

*Anna Hartmann*

# Schulische Sexualerziehung im Fluchtpunkt von Psychoanalyse und Pädagogik



**Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik**  
31. Jahrgang, Nr. 1, 2025, Seite 151–167  
DOI: [10.30820/0938-183X-2025-31-151](https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-151)  
Psychosozial-Verlag





Die Beiträge dieses Jahrbuchs sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: [creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Gedruckt mit Förderung der Universität Wien,  
Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe  
2025 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG  
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende Gesellschaft Wirth GmbH,  
Geschäftsführer: Johann Wirth  
Walltorstr. 10, 35390 Gießen, Deutschland  
0641 9699780  
[info@psychosozial-verlag.de](mailto:info@psychosozial-verlag.de)  
[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

Umschlagabbildung: Paul Klee, *Geöffnet*, 1933  
Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar  
Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin  
Druck und Bindung: Majuskel Medienproduktion GmbH  
Elsa-Brandström-Str. 18, 35578 Wetzlar, Deutschland  
Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-3400-7 (Print)  
ISBN 978-3-8379-6321-2 (E-Book-PDF)  
ISSN 0938-183X

# Schulische Sexualerziehung im Fluchtpunkt von Psychoanalyse und Pädagogik

*Anna Hartmann*

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 151–167

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-151>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

*Zusammenfassung:* Der Beitrag befasst sich mit dem überfachlichen Auftrag schulischer Sexualerziehung am Beispiel der Richtlinien für Sexualerziehung des Landes NRW. Im Zentrum stehen die mit ihm verbundenen pädagogischen Herausforderungen, die insbesondere hinsichtlich der Lehrkräftebildung diskutiert werden. Welches Wissen brauchen Lehrkräfte, um schulische Sexualerziehung zu erteilen? Wie lässt sich der in den Richtlinien formulierte Anspruch einer Persönlichkeitsentfaltung und die Förderung der Beziehungsfähigkeit von Heranwachsenden in Schule und Unterricht realisieren? Diesen Fragen wird aus psychoanalytisch-subjekttheoretischer Perspektive nachgegangen. Dabei wird der Fokus auf die Subjektbildung im Kontext pädagogischer Beziehungen gelegt. Der Beitrag plädiert für eine umfassende Auseinandersetzung mit Fragen der Subjektbildung in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung als Voraussetzung schulischer Sexualerziehung.

*Schlüsselwörter:* Sexualpädagogik, Richtlinien für Sexualerziehung, Subjektbildung, Begehren, Übertragung

Sexualerziehung gehört mittlerweile seit mehr als 50 Jahren schulformübergreifend zum dienstlichen Auftrag aller Lehrkräfte in der Bundesrepublik. Als überfachliche Aufgabe obliegt sie nicht allein, wie oftmals vermutet, dem Biologieunterricht und von den curricularen und gesetzlichen Vorgaben her ist sie nicht ausschließlich als Sexualaufklärung in einem engeren Sinne bestimmt. Vielmehr soll schulische Sexualerziehung eine umfassende Auseinandersetzung mit Sexualität und Geschlecht leisten (vgl. RL NRW,

