Menschlichkeit, Solidarität
	d	können im eigenen Handeln Werte erkennen und beschreiben, wie sie Verantwortung übernehmen können (z.B. Ressourcennutzung, zwischenmenschlicher Umgang).
	e	können Werte und Normen verschiedener Generationen vergleichen (z.B. Gehorsam, Bedeutung materieller Güter, Freizeit).
	f	können Werte, die in ihrem Leben bedeutsam sind, beschreiben, vertreten und mit denen von anderen vergleichen.
4. Die Schülerinnen und Schüler können Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten.	a	können in Geschichten und Alltagssituationen gerechte und ungerechte Momente wahrnehmen und benennen. können anhand dieser Geschichten und Alltagssituationen über Schritte zu mehr Gerechtigkeit sprechen.
	b	können ethisch problematische Situationen aus der Lebenswelt beschreiben und diskutieren (z.B. Ungerechtigkeit, Gewalt).
	c	können Informationen zu ethisch problematischen Situationen erschliessen und Möglichkeiten zur Verbesserung der Situation erwägen (z.B. Krieg, Ausbeutung, Sexismus, Fortschritt).
	d	können ethisch problematische Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und einen Standpunkt einnehmen.

Zyklus 3:

NT.7 Körperfunktionen verstehen

1. Die Schülerinnen und Schüler können Aspekte der Anatomie und Physiologie des Körpers erklären.	a	können ihren eigenen Körper sowie Funktions- und Strukturmodelle dazu nutzen, um das Zusammenspiel von Bau und Funktion des Bewegungsapparates zu analysieren (z.B. Biomechanik der Muskelansatzstellen).
	b	können mithilfe ausgewählter Medien, Modelle oder realer Objekte das Zusammenspiel von Bau und Funktion eines inneren Organs analysieren (z.B. Physiologie der Lungenbläschen).
	c	können zum exemplarisch erarbeiteten Verständnis von Physiologie und Anatomie Gesetzmässigkeiten ableiten und diese erklären (z.B. Agonist - Antagonist, Röhrenknochen - Platte Knochen; Resorption benötigt grosse Oberfläche).
2. Die Schülerinnen und Schüler können Stoffwechselvorgänge analysieren und Verantwortung für den eigenen Körper übernehmen.	a	können die Organe als Komponenten eines Systems erkennen, das die vier zentralen Stoffwechselvorgänge Aufnahme, Transport, Umwandlung und Abgabe umschliesst.
	b	können körpereigene Phänomene mit Stoffwechselvorgängen erklären (z.B. unterschiedliche Gelbfärbung des Urins, Verdauungskoma)
	c	können Ergebnisse experimenteller Untersuchungen (z.B. Nährstoffnachweise in Lebensmitteln, Verdauung im Reagenzglas) dazu nutzen, um die Ansprüche des eigenen Körpers einzuschätzen und entsprechend zu handeln.
3. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein	a	kennen die Wirk- und Anwendungsweise verschiedener Mittel und Methoden zur Empfängnisverhütung und können deren Risiken und Nebenwirkungen vergleichen.

altersgemässes Grundwissen über die menschliche Fortpflanzung, sexuell übertragbare Krankheiten und Möglichkeiten zur Verhütung.	b	wissen um die Verantwortung beider Geschlechter für Empfängnis und Verhütung.
	c	kennen Krankheiten, die häufig sexuell übertragen werden, und können erläutern, wie man sich davor schützt.
	d	kennen altersgemässe Medien und Informationsquellen zur Sexualaufklärung.
4. Die Schülerinnen und Schüler können Massnahmen gegen häufige Erkrankungen beurteilen.	a	können verschiedene Verursacher von Erkrankungen unterscheiden und kennen prinzipielle Reaktionsweisen des Immunsystems (z.B. Antikörper blockieren Viren in der Blutbahn).
	b	können präventiv (z.B. Hände waschen, Impfung) und kurativ (z.B. körperliche Ruhe bei einer Grippe) angemessen auf häufige Erkrankungen reagieren.
	c	können grundlegende Wirkungsweisen von Medikamenten verstehen (z.B. keine Wirkung ohne Nebenwirkung), unterscheiden und abgrenzen (z.B. gegenüber Placebo).

RKE.1 Existentielle Grunderfahrungen reflektieren

1. Die Schülerinnen und Schüler können menschliche Grunderfahrungen beschreiben und reflektieren.	a	können in Erzählungen und Berichten prägende Lebenserfahrungen entdecken und interpretieren (z.B. Glück, Erfolg, Scheitern, Beziehung, Selbstbestimmung, Krankheit, Krieg).
	b	können Erfahrungen des Heranwachsens bzw. Erwachsenwerdens reflektieren (z.B. in Bezug auf Beziehungen, Abhängigkeit, Autonomie), indem sie auf Veränderungen und Entwicklungen achten.
	c	können Grenzerfahrungen betrachten (z.B. Schritte ins Unbekannte, Risikoverhalten, Gefahr, Rettung, Tod), indem sie deren Unumgänglichkeit, Fragwürdigkeit und Faszination reflektieren.
	d	können für prägende Erfahrungen Ausdrucksmöglichkeiten suchen und Worte finden für Fragen, die sie selber beschäftigen.

RKE.2 Werte und Normen klären und Entscheidungen verantworten

1. Die Schülerinnen und Schüler können Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten.	a	können über Sinn und Nutzen gesellschaftlicher und individueller Werte und Normen nachdenken und Normen entsprechend aushandeln.
	b	können alltägliche Situationen und gesellschaftliche Konstellationen (z.B. Jung/Alt, Arbeitschancen, Bürgerrechte und -pflichten, Gesundheitswesen) im Hinblick auf grundlegende Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung und Menschenwürde betrachten und diskutieren.
	c	können an exemplarischen Beispielen nachvollziehen, wie sich Werte und Normen in ihrer Umgebung oder in der Gesellschaft wandeln.
2. Die Schülerinnen und Schüler können Regeln, Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten.	a	können erlebte, beobachtete oder erzählte Situationen anhand der Perspektiven verschiedener Beteiligter beurteilen.
	b	können Massstäbe ethischer Beurteilung reflektieren. (Werte, Normen, religiöse Vorstellungen, Deklarationen, Instanzen)
	c	können die Bedeutung des Gewissens für moralische, rechtliche, ethische Fragen und Konflikte einschätzen und respektieren.
	d	können im alltäglichen Handeln oder gesellschaftlichen Umfeld Benachteiligungen und Diskriminierungen erkennen und entsprechende Regeln diskutieren (z.B. Chancen, Zutritt, Ausschluss, Sprachgebrauch).
	e	können kontroverse Fragen diskutieren, Positionen, deren Interessen und Begründungen vergleichen und einen Standpunkt vertreten.