2011).<sup>1</sup> Im Gegensatz zu dem seit Jahrzehnten curricular und rechtlich festgeschriebenen Auftrag findet Sexualerziehung jedoch bis heute kaum und vor allem nicht systematisch in den Schulen statt (vgl. Müller, 2014; Sielert, 2015). Schulische Sexualerziehung hängt vielmehr an dem individuellen Engagement einzelner Lehrkräfte (vgl. Milhoffer, 2013, S. 584f.). Der Grund dafür ist vor allem in einer fehlenden wissenschaftlichen Lehrkräftebildung zu suchen (vgl. Hopf, 2013; Siemoneit, 2021, S. 64ff.; Siemoneit & Windheuser, 2021, S. 250). Im Zusammenhang mit der seit 2010 zunehmenden Aufdeckung und Problematisierung sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen wird der Ruf nach mehr Sexualerziehung bzw. Sexueller Bildung in den Schulen wie auch in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung lauter.<sup>2</sup> Mit den Empfehlungen für Sexualerziehung in den Schulen forderte die Kultusministerkonferenz (KMK) die Bundesländer bereits 1968 dazu auf, Sexualerziehung als überfachliches Prinzip in den Schulen und damit auch in der Lehrkräftebildung zu verankern. Im Kontext der 1968er-Proteste sah sich die bundesdeutsche Bildungspolitik dazu aufgefordert, auf die mit der sogenannten sexuellen Revolution einhergehende sexuelle Liberalisierung auch in den Schulen zu reagieren. Bereits damals wurde die Vermittlung eines sachlich begründeten Wissens zu sexuellen Fragen und die Förderung der Urteilsfähigkeit der Heranwachsenden ins Zentrum der sexualerzieherischen Vorgaben gestellt (vgl. KMK, 1976, S. 9ff.). Ebenfalls – und dies

- 
- 1 Die inhaltliche und pädagogische Breite des Auftrags lässt sich exemplarisch an §33 Sexualerziehung des Schulgesetzes NRW nachvollziehen, in dem der »fächerübergreifende« Auftrag zur schulischen Sexualerziehung u. a. mit dem Ziel verbunden ist, die »Frage der Sexualität« als eine »biologische«, »ethische«, »soziale« und »kulturelle« zu behandeln sowie »zu einem selbstbestimmten und selbstbewussten Umgang mit der eigenen Sexualität zu befähigen«. Schülerinnen und Schüler sollen »für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Partnerin oder dem Partner sensibilisiert und auf ihre gleichberechtigte Rolle in Ehe, Familie und anderen Partnerschaften vorbereitet werden«. Zudem soll Sexualerziehung »der Förderung der Akzeptanz unter allen Menschen unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung und Identität und den damit verbundenen Beziehungen und Lebensweisen« dienen (Schulgesetz NRW, §33).
  - 2 Der Ruf nach mehr Sexueller Bildung als Reaktion auf die zunehmende Aufdeckung sexueller Gewalt und sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen wurde auch in der spezifischen Themensetzung der DGfE-Herbsttagung 2023 deutlich, in der die Aufarbeitung und der pädagogische Umgang mit sexueller Gewalt unmittelbar mit dem Auftrag zur Sexuellen Bildung verknüpft wurde (vgl. Erziehungswissenschaft, 2024). Zum Zusammenhang von Prävention sexueller Gewalt und Sexueller Bildung vgl. u. a. Heinzel und Prenzel (2018), Henningsen (2016).

ist für den hier diskutierten Kontext von Interesse – wurde die Bedeutung des Gesprächs mit den Schüler:innen betont. Hervorgehoben wurde, dass sich die Sexualerziehung nicht im »Lehrervortrag« erschöpfen soll, sondern die Schüler:innen zu einem »Gespräch« befähigt werden sollen, das »vom Verständnis für die Situation des jungen Menschen und von der Achtung vor seiner Person« (KMK, 1976, S. 10) getragen ist. Angestoßen durch die KMK-Empfehlungen begann damals ein bis heute anhaltender, diskontinuierlicher Prozess der Verankerung von Sexualerziehung in den Schulen, der über Richtlinien, Schulgesetze, Lehr- und Bildungspläne erfolgte (vgl. Kluge, 1976; Hilgers, 2004; Müller, 1992, 2014) und bis heute als unabgeschlossen gelten muss, da Sexualerziehung in den Schulen bislang doch kaum umgesetzt wird.

Zum curricularen und gesetzlichen Auftrag schulischer Sexualerziehung, zu dessen (Nicht-)Umsetzung und inhaltlicher Ausgestaltung wurde bereits einiges gesagt (vgl. u. a. Milhoffer, 2013; Schmidt, 2013), auch wurden jüngst unterschiedliche curriculare Vorschläge für die Schule und Lehrkräftebildung vorgelegt (vgl. Lache & Khamis, 2022; Siemoneit, 2022; Siemoneit & Windheuser, 2021).

Ich möchte in diesem Beitrag auf die mit diesem Auftrag einhergehenden pädagogischen Herausforderungen eingehen und diese aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive diskutieren. Aufhänger bilden dabei die Richtlinien für Sexualerziehung des Landes Nordrhein-Westfalen, die hier exemplarisch für den dienstlichen Auftrag schulischer Sexualerziehung herangezogen werden. Zwei inhaltliche, meiner Ansicht nach in den Richtlinien zentral gesetzte Aspekte – die geforderte Wissensvermittlung und Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. RL NRW, 2011) – werden dabei ins Zentrum gestellt und im Hinblick auf die damit verbundenen Herausforderungen für den Lehrberuf diskutiert. Damit wird danach gefragt, welches wissenschaftliche Wissen für die Erteilung schulischer Sexualerziehung notwendig ist, um einerseits zur sexualpädagogischen Wissensvermittlung und andererseits zur Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden pädagogisch beitragen zu können. Dieser Frage wird im Folgenden anhand der Richtlinien nachgegangen, um anschließend den weiteren Argumentationsgang des Beitrags vorzustellen.

## **1 Schulische Sexualerziehung zwischen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung**

Schulische Sexualerziehung ist in Nordrhein-Westfalen seit 1974 anhand von Richtlinien und seit 2005 im Schulgesetz – durch §33 Sexualerziehung – cur-

ricular und rechtlich verankert. Dabei wird schulische Sexualerziehung sowohl im Schulgesetz als auch laut der Richtlinien als eine pädagogische Aufgabe konturiert, die einen doppelten Anspruch verfolgt: Einerseits ist Sachwissen und Urteilsfähigkeit zu vermitteln, andererseits gilt es, zur Persönlichkeitsbildung und Beziehungsfähigkeit der Heranwachsenden beizutragen (vgl. RL NRW, 2011).<sup>3</sup> So ist mit Sexualerziehung auf der einen Seite das Ziel verbunden, »dass sich Schülerinnen und Schüler zu Fragen der Sexualität ein sachlich begründetes Wissen erarbeiten« (ebd., S. 7) sowie dazu befähigt werden, »personale, partnerschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge im Bereich der Sexualität zu verstehen und sich ein eigenes Urteil zu bilden« (ebd.). Angesichts des breit angelegten, nicht nur biologisch bestimmten Sexualitätsverständnisses und der umfangreichen Inhalte der Sexualerziehung, zu denen Themen wie Beziehung, Geschlechterrollen, Formen des Zusammenlebens, sexuelle Orientierung, Identität, Körper, Empfängnisverhütung, Schwangerschaftskonflikte, Kinderlosigkeit, sexueller Missbrauch, sexuelle Gewalt und sexuell übertragbare Krankheiten gezählt werden (vgl. ebd., S. 11–17), ist das in Schule und Unterricht zu vermittelnde Sachwissen breit gefächert und berührt sexualitäts- wie auch geschlechterbezogene Gesichtspunkte. Auf der anderen Seite wird Sexualerziehung als Beitrag zur »Entfaltung der Persönlichkeit« (ebd., S. 7) der Heranwachsenden aufgefasst, was mit dem Ziel der Förderung der »Beziehungsfähigkeit« (ebd., S. 2) von Kindern und Jugendlichen verbunden ist. So wird in den Richtlinien darauf hingewiesen, dass »neben den biologischen Zusammenhängen auch ethische, soziale und kulturelle Aspekte« der Sexualität berücksichtigt werden müssen und Sexualerziehung vor allem »eine Erziehung zur Beziehungsfähigkeit« (ebd., S. 20) ist.<sup>4</sup> Im Zusammenhang mit dieser die Subjekte und deren Subjektbildung betreffenden Dimension wird u. a. auf ein »längerfristig gewachsenes Vertrauen« (ebd., S. 9) hingewiesen, das zwischen Lehrkräften und Schüler:innen entstehen muss, damit sich eine die Persönlichkeit fördernde Entwicklung und Reflexion vollziehen kann.