RKE.4 Sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen

2. Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext erläutern.	b	können Übergangsrituale des Erwachsenwerdens in verschiedenen Religionen und Kulturen erläutern.
	c	können ausgewählte Gebote und Regeln verschiedener Religionen erläutern und entsprechende Auslegungen, Bräuche und Verhaltensweisen im Alltag erkennen und respektieren (z.B. Ernährung, Kleidung, Ruhezeiten).
	d	können Angehörigen verschiedener Religionen und Weltansichten begegnen und respektieren, wie sie in ihrer Lebensgestaltung Traditionen einbeziehen (z.B. Rituale in der Familie, in der Gemeinschaft).
4. Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen.	a	erkunden religiöses Leben und Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung (z.B. Begegnungen, Besichtigungen, Recherchen, Interviews).
	b	können Religionen und kulturelle Minderheiten mit ihren Anliegen nicht diskriminierend darstellen und verschiedene Auffassungen transparent wiedergeben. (Lehren, Interpretation/Auslegung, Statements: öffentliche und private Äusserungen)
	c	können vereinnahmende Tendenzen - sowohl religiöser und weltanschaulicher Gruppen als auch des gesellschaftlichen Mainstreams - in religiösen und moralischen Fragen erkennen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. (Autonomie, Manipulation, Abhängigkeit, Ausgrenzung, Mainstream)
	d	können verschiedene Auslegungen innerhalb der Religionen erkennen, der Vielfalt von Überzeugungen und religiösen Traditionen sowie den Bemühungen um Toleranz, Integration und Verständigung respektvoll begegnen.
5. Die Schülerinnen und Schüler können Weltansichten und Weltdeutungen reflektieren.	a	können in verschiedenen Erfahrungsbereichen (z.B. individuelles Erleben, soziale Beziehungen) und Fachgebieten (z.B. Technik, Kunst, Religion, Politik, Geschichte, Biologie, Physik, Recht, Ökonomie) unterschiedliche Fragestellungen und Weltansichten erkennen.
	b	können wissenschaftliches Fragen, Forschen und Erklären von Lebensweisheit, religiöser Tradition und Überzeugung abgrenzen. (Wissen und Glauben, Weisheit)
	c	können religiös sowie nicht religiös begründete und religionskritische Positionen in konkreten Situationen auf ihre Anliegen prüfen und einschätzen. (Tradition, Freiheit, Identität, Toleranz)

RKE.5 Ich und die Gemeinschaft - Leben und Zusammenleben gestalten

1. Die Schülerinnen und Schüler können eigene Ressourcen wahrnehmen, einschätzen und einbringen.	a	können ihre Erfahrungen und Interessen einbringen, ihre Stärken und Talente beschreiben und sich in verschiedenen Situationen (z.B. Bewerbung, neue Gruppe) entsprechend vorstellen.
	b	kennen Möglichkeiten, mit Spannungssituationen und Stress umzugehen (z.B. Pausengestaltung, Bewegung).
	c	kennen Anlaufstellen für Problemsituationen (z.B. Familie, Schule, Sexualität, Belästigung, Gewalt, Sucht, Armut) und können sie bei Bedarf konsultieren.
	d	können Träume und Sehnsüchte wahrnehmen, Vorstellungen ihrer Zukunft äussern und ihre Umsetzbarkeit reflektieren.
2. Die Schülerinnen und Schüler können Geschlecht und Rollen reflektieren.	a	können Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf Geschlecht und Rollenverhalten in der Gruppe formulieren und respektvoll diskutieren (z.B. Bedürfnisse, Kommunikation, Gleichberechtigung).
	b	können Darstellungen von Männer- und Frauenrollen sowie Sexualität in Medien auf Schönheitsideale und Rollenerwartungen analysieren und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung kritisch betrachten.
	c	kennen Faktoren, die Diskriminierung und Übergriffe begünstigen und reflektieren ihr eigenes Verhalten.
3. Die Schülerinnen und Schüler können	a	reflektieren eigene Erwartungen und Ansprüche in ihrem Umfeld an Beziehungen, Freundschaften, Partnerschaft und Ehe.

Beziehungen, Liebe und Sexualität reflektieren und ihre Verantwortung einschätzen.	b	verbinden Sexualität mit Partnerschaft, Liebe, Respekt, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung und können sexuelle Orientierungen nicht diskriminierend benennen. (Hetero-, Homosexualität)
	c	kennen ihre Rechte im Umgang mit Sexualität und respektieren die Rechte anderer. (Selbstbestimmung, Schutzalter, sexuelle Orientierung, Schutz vor Abhängigkeit und Übergriffen)
	d	können Verhaltensweisen und ihre Auswirkungen im Bereich Sexualität kritisch beurteilen. (Risiken, Übergriffe, Missbrauch, Pornographie, Promiskuität, Prostitution)
5. Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Lebenslagen und Lebenswelten erkunden und respektieren.	a	können Menschen in verschiedenen Lebenslagen und Lebenswelten wahrnehmen sowie über Erfahrungen, Bedürfnisse und Werte nachdenken (z.B. berufliche, ökonomische und familiäre Situation; Krankheit, Behinderung, Asyl, Migration).
	b	können Anteil nehmen, wie Menschen mit schweren Erfahrungen und Benachteiligungen umgehen, indem sie ihre Perspektive einnehmen (z.B. Verlust, Behinderung, Krankheit, Flucht, traumatische Erfahrungen).
	c	können anhand von Beispielen Familiengeschichten in einen grösseren Zusammenhang einordnen und reflektieren, wie dies die Familienmitglieder geprägt hat (z.B. ökonomische Entwicklung, sozialer Wandel, Flucht, Migration, Erziehung, Rolle des Geschlechts, Generationen, Traditionen).
	d	können Vorurteile, Stereotypen, Feindbilder und Befürchtungen auf ihre Ursachen hin analysieren (z.B. Medien, politische Interessen, eigene Erfahrungen)
	e	können den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit Andersdenkenden und Minderheiten diskutieren (z.B. Integration, Minoritäten, Nonkonformisten).
6. Die Schülerinnen und Schüler können Anliegen einbringen, Konflikte wahrnehmen und mögliche Lösungen suchen.	a	können eigene Anliegen vertreten und Anliegen anderer zur Meinungsbildung und zu Entscheidungen in Gruppen einbeziehen
	b	können mögliche Ursachen und Folgen von Aggression im alltäglichen Erleben erläutern und reflektieren.
	c	kennen Diskussionsformen und Kommunikationsregeln (z.B. auf andere eingehen, Feedback, Nonverbales) und können diese anwenden.
	d	können verschiedene Wege der Konfliktbewältigung erwägen und Scheinlösungen erkennen (z.B. Schuldabwälzung, Ausweichen, Verharmlosung, Mehrheitsdiktat).

Anhang 2: Anfrage zur Teilnahme an der schriftlichen Befragung

Betreff: Masterarbeit zur Umsetzung der sexuellen Bildung in Sonderschulen Typ C - Anfrage zur Teilnahme

Sehr geehrte/r XXX

Mein Name ist Milena Weilenmann und ich studiere im Master of Arts in Sexologie an der Hochschule Merseburg und arbeite als Klassenlehrperson an der Heilpädagogischen Schule Michaelschule in Winterthur.

Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Umsetzung der im Lehrplan 21 festgelegten Kompetenzen zur sexuellen Bildung in Sonderschulen des Typs C im Kanton Zürich. Ziel meiner Arbeit ist es, den aktuellen Stand der Umsetzung an den Schulen zu erfassen, Herausforderungen zu identifizieren und förderliche Faktoren herauszuarbeiten. Basierend auf den Ergebnissen sollen praxisnahe Empfehlungen entwickelt werden, die die bedarfsgerechte Umsetzung der sexuellen Bildung in diesen Schulen unterstützen können.