Soll schulische Sexualerziehung angesichts dieser Ziele gelingen, setzt dies voraus, dass Lehrkräfte über ein fundiertes Wissen über diese sexualitäts-, geschlechter- und subjektbezogenen Zusammenhänge verfügen. Zugleich stellt dieses wissenschaftlich fundierte Wissen um die zentralen mit Sexualerziehung verbundenen Sachverhalte nur *eine* Herausforderung für Lehrkräfte und den

---

3 Die folgenden Ausführungen und Zitate beziehen sich auf RL NRW (2011).

4 Im Vorwort der Richtlinien wird explizit darauf hingewiesen, dass die »Richtlinien eine Erziehung zur Beziehungsfähigkeit unterstützen« (RL NRW 2011, S. 2) sollen.

Lehrberuf dar. Wenn die Richtlinien ein längerfristig aufzubauendes Vertrauen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen hervorheben sowie betonen, dass sich Lehrkräfte der »Tatsache bewusst sein [müssen], dass sie in Sexualerziehung mehr als in jedem anderen schulischen Vermittlungsprozess mit dem Nähe-Distanz-Problem konfrontiert sind« (ebd., S. 11), dann wird hier in einem besonderen Maße zur Reflexion und Gestaltung der pädagogischen Beziehung aufgerufen. Ob das Nähe-Distanz-Verhältnis im Bereich der Sexualerziehung tatsächlich heikler ist als in anderen schulischen Vermittlungsfeldern, sei an dieser Stelle dahingestellt, wichtiger scheint mir der Fokus auf die notwendige Gestaltung der pädagogischen Beziehung, die mit dem Verweis auf die Nähe-Distanz-Problematik betont wird.<sup>5</sup> Denn um dem Auftrag schulischer Sexualerziehung nachkommen zu können, benötigen Lehrkräfte ein wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Struktur pädagogischer Beziehungen, in die die Nähe-Distanz-Dynamik eingelagert ist. Zugleich heißt dieser Auftrag aber auch, dass diese Beziehungen, die zur Persönlichkeitsbildung und Beziehungsfähigkeit beitragen sollen, pädagogisch gestaltet und gehandhabt werden müssen; dass Theorie und Praxis in einen engen Zusammenhang gebracht werden müssen. Doch welches Wissen ist für die Gestaltung und Handhabung einer so ausgelegten schulischen Sexualerziehung notwendig?

Julia Siemoneit und Jeannette Windheuser (2021) legen in ihrem Vorschlag für eine curriculare Gestaltung Sexueller Bildung in der Lehrkräftebildung erziehungswissenschaftlich und geschlechtertheoretisch fundierte Überlegungen für eine fachliche und pädagogische Professionalisierung angehender Lehrkräfte vor. Dabei betonen sie, dass Lehrkräfte mehr sind als »Wissensvermittler/innen, Fachdidaktiker/innen oder Gestalter/innen von Lernumgebungen« (ebd., S. 251) und als Fachwissenschaftler:innen immer auch die Aufgabe haben, sich in ein Verhältnis zur pädagogischen Arbeit und den gesellschaftlichen Bedingungen zu setzen, in denen diese erfolgt. Ohne ein solches Sich-ins-Verhältnis-Setzen zur eigenen Tätigkeit sei keine pädagogische Urteils- und Handlungsfähigkeit möglich. Die Lehrkräftebildung habe damit die Aufgabe, dass sich angehende Lehrkräfte mit dem für ihre Tätigkeit »relevante[n] Sachwissen« (ebd., S. 252) auseinandersetzen. Im Bereich der Sexuellen Bildung umfasst dies, nach Siemoneit und Windheuser, insbesondere eine fundierte Auseinandersetzung mit den zentralen Kategorien der Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung: nämlich mit *Generation* und *Geschlecht*. Letzteres scheint mir angesichts der

---

5 Zum Verhältnis von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen mit Bezug auf Sexualität und Begehren vgl. Dörr (2017).

spezifischen Inhalte schulischer Sexualerziehung, wie sie oben genannt wurden, insbesondere deshalb wichtig, weil sich Sexualerziehung als fächerübergreifendes Prinzip ohne ein Verstehen der gesellschaftlich verankerten und trotz Wandel nach wie vor hierarchisch strukturierten Geschlechterverhältnisse nicht realisieren lässt.<sup>6</sup>

Wenngleich ich das Plädoyer teile, Generation und Geschlecht ins Zentrum der sexualpädagogischen Auseinandersetzung zu stellen, möchte ich eine etwas anders gelagerte Schwerpunktsetzung vorschlagen, indem ich aus einer psychoanalytischen Perspektive den Begriff des *Subjekts* in den Mittelpunkt stelle. Dies erfolgt insbesondere vor dem Hintergrund der in den Richtlinien betonten Persönlichkeitsbildung und anzustrebenden Beziehungsfähigkeit der Heranwachsenden. Beide Aspekte berühren die Bedingungen der Subjektbildung sowie die Struktur der Bezogenheit des Subjekts. Angesichts dieser Schwerpunktsetzung wird im Folgenden nach der Struktur des Subjekts und seiner Bezogenheit sowie nach den damit verbunden Konsequenzen für die pädagogische Beziehung gefragt. Dazu wird zunächst aus psychoanalytischer Perspektive die Struktur des Subjekts (2) und in einem zweiten Schritt anhand des psychoanalytischen Konzepts der Übertragung die pädagogische Beziehung (3) in den Blick gerückt. Abschließend werden Schlüsse für die schulische Sexualerziehung und die ihr vorausgehende Lehrkräftebildung gezogen (4).

## 2 Das Subjekt als Subjekt des Begehrens

Während in der Sexualpädagogik nach wie vor konzeptionelle Vorschläge fehlen, die das Verhältnis von Individuum, Sexualität und Pädagogik subjekttheoretisch erschließen und damit auch die vorherrschende Perspektive auf das Individuum als Identität aufbrechen (vgl. Hartmann, 2023, 2024), tritt mit einer psychoanalytischen Perspektive ein Subjektverständnis in den Vordergrund, das dieses nicht ausschließlich als Bündel sexueller und geschlechtlicher Identitäten betrachtet.

- 
- 6 Ohne ein solches Wissen lässt sich etwa Literatur im Deutschunterricht nicht hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Dimension verstehen. Ein solches Verstehen meint nicht allein wahrzunehmen, dass der Literaturkanon nach wie vor androzentrisch strukturiert ist, sondern auch nachzuvollziehen, wie sich Handlungsträger:innen aufeinander beziehen und intersubjektive Beziehungen gestalten und in diesem Zusammenhang mit Angewiesenheit und Autonomie umgehen. Ähnliches gilt für das gesellschaftliche Phänomen sexueller Gewalt. Dieses kann nur präventiv bearbeitet werden, verfügen Pädagog:innen über ein fundiertes Verständnis über dieses Phänomen.