Gerne würde ich Ihnen respektive der themenverantwortlichen Person an Ihrer Schule die folgenden Fragen stellen und Sie bitten, diese per E-Mail zu beantworten. Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nur anonymisiert verwendet.

1. Wie wird die sexuelle Bildung an Ihrer Schule aktuell umgesetzt? (z. B. *integrativ im Unterricht, separate Module, externe Fachpersonen etc.*)
2. Gibt es an Ihrer Schule ein spezifisches Konzept oder Richtlinien zur sexuellen Bildung? *Falls ja, können Sie dieses kurz beschreiben und würden Sie mir dieses zur Verfügung stellen?*
3. Welche Herausforderungen begegnen Ihnen als Schule bei der Umsetzung der sexuellen Bildung?

Weiter würde ich mich gerne erkundigen, ob Sie sich im Nachgang allenfalls für ein vertiefendes persönliches Gespräch zu Ihren Erfahrungen bereit erklären würden? Dies würde mich sehr freuen.

Als Dank für Ihre unterstützende Teilnahme würde ich Ihnen die Studienergebnisse und meine Masterarbeit zur Verfügung stellen sowie bei Interesse allfällige Vernetzungsmöglichkeiten mit weiteren teilnehmenden Personen anbieten.

Ich danke Ihnen bereits im Voraus herzlich für Ihre Zeit und Ihr Interesse und freue mich auf Ihre Rückmeldung. Sollten Sie weitere Informationen zu meiner Arbeit wünschen oder Rückfragen haben, stehe ich Ihnen selbstverständlich gerne zur Verfügung.

Freundliche Grüsse
Milena Weilenmann

Anhang 3: Ergebnisübersicht der schriftlichen Befragung anonymisiert

Auswertung der schriftlichen E-Mail-Befragung

Schulen	Frage 1: Wie wird die sexuelle Bildung an Ihrer Schule aktuell umgesetzt? (z. B. integrativ im Unterricht, separate Module, externe Fachpersonen etc.)	Frage 2: Gibt es an Ihrer Schule ein spezifisches Konzept oder Richtlinien zur sexuellen Bildung?	Frage 3: Welche Herausforderungen begegnen Ihnen als Schule bei der Umsetzung der sexuellen Bildung?
Schule C1	- jährlicher ca. dreitägiger Unterrichtsblock mit externer Fachperson für Schüler*innen zwischen 12 und 18 Jahren - geschlechtergetrennt	Konzept vorhanden, wird zurzeit überarbeitet	- enorme Heterogenität der Schüler*innen - unterschiedliche kognitive und emotionale Voraussetzungen - Einbindung der Eltern (kulturelle/religiöse Unterschiede)
Schule C2	- zwei Vormittage im Jahr mit externer Fachperson für Schüler*innen ab Sekundarstufe bis 18 Jahre - auftauchende Themen der Schüler*innen werden im Unterricht durch die Klassenlehrperson thematisiert (Sekundarstufe) - kein expliziter Sexualkundeunterricht in den unteren Klassen	Konzept vorhanden	- grosse Diskrepanz zwischen kognitivem Entwicklungsstand und Lebensalter - Verständnisschwierigkeiten/Vermittlungsschwierigkeiten - grosser Wiederholungsbedarf
Schule C3	- Integrativ im Unterricht und in separaten Modulen mit externer Fachperson von Unterstufe bis 15plus - Manchmal in Niveaugruppen - geschlechtergetrennt	Konzept vorhanden	- Die Kinder dort abholen, wo sie körperlich stehen - Umgang mit dem Thema Selbstbefriedigung (intensive Zeit für das Schulpersonal) - Es benötigt grosse Anpassung der Lerninhalte und gute Veranschaulichung - Offenheit des Personals
Schule C4	- in der Oberstufe integrativ im Unterricht - zusätzlich 2x Input von externen Fachpersonen in geschlechtergetrennten Gruppen	Konzept vorhanden	- sehr unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler*innen - grosser Unterschied des emotionalen Alters, Lebensalter und kognitiven Fähigkeiten - sehr schwer Unterrichtsmaterial so aufzubereiten, dass die Schüler*innen davon profitieren können - nur wenige männliche Bezugspersonen in der Schule

Schule C5	• integrative und situationsbezogene Umsetzung im Unterricht bei Fragen von Schüler*innen in der Unterstufe und Mittelstufe • strukturiertere Vermittlung in Unterrichtseinheiten in den Oberstufenklassen, zuletzt Durchführung mit Sexualpädagogin und den Lehrpersonen gemeinsam • Lehrpersonen konzentrieren sich stark auf emotionale und soziale Themen - Sexualität wird eher vermieden	Konzept vorhanden	• sehr unterschiedliche kognitive, sprachliche und soziale Voraussetzungen der Schüler*innen • hohe Anpassung der Inhalte und Materialien und dennoch grosse Herausforderung in der Vermittlung der Inhalte • Zusammenarbeit mit Eltern • fehlende fachliche Weiterbildung für das Schulpersonal
Schule C6	• im Unterricht und separaten Modulen sowie für einzelne Themen durch externe Fachpersonen	Konzept vorhanden	• Umsetzung der sexuellen Bildung wird als Herausforderung erlebt aufgrund der Beeinträchtigungen der Menschen • Thema stösst zum Teil auf Ablehnung bei den Eltern und dies benötigt dann viele Gespräche
Schule C7	• keine Rückmeldung erhalten	keine Rückmeldung erhalten	• keine Rückmeldung erhalten
Schule C8	• integrativ im Unterricht von Kindergarten bis Oberstufe • während 5 Wochen im Schuljahr wird das Thema als Schwerpunkt an der ganzen Schule behandelt • in der Oberstufe gibt es einmal pro Jahr einen zweitägigen Workshop durch externe Fachpersonen für die Schüler*innen	Konzept wird zurzeit erarbeitet	• Erfassung des Lernstandes und adäquate Vermittlung und gezielte Förderung
Schule C9	• integrativ in den Oberstufenklassen • Verantwortung über die Durchführung liegt bei den Lehrpersonen • Möglichkeit zur Aufbietung von externen Fachpersonen vorhanden	Konzept vorhanden	• Umsetzung der Verpflichtung zur sexuellen Bildung in der Schule • Bedarf an verantwortlichen Personen für die sexuelle Bildung innerhalb der Schule
Schule C10	• jährliche Doppellektion in der Oberstufe und z.T. in der Mittelstufe durch internes Personal mit Weiterbildung in Sexualität und Behinderung • in den unteren Klassen je nach Bedarf • Schulung des Personals von WC-Situationen durch internes Personal mit Weiterbildung in Sexualität und Behinderung	Konzept wird zurzeit überarbeitet	• unterschiedliche Hintergründe und kulturelle Unterschiede der Schüler*innen • Grosse Herausforderung, den Unterricht so zu gestalten, dass Kinder profitieren

Schule C11	keine Rückmeldung erhalten	keine Rückmeldung erhalten	keine Rückmeldung erhalten
Schule C12	einmal jährlicher sexualpädagogischer Unterricht durch zwei externe Fachpersonen	Konzept wird zurzeit überarbeitet	keine Antwort erhalten
Schule C13	- jährliche verpflichtende Themenwoche für alle Klassen - auf Wunsch Möglichkeit zum Einbezug von externen Fachpersonen - in regelmässigen Abständen Weiterbildung für das ganze Team	Konzept vorhanden	- Nicht alle Lehrpersonen setzen die obligatorische Themenwoche um - Grosse Diskrepanz zwischen körperlicher Entwicklung und kognitivem Entwicklungsalter - unterschiedliche Kulturkreise/Umgang mit sexueller Bildung im Elternhaus - Herausforderung das Themenfeld den Kindern zugänglich zu machen - soziale Medien = grosse Herausforderung
Schule C14	persönliche Einzelgespräche	nein	je nach Bedürfnis der Schüler*innen
Schule C15	- integrativ im Unterricht mit Konzentration auf emotionale und soziale Themen - blockweise separat in geschlechtergetrennten Gruppen mit schulinternen Personen	Konzept vorhanden	- familiäre und kulturelle Hintergründe - verschiedene sozio-emotionalen Entwicklungsstände der Schüler*innen - Herausforderung, den Schüler*innen einen passenden Zugang zum Thema zu ermöglichen
Schule C16	bei Bedarf wird eine externe Fachstelle für die Sexualpädagogik zugezogen	nein	keine Angaben

Anhang 4: Codierleitfaden Konzepte

Codierleitfaden für die sexualpädagogischen Konzepte nach Mayring (2022)

Kategorie	Unterkategorie / Definition	Ankerbeispiele	Codierregeln
Pädagogische Haltung	Grundhaltung gegenüber Sexualität, Diversität, Selbstbestimmung und Menschenwürde. Umgang mit Vielfalt, inklusives Menschenbild	«Wir orientieren uns an einem Menschenbild, das die sexuelle Selbstbestimmung jedes Individuums respektiert.» «Mitarbeitende brauchen für die sexualpädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen neben einem grundlegenden Verständnis der sexuellen Entwicklung im Kindesalter eine unvoreingenommene und offene Grundhaltung.»	Kodieren, wenn Aussagen zur Grundhaltung, Diversität Selbstbestimmung, Umgang mit Vielfalt gemacht werden.
Inhaltliche Strukturierung	Gliederung der Inhalte nach Alter, Zyklus oder Entwicklungsstufen und Themenfelder	«Die Inhalte sind auf die Zyklen 1 bis 3 abgestimmt.» «Richtige Benennung von Körper- und Geschlechts teilen und deren Funktionen: Einführung in der Unterstufe, Vertiefung in der Mittelstufe, Oberstufe und Werkklasse.»	Kodieren, wenn Alters- oder Entwicklungsbezug strukturiert erfolgt oder explizit Zyklen erwähnt und Themenfelder aufgezeigt werden.
Lehrplanbezug	Bezugnahme auf den Lehrplan 21 oder die Umsetzung des Zürcher Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen	«Die Umsetzung orientiert sich an den Kompetenzzielen des Lehrplan 21.» «Wir orientieren uns am Lehrplan 21 der Volksschule des Kantons Zürichs, insbesondere an der «Anwendung des Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen».	Kodieren, wenn der Lehrplan 21 oder die Umsetzung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen explizit erwähnt und inhaltlich eingebunden sind.
Prävention und Schutz	Massnahmen zum Schutz vor Übergriffen; Nähe-Distanz-Regeln, Umgang mit Grenzverletzungen, institutionelle Schutzkonzepte	«Bei einem konkreten Verdacht auf sexuellen Missbrauch oder unangemessene Berührungen wird umgehend die Schulleitung informiert. Die Fallführung erfolgt gemäss unseren internen Handlungsrichtlinien, die eine schnelle, transparente und fürsorgliche Intervention sicherstellen.»	Kodieren, wenn Schutzkonzepte, Nähe-Distanz-Regeln oder Massnahmen bei Grenzverletzungen thematisiert werden.
Rollenklärung	Verantwortlichkeitszuweisungen, Einbindung von Fachpersonen, Teamrollen und Elternarbeit	«Die Fachgruppe Sexualität koordiniert die Umsetzung.» «Der Aufklärungsunterricht wird von den Klassenlehrpersonen geplant und durchgeführt.» «Für die Weitergabe der notwendigen Informationen zum Aufklärungsunterricht an Eltern, Erziehungsberechtigte und Wohngruppen ist die Klassenlehrperson verantwortlich.»	Kodieren, wenn Zuständigkeiten klar benannt oder Rollen institutionalisiert sind.
Aktualität und Konzeptpflege	Datum der Erstellung nicht älter als fünf Jahre; Hinweise auf Aktualisierung, Evaluation oder konzeptionelle Weiterentwicklung	«Das Konzept wurde 2023 überarbeitet und soll jährlich geprüft werden.»	Kodieren, wenn das Erstellungsdatum angegeben ist und Hinweise auf Konzeptpflege vorhanden sind.

Anhang 5: Ergebnisübersicht der analysierten Konzepte anonymisiert

Codierte Auswertung der erhaltenen sexualpädagogischen Konzepte

Kategorie	Schule C2	Schule C3	Schule C4	Schule C5	Schule C6	Schule C9	Schule C13	Schule C15
Pädagogische Haltung	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Inhaltliche Strukturierung	Ja	Ja	Ja	Teilweise	Ja	Ja	Nein	Nein
Lehrplanbezug	Nein	Nein	Nein	Teilweise	Nein	Ja	Nein	Ja
Prävention und Schutz	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja
Rollenklärung	Teilweise	Ja	Nein	Teilweise	Ja	Ja	Teilweise	Nein
Aktualität und Konzeptpflege	Nein	Nein	Teilweise	Ja	Teilweise	Ja	Teilweise	Teilweise

Anhang 6: Interviewleitfaden

Fragekatalog für die Erhebung zum Umsetzungsstand der sexuellen Bildung an den Typ C Schulen im Kanton Zürich

Einleitung: Dank, Unterschrift Einwilligungserklärung, Vorgehen/Ablauf

Rahmenbedingungen und schulische Umsetzung des Lehrplan 21

1. Wie ist die sexuelle Bildung in Ihrem Schulalltag/Schulhaus integriert? (integrativ im Unterricht, separate Module, externe Fachpersonen etc.)
2. In welchen Stufen/Klassen ist die sexuelle Bildung integriert?
3. Inwiefern orientieren Sie sich am Lehrplan 21, insbesondere an den Kompetenzzielen zur sexuellen Bildung? (Welche Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 stehen im Zentrum Ihrer Arbeit mit den Schüler*innen im Bereich sexuelle Bildung?)
4. Welche Themenbereiche der sexuellen Bildung werden behandelt? (z. B. Körperfunktionen, Körperwissen, Gefühle, Beziehungen, sexuelle Orientierung, Geschlechterrollen, Grenzen, Schutz vor Übergriffen)
5. Gibt es Themenbereiche, die schwieriger zu vermitteln sind? Falls ja, welche und warum?
6. Welche Materialien und Methoden nutzen Sie, um das Thema zu vermitteln?
7. Inwiefern werden Lehrmittel oder externe Materialien zur Unterstützung der sexuellen Bildung eingesetzt?
8. Wie passen Sie die Inhalte der sexuellen Bildung an die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen an?
9. Gibt es speziell geschultes Personal oder Weiterbildungen für Lehrpersonen zur sexuellen Bildung? (Inwiefern, Form und Inhalte?)
10. Welche Rolle spielen Eltern oder Erziehungsberechtigte in der sexuellen Bildung Ihrer Schüler*innen? (Wie werden Eltern in die sexuelle Bildung ihrer Kinder einbezogen? Gibt es regelmässige Informationsangebote?)
11. Gibt es feste Kooperationen mit Fachstellen, Beratungsstellen oder medizinischem Personal? (Wer, Umfang, Inhalte etc.?)
12. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften (z. B. Sexualpädagog*innen, Therapeut*innen?) (Wer, Umfang, Inhalte etc.?)

Erfahrungen und Herausforderungen

13. Welche Herausforderungen oder Schwierigkeiten treten bei der Umsetzung auf?
14. Gibt es Widerstände oder Vorbehalte gegenüber der Vermittlung von sexueller Bildung? Falls ja, von wem (z. B. Eltern, Lehrpersonen, Schüler*innen)?
15. Welche spezifischen Herausforderungen gibt es bei der Vermittlung der Inhalte für Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen?
16. Gibt es organisatorische oder strukturelle Hürden (z.B. Zeitressourcen, fehlende Lehrmittel, fehlende Schulung der Lehrpersonen)?

Bedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten

17. Welche Verbesserungen oder zusätzlichen Ressourcen würden Sie sich für die sexuelle Bildung an Ihrer Schule wünschen, um die Umsetzung des Lehrplan 21 im Bereich der sexuellen Bildung voranzubringen?
18. Welche Unterstützung seitens der Bildungsbehörden oder Politik wäre hilfreich?
19. Welche spezifischen Wünsche oder Anregungen für die Entwicklung neuer Konzepte oder Materialien haben Sie oder Ihre Schule?
20. Haben Sie Best-Practice-Beispiele oder Ansätze, die sich an Ihrer Schule besonders bewährt haben?

Abschluss: Herzlichen Dank, Zustellen der Arbeit nach Ende

Anhang 7: Einwilligungserklärung zur Interviewteilnahme

Informationen zum Datenschutz

Einverständniserklärung zur Verarbeitung von Interviewdaten im Rahmen einer wissenschaftlichen Masterarbeit

Erläuterung

Im Jahr 2025 wurde Interview-Material von und mit Ihnen erstellt. Sie erklären sich hiermit einverstanden, dass dieses Material im Rahmen der Masterarbeit mit dem Titel *Sexuelle Bildung an Sonderschulen Typ C im Kanton Zürich - Eine Evaluation der Umsetzung des Lehrplan 21* von Milena Weilenmann für die Hochschule Merseburg sowie das ISP Zürich ausgewertet wird.

Sie wurden über Art, Umfang und Ziel sowie den Verlauf des o.g. Forschungsvorhabens informiert.

Das Material wird zu Analysezwecken sodann in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Materials werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung Ihrer Person oder von im Material erwähnten Personen und Institutionen führen könnten, anonymisiert. Das Transkript des Materials dient nur zu Analysezwecken und wird lediglich in Ausschnitten zitiert.

Ihre personenbezogenen Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert und vertraulich behandelt.

Einverständnis

Sie sind damit einverstanden, dass das benannte Material im Rahmen des oben genannten Forschungsvorhabens genutzt wird. Darüber hinaus akzeptieren Sie die o.g. Form der anonymen Weiterverarbeitung und wissenschaftlichen Verwertung des vorliegenden Materials und der daraus entstehenden Daten.

Ihre Teilnahme an der Erhebung und Ihre Zustimmung zur Verwendung der Daten sind freiwillig. Durch die Ablehnung entstehen Ihnen keine Nachteile. Ihnen ist bekannt, dass Sie diese Einwilligung jederzeit gegenüber der Autorin der o.g. Arbeit widerrufen können mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten nach Massgabe der Widerrufserklärung für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmässigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

Unter diesen Bedingungen erklären Sie sich bereit, das Material freizugeben und sich damit einverstanden, dass es verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

Vorname, Nachname in Druckschrift

Ort, Datum/ Unterschrift

Anhang 8: Codierleitfaden Interviews

Codierleitfaden für die Interviews nach Mayring (2022)

Kategorie	Unterkategorie/Definition	Ankerbeispiele	Codierregeln
Integration der Sexuellen Bildung	Wie und in welchen Formen sexuelle Bildung im Schulalltag integriert ist (z.B. im Unterricht, als Projektwoche, über externe Fachpersonen, etc.)	„...bei uns ist es im Jahresplan von Unterstufe bis zur Stufe 15plus verankert...“ „...es gibt kein Schulfach, aber es wird blockweise behandelt...“	Kodieren, wenn Aussagen gemacht werden, wie sexuelle Bildung im Schulalltag integriert ist – z. B. durch Unterricht, externe Fachpersonen oder Projektarbeit.
Orientierung am Lehrplan 21	Bezugnahme auf den Lehrplan 21 oder die Umsetzung des Zürcher Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen	„...wir orientieren uns ganz stark an dem für Kinder mit Beeinträchtigung angepassten Lehrplan...“ „...ich bin noch nie im Lehrplan 21 nachschauen gegangen...“	Kodieren, wenn sich eine Aussage explizit auf den Lehrplan 21 oder seine Adaptionen bezieht, insbesondere im Hinblick auf Kompetenzziele zur sexuellen Bildung.
Schulungen/ Weiterbildungen und Informations-veranstaltungen	Aussagen zur Qualifikation des Personals und vorhandenen bzw. gewünschten Weiterbildungen und Infoveranstaltungen für Eltern zur sexuellen Bildung	„...wir machen regelmässige Weiterbildungen zum Thema...“ „...ich bin aktuell an der Ausbildung in Sexualpädagogik...“	Kodieren, wenn die Rede von Weiterbildungen, Ausbildungen, Weiterbildungswünschen, Infoveranstaltungen im Bereich der sexuellen Bildung ist.
Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Vermittlung und Umsetzung	Allgemeine Aussagen zu inhaltlichen, organisatorischen, kulturellen oder personellen Schwierigkeiten bei der Vermittlung und Umsetzung von sexueller Bildung	„...dass man sie kognitiv nicht dort abholen kann, wo sie eigentlich körperlich stehen...“ „...sie sind eigentlich immer betreut...“ „...uns fehlt aktuell jemand mit Ausbildung in Sexualpädagogik...“	Kodieren, wenn allgemeine Schwierigkeiten bei der Vermittlung und Umsetzung von sexueller Bildung genannt werden, z. B. Entwicklungsstand, fehlendes Fachpersonal oder kulturelle Herausforderungen, Widerstände.
Organisatorische oder strukturelle Hürden	Aussagen zu mangelnden Ressourcen, wie Zeitressourcen, fehlende Lehrmittel, fehlende Schulung fürs Personal, fehlende Konzepte	„...es gibt keine einheitliche Umsetzung von Kindergarten bis Mittelstufe...“ „...sie (die Lehrmittel) müssen immer wieder angepasst werden...“	Kodieren, wenn organisatorische oder strukturelle Hürden wie Zeitmangel, fehlende Lehrmittel, fehlende Weiterbildungen, fehlende Konzepte thematisiert werden.
Wünsche, Anregungen, Verbesserungspotential	Zukunftsorientierte Aussagen über gewünschten Ausbau, Optimierung oder neue Konzepte	„...wir möchten eine interne Fachstelle schaffen...“ „...einheitlicher Umgang wird gewünscht...“	Kodieren, wenn Wünsche nach Verbesserungen, neue Konzepte oder gezielte Anregungen zur Weiterentwicklung geäußert werden.
Best-Practice-Beispiele oder Ansätze	Positive Beispiele und Erfahrungen aus der schulischen Praxis, die als Modell dienen können	„...wir arbeiten mit einer Fachperson zusammen – das ist Gold wert...“ „...unsere Themenboxen ermöglichen altersgerechtes Arbeiten...“	Kodieren, wenn konkrete Best-Practice-Beispiele oder erfolgreiche Ansätze positiv hervorgehoben oder als «bewährt» beschrieben werden.

Anhang 9: Ergebnisübersicht der analysierten Interviews

Schule	Kategorie: Integration der sexuellen Bildung
Schule C2	• Oberstufe/15plus integrativ im Unterricht und zwei Anlässe pro Jahr mit externen Fachpersonen • Themen im Kindergarten: Wahrnehmung rund um den Körper • Themen in der Mittelstufe: Körper • Themen in der Sekundarstufe/15 plus: Sexualität
Schule C3	• Von Unterstufe bis zu Stufe 15plus wird es integrativ durch die Lehrpersonen im Jahresverlauf behandelt • In der Sekundarstufe kommt jährlich zusätzlich eine externe Fachperson während 16 Lektionen • Sexualekunde in der Sekundarstufe in Niveaugruppen und geschlechtergetrennt jeweils jeden Freitagvormittag zwischen Weihnachten und den Frühlingsferien • Themen in der Primarstufe: Körper und Freundschaften • Themen in der Sekundarstufe: Sexualität
Schule C4	• Sexualekunde in der Oberstufe alle ein bis zwei Jahre, je nachdem wie viele Schüler*innenwechsel stattfanden • In den unteren Klassen findet die sexuelle Bildung je nach Bedarf statt • Die Verantwortung liegt bei den Klassenlehrpersonen • Einmal wurden externe Fachpersonen hinzugezogen
Schule C5	• Kindergarten bis Mittelstufe: Bei Auftreten von Fragen oder speziellem Verhalten, sprechen die Lehrpersonen das Thema an • Sekundarstufe: jährlich in separaten Modulen an jeweils vier Halbtagen, unterrichtet von den Lehrpersonen • Einzelgespräche bei Bedarf • Erwartung der Schule, dass die sexuelle Bildung jährlich eingeplant wird, die Form ist dabei offen
Schule C9	• Integrativer Unterricht von den Lehrpersonen zur sexuellen Bildung vom Kindergarten bis in die Stufe 15plus • Haltung: Jede Lehrperson muss sexuelle Bildung unterrichten können, da es im Lehrplan verankert ist • Bei der Stufe 15plus kommt jährlich eine Fachperson • Bei den anderen Stufen je nach Bedarf • Aktueller Ausbau bei der Begleitung der sexuellen Bildungen auf der Wohngruppe • Es gibt eine interne Fachgruppe «sexuelle Bildung» und einen Fachbereich Psychologie, der auch um Themen rund um die Sexualität spezialisiert ist • Eine weitere Kooperation besteht bei Bedarf mit der Forensik
Schule C13	• Integrativer Unterricht von den Lehrpersonen zur sexuellen Bildung vom Kindergarten bis in die Stufe 15plus • Der Unterricht findet jeweils in allen Stufen zwischen den Weihnachtsferien und den Sportferien statt • Die Lehrpersonen müssen auf einem Formular bestätigen, dass sie den Unterricht durchführen und wann genau dieser ist • Ab der Mittelstufe finden jährlich Selbstverteidigungskurse für die Schüler:innen statt • Für jede Stufe steht eine Themenbox zur Verfügung • Bei Bedarf wird punktuell eine entsprechende Fachstelle hinzugezogen

Schule C14	• Der Themenbereich der Sexualität wird innerhalb der Familie thematisiert • Wenn Kinder Fragen haben, wird ihnen in der Schule eine Plattform geben, diese stellen zu können • Die Kinder wissen, dass sie sich mit jedem Problem/Anliegen an das Schulteam wenden können • Wenn die Schule Bedarf sieht, wird das Thema angesprochen in Form von Einzelgesprächen
Schule C15	• Kindergarten und Unterstufe: situativ und integrativ im Unterricht durch die Lehrperson • Mittelstufe, Oberstufe und 15plus: Blockweise im Unterricht durch die Lehrperson • Keine externen Fachpersonen

Schule	Orientierung am Lehrplan 21
Schule C2	• Es wurde noch nie im Lehrplan 21 nachgeschaut, was die Kompetenzen sind. Der Unterricht richtet sich nicht explizit nach dem Lehrplan 21
Schule C3	• Als das Konzept entstanden ist, gab es den Lehrplan 21 für die Sonderschulen noch nicht. Er ist erst später gekommen • Orientierung am Lehrplan 21, aber es stehen mehr die Befähigungsbereiche im Vordergrund
Schule C4	• Bisher wurde der Lehrplan 21 noch nicht miteinbezogen
Schule C5	• Die Kompetenzen des Lehrplan 21 wurden vor ein paar Jahren mal angeschaut. Der konkrete Inhalt ist nicht präsent
Schule C9	• Orientierung am Lehrplan 21 und den Kompetenzzielen
Schule C13	• Das Thema sexuelle Bildung ist verpflichtend zum Unterrichten • Es wurde keine Bezugnahme zum Lehrplan 21 gemacht
Schule C14	• Die Kinder erhalten die Möglichkeit, Fragen und Unsicherheiten bezüglich Sexualität zu äussern
Schule C15	• Orientierung an der Umsetzung des Zürcher Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen • Der Lehrplan 21 wird nicht für die Unterrichtsplanung konsultiert

Schule	Schulungen, Weiterbildungen und Infoveranstaltungen
Schule C2	• Es gibt kein speziell geschultes Personal zum Themenbereich sexuelle Bildung • Es gibt keine Weiterbildungen für das Team in diesem Bereich • Es wurde einmal eine Elternveranstaltung zum Thema sexuelle Bildung gemacht mit externen Fachpersonen • Diese wurde nur vereinzelt von den Eltern besucht
Schule C3	• Es gibt kein speziell geschultes Personal zum Themenbereich sexuelle Bildung • Es gibt keine Weiterbildungen für das Team in diesem Bereich • Bis jetzt fand noch keine Elternveranstaltung zum Thema sexuelle Bildung statt, die Idee wurde aufgenommen
Schule C4	• Es gibt kein speziell geschultes Personal zum Themenbereich sexuelle Bildung • Es gibt keine Weiterbildungen für das Team in diesem Bereich • Bis jetzt fand noch keine Elternveranstaltung zum Thema sexuelle Bildung statt

Schule C5	• Eine Person hat einen Kurs im Bereich der Sexualpädagogik absolviert • Es gibt keine Weiterbildungen für das Team in diesem Bereich • Bis jetzt fand noch keine Elternveranstaltung zum Thema sexuelle Bildung statt
Schule C9	• Es gab geschultes Personal im Bereich der sexuellen Bildung, zurzeit des Interviews war die Stelle vakant • Vor Kurzem fand eine Weiterbildung zum Thema für das ganze Team statt • Es gibt Weiterbildungen von externen Fachpersonen und von der internen Fachgruppe • Es finden Elternabende zum Themenbereich statt
Schule C13	• Es gibt eine geschulte Person im Bereich der sexuellen Bildung • Es finden regelmässige Weiterbildungen für das ganze Team zum Thema statt • Bis jetzt fand noch keine Elternveranstaltung zum Thema sexuelle Bildung statt, die Idee wurde aufgenommen
Schule C14	• Es gibt kein speziell geschultes Personal zum Themenbereich sexuelle Bildung • Es gibt keine Weiterbildungen für das Team in diesem Bereich • Bis jetzt fand noch keine Elternveranstaltung zum Thema sexuelle Bildung statt
Schule C15	• Es gibt kein speziell geschultes Personal zum Themenbereich sexuelle Bildung • Es gibt keine Weiterbildungen für das Team in diesem Bereich • Bis jetzt fand noch keine Elternveranstaltung zum Thema sexuelle Bildung statt

Schule	Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Vermittlung und Umsetzung
Schule C2	• Selbstbefriedigung von Kindern und Jugendlichen • Thema Kinderwunsch • Kinder sind vielfach eng betreut und haben kein Gegenüber • Grosse Diskrepanz zwischen körperlichem, kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand • Vermittlung von abstrakten Lerninhalten, Verständnisschwierigkeiten
Schule C3	• Selbstbefriedigung von Kindern und Jugendlichen • Grosse Diskrepanz zwischen körperlichem, kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand • Herausforderung, um die Konsequenzen ihres Handelns aufzuzeigen • Ist nicht das Lieblingsfach aller Lehrpersonen • Grosse Anpassung der Lerninhalte notwendig
Schule C4	• Umgang mit persönlichen Fragen der Jugendlichen und wie grenzt man sich klar ab • Zu schwierige Lehrmittel, mit zu viel Text • Grosse Diskrepanz zwischen körperlichem, kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand • Grosse Heterogenität innerhalb der Klasse • Wie viel Wissen bleibt tatsächlich hängen? • Vermittlung von abstrakten Lerninhalten, Verständnisschwierigkeiten • Jugendliche haben nicht die Möglichkeit, sich die Informationen anderweitig zu beschaffen • Selbstbefriedigung von Kindern und Jugendlichen

Schule C5	• Selbstbefriedigung von Kindern und Jugendlichen • Perspektivenwechsel der Kinder, Jugendlichen, um etwas zu verstehen nicht oder noch nicht möglich • Die Kinder, Jugendlichen haben weniger Möglichkeiten, um Dinge, wie verliebt sein, küssen etc. zu erleben. Sie sind auch zuhause mehr beobachtet. Sie haben viel weniger Möglichkeiten, um ihre sexuellen Bedürfnisse auszuleben. • Herausforderung, um die Konsequenzen ihres Handelns aufzuzeigen • Grosse Diskrepanz zwischen körperlichem, kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand • Zu schwierige Lehrmittel, mit zu viel Text • Die sexuelle Bildung ist immer noch ein tabuisiertes Thema • Kulturelle Hintergründe können eine Herausforderung sein • Wie viel Wissen bleibt tatsächlich hängen? • Vermittlung von abstrakten Lerninhalten, Verständnisschwierigkeiten • Umgang mit den Sozialen Medien und Sexualität • Das Thema wird immer noch stiefmütterlich behandelt
Schule C9	• Engpass bei Personal mit sexualpädagogischer Ausbildung • Thema Kinderwunsch • Herausforderung, um die Konsequenzen ihres Handelns aufzuzeigen • Grosse Diskrepanz zwischen körperlichem, kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand • Herausforderung von Ausreisser-Fällen mit speziellen sexuellen Neigungen • Unwohlsein von Lehrpersonen beim Vermitteln des Themas sexuelle Bildung
Schule C13	• Unterschiedliche Schamgrenzen und Hemmungen der Lehrpersonen • Grosse Diskrepanz zwischen körperlichem, kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand • Herausforderung der altersgerechten Vermittlung
Schule C14	• Bis jetzt hat es immer funktioniert
Schule C15	• Kulturelle Hintergründe können eine Herausforderung sein • Unterschiedliches Interesse der Kinder und Jugendlichen • Grosse Diskrepanz zwischen körperlichem, kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand • grosse Heterogenität innerhalb der Klasse • Umgang mit den Sozialen Medien und Sexualität • Thema Pornografie • Zeitliche und organisatorische Verankerung im Schulalltag: Da es kein fixes Unterrichtsgefäss gibt, müssen Lehrpersonen bewusst Zeitfenster schaffen, um jährlich an diesem Thema zu arbeiten, inklusive Klärung, wann, wie und mit wem (beteiligte und kompetente Mitarbeitende). • Beschaffung von passendem und geeignetem Material • Wie viel Wissen bleibt tatsächlich hängen? • Priorisierung: Es stellt sich die Frage, ob das aktuelle Engagement ausreicht oder ob dem Thema mehr Gewicht beigemessen werden sollte, insbesondere im Spannungsfeld mit anderen schulischen Baustellen und Prioritäten. Wie viel Raum wollen oder können wir diesen Themen geben? • Vermittlung von abstrakten Lerninhalten, Verständnisschwierigkeiten • Zu schwierige Lehrmittel

Schule	Organisatorische oder strukturelle Hürden
Schule C2	• Frage des Budget, Geldes • Fehlende Lehrmittel die zum Aneignungsniveau der Kinder passen • Fehlendes Wissen, welche Angebote und Ansprechpartner es gibt • Interesse für Weiterbildung zum Thema vorhanden
Schule C3	• Gut aufgestellt betreffend dem Budget • Grosse Anpassung der Lerninhalte notwendig • Bis jetzt kein Bedürfnis nach Schulung vom Personal
Schule C4	• Wenige Männer im Schulteam • Fehlende Schulung des Personals • Lehrmittel müssen zusammengesucht werden aber es stehen finanzielle Mittel zur Verfügung • Zu schwierige Lehrmittel, mit zu viel Text
Schule C5	• Fehlende Lehrmittel die zum Aneignungsniveau der Kinder passen • Lehrmittel sind zu schwierig • Lehrmittel sind oft veraltet
Schule C9	• Es kommt vor, dass Jugendliche erste im Teenageralter an die Schule kommen. Der Grund für den Übertritt liegt teilweise in sexuell orientierten Konflikten an der Vorgängerschule. Es stellt sich dann heraus, dass in diesem Bereich nicht viel gemacht wurde. • Herausforderung, zu wissen, was es alles an Materialien und Lehrmittel gibt • Schwierig ein passendes Lehrmittel zu finden, dass die Kinder, Jugendliche nicht überfordert • Lehrmittel müssen immer angepasst werden • Hohe Themenvielfalt im Haus erschwert die Fokussierung, es müssen ständig Prioritäten gesetzt werden • Die Priorisierung orientiert sich nicht ausschließlich an den Bedürfnissen der Schüler, sondern auch an den individuellen Prioritäten des Personals • Zu viele Vorgaben würden zu Überforderung und möglicher Abwanderung des Personals führen
Schule C13	• Es braucht Investition in sinnvolle Lehrmittel
Schule C14	• Keine
Schule C15	• Zeitressourcen sind schwer einzuplanen, da das Thema nicht als fixes Unterrichtselement von Kindergarten bis Teenageralter im Stundenplan vorgesehen ist, was die kontinuierliche Bearbeitung im Schulalltag erschwert • Finden von passenden Lehrmitteln
Schule	Wünsche, Anregungen, Verbesserungspotential
Schule C2	• Weiterbildung für das ganze Team zum Themenbereich der sexuellen Bildung • Konzept zusammen mit Lehrplan 21 überarbeiten und schauen, was bedeutet es für die einzelnen Stufen • Wunsch nach geeignetem Unterrichtsmaterial in einfacher Sprache und passender Visualisierung

Schule C3	• Wunsch nach mehr Sichtbarkeit und Sensibilität für die Gefahr von sexualisierter Gewalt gegenüber Menschen mit einer Beeinträchtigung • Wunsch nach handelndem, visuellem und veranschaulichendem Material
Schule C4	• Wunsch nach Weiterbildung für das Team • Wunsch nach handelndem, visuellem und veranschaulichendem Material • Wunsch nach angepasstem und differenziertem Lehrmittel mit Piktos, Videos etc. in leichter Sprache • Wunsch nach Sichtbarkeit von Fachstellen und Angeboten
Schule C5	• Wunsch nach einem einheitlichen Umgang mit der sexuellen Bildung innerhalb des Teams • Wunsch nach mehr Verbindlichkeit und einer gemeinsamen Haltung • Ausbau der Elternarbeit und Bildungsangebote in Bezug auf die sexuelle Bildung • Wunsch nach handelndem, visuellem und veranschaulichendem Material • Wunsch nach angepasstem und differenziertem Lehrmittel mit Piktos, Videos etc. in leichter Sprache • Wunsch nach Weiterbildung im Bereich der sexuellen Bildung • Idee die sexuelle Bildung zukünftig, verteilt auf das Schuljahr und noch etwas häufiger in den Unterricht aufnehmen • Wunsch nach mehr finanziellen Ressourcen • Wunsch nach gratis zur Verfügung gestellter Hygieneprodukte für alle Schulen • Wunsch nach Regulierung der Sozialen Medien für Kinder und Jugendliche
Schule C9	• Das Thema sexuelle Bildung müsste, wie jedes andere Thema auch behandelt werden, weil es ein wichtiges Lebensthema ist • Es wäre hilfreich, wenn die kantonale Schulevaluation ihren Fokus mal auf die sexuelle Bildung richten würde • Wunsch nach angepasstem und differenziertem Lehrmittel mit Piktos, Videos etc. in leichter Sprache • Wunsch nach einem Online-Materialaustausch unter den Schulen
Schule C13	• Wunsch nach Vernetzung der sexuellen Bildung mit anderen Themen • Sorge gegenüber gesellschaftlichen Tendenzen: Zunehmende Polarisierung in der Gesellschaft stellt eine potenzielle Gefahr für Offenheit und Vielfalt dar, auch im schulischen Kontext • Verantwortung staatlicher Institutionen: Auch Volksschulämter und Regierungen haben eine Rolle in der Verteidigung von Freiheit und Vielfalt • Kritik an Einflussnahme auf Bildungsinhalte: Es darf nicht sein, dass bestimmte gesellschaftliche Themen aus Schulbüchern verbannt werden, weil sie politisch nicht opportun erscheinen • Wunsch nach angepasstem und differenziertem Lehrmittel mit Piktos, Videos etc. in leichter Sprache
Schule C14	• Idee eine Checkliste zu erarbeiten: Die Entwicklung einer strukturierten Checkliste könnte sicherstellen, dass die Eltern ausreichend befähigt sind, den Kindern das nötige Wissen zu vermitteln oder ob gegebenenfalls zusätzlicher Unterstützungsbedarf von Seiten der Schule besteht.
Schule C15	• Im Rahmen der aktuellen Weiterbildung zur befähigungsorientierten Bildungsplanung könnte sexuelle Bildung stärker eingebunden werden • Gründung einer Arbeitsgruppe: Eine themenspezifische Gruppe könnte helfen, das Thema sexuelle Bildung präsenter zu machen, aktuelles Wissen zu bündeln, Materialien und Weiterbildungen zu kennen und gezielt Inputs ins Kollegium (z. B. an Gesamtsitzungen) einzubringen • Wunsch nach gratis zur Verfügung gestellter Hygieneprodukte für alle Schulen • Wunsch nach handelndem, visuellem und veranschaulichendem Material • Wunsch nach angepasstem und differenziertem Lehrmittel mit Piktos, Videos etc. in leichter Sprache

Schule	Best-Practice-Beispiele oder Ansätze
Schule C2	• Wenn ein Thema aufkommt, dieses prioritär behandeln und nicht aufschieben
Schule C3	• Zusammenspiel aus den Präventionsveranstaltungen, Klassenunterricht und Beizug von externen Fachpersonen. • Visualisierung eines Wortschatzes rund um den Toilettengang
Schule C4	• Inhalte handelnd gestalten und immer wieder wiederholen. So bleiben sie länger im Gedächtnis.
Schule C5	• Handelnde Dinge gemeinsam im Unterricht ausprobieren: Rasieren, Deo oder Parfum hinmachen, mit einer App das Aussehen verändern. • Einzelgespräche
Schule C9	• Die Unterrichtseinheiten mit einem anschliessenden Diplom funktionieren sehr gut • Niederschwelliger Zugang als Best-Practice-Ansatz: einfach machen, unabhängig von Stufe oder Thema • Lehrplan-Themen aufgreifen und für Schüler greifbar machen • sexuelle Bildung kann gut in den Alltag eingebettet werden
Schule C13	• Regelmässige Weiterbildungen für das Team • Themenboxen für die einzelnen Stufen
Schule C14	• Individuelle Einzelgespräche mit den Kindern und Jugendlichen
Schule C15	• Kombination aus Blockplanung und situativem Handeln: Es ist sinnvoll, thematisch blockweise zu arbeiten, aber gleichzeitig flexibel auf aktuelle Ereignisse oder Fragen zu reagieren, wenn sie spontan auftreten

Anhang 10: Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) benutzt. Zur Unterstützung, hauptsächlich bei der Formulierung und Korrektur von vorverfassten Textteilen, wurde das KI-gestützte Sprachmodell ChatGPT von OpenAI (Version GPT-4o, Stand Juli 2025) eingesetzt.

Die Eigenständigkeit der Arbeit erstreckt sich über alle Phasen der Erstellung, von der Konzeption über die Durchführung bis hin zur Dokumentation. Diese Erklärung gilt als verbindliche Zusicherung meinerseits über die Authentizität und Selbstständigkeit meiner wissenschaftlichen Leistung.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende schriftliche Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Winterthur, den 24. Juli 2025

Unterschrift: 