Aus psychoanalytischer Perspektive tritt vielmehr ein Subjekt in den Fokus, das weder autark, selbstbestimmt oder transparent noch ein Ensemble vielfältiger Identitäten ist. Vielmehr haben wir es mit einem Subjekt zu tun, das die Erfahrung des Unbewussten und damit die Erfahrung des Mangels und Begehrens kennt; Dimensionen, die die Identität stören und überschreiten. Das Subjekt, das hier im Fokus steht, ist ein sich selbst und anderen gegenüber konstitutiv fremdes Subjekt. Die Vorstellung, einen Zugang zu sich selbst, gar zu einem authentischen Selbst, gewinnen zu können, ist hier grundlegend infrage gestellt. Aus Perspektive der Lacanschen Psychoanalyse hängt diese Erfahrung der Fremdheit und des Unbewussten mit der Sprachlichkeit des Menschen zusammen. Die symbolische Seinsweise bedingt eine konstitutive Entfremdung. Wenngleich die Sprache Vermittlung schafft, sie das Subjekt in das Symbolische, in den sozio-symbolischen Zusammenhang einbindet und somit symbolische Bindungen stiftet, dezentriert sie das Subjekt. Die strukturelle Unvollständigkeit der Sprache entfremdet und bedingt eine unüberbrückbare Fremdheit sich selbst und anderen gegenüber. Lacans berühmte Formulierung, das »Ich ist ein anderer« (Lacan, 1966/2019, S. 138), bringt diese grundlegende, das Individuum durchziehende Fremdheit zum Ausdruck. Wenngleich das Subjekt von sich als einem bewussten *Ich* (moi) sprechen kann, wird dieses Sprechen stets durch die Dimension des Unbewussten – durch die nicht kontrollierbaren »Bildungen des Unbewussten« (vgl. Lacan, 1998/2019)<sup>7</sup> – in denen das *Subjekt* (je) zum Vorschein kommt, durchkreuzt. Die Sprache bedingt eine konstitutive *Spaltung* des Subjekts (\$), was Lacan mit der begrifflichen Trennung zwischen *moi* (Ich) und *je* (Subjekt) kenntlich macht, die er unterschiedlichen sprachlichen Registern (dem Imaginären und Symbolischen) zuordnet. *Ich* (moi) und *Subjekt* (je) kommen im Sprechen niemals zur Deckung. Stets bleibt ein realer Rest, der sich der Symbolisierung widersetzt, der Vollständigkeit vereitelt und somit einen grundlegenden Mangel in das Subjekt einschreibt.

Die Sprachlichkeit, die einen Verzicht auf Unmittelbarkeit bedingt, eröffnet aber auch die Möglichkeit des Begehrens, jener unbewussten Kraft, die das Subjekt zum Anderen hin öffnet und es zu einem einzigartigen macht (vgl. Recalcati, 2022a). Wenngleich das Begehren singular ist, es das Subjekt zu einem einzigartigen macht, ist es dennoch alles andere als dem Subjekt eigentümlich. Es hängt vielmehr vom Eintritt in die Sprache, von der symbolisch kastrierenden Wirkung der Sprache und somit vom Anderen ab:

---

7 Zu den Bildungen des Unbewussten werden u. a. der Witz, Träume, das Symptom und Fehlleistungen gezählt (vgl. Evans, 2002, S. 60).

»Das Begehren kommt auch in diesem Sinne vom Anderen. Es kommt vom Anderen, weil es der vom Anderen ins Spiel gebrachte Signifikant ist, der das Subjekt um den Verlust eines Genießens herum organisiert. Das Begehren zieht seine Kraft nämlich nicht aus dem Sein, sondern aus dem Seinsmangel, aus jenem Mangel, der durch die Unterordnung des Subjekts unter den Anderen determiniert wird« (Recalcati, 2000, S. 33).

In seinem Spätwerk betont Lacan bezüglich der Entstehung des Begehrens eine weitere Facette: Das Begehren wird hier durch eine unwirkliche Ursache verursacht. Durch ein Objekt (das sogenannte *Objekt a*), das durch den Eintritt in die Sprache als realer Überschuss oder Rest im Prozess der Symbolisierung entsteht und auf welches das Subjekt im Weiteren mit seinem Begehren bezogen ist. Diese Objekt-Ursache des Begehrens wäre missverstanden, würde sie substantialisiert. Das Objekt a, dieses kleine »Stück«, das das Begehren verursacht und ihm seine je besondere Ausrichtung gibt, ist letztlich *nichts* – dieses etwas, das das Subjekt in seinem Intimsten auszeichnet und zu einem singular Begehrenden macht, bleibt dem Subjekt stets fremd. Das Begehren, das das Subjekt zu einem singularen macht, ist also etwas, über das das Subjekt nicht bewusst verfügen kann. Oder wie Massimo Recalcati sagt, »[d]as Begehren ist nicht dem Subjekt unterworfen, vielmehr ist umgekehrt das Subjekt dem Begehren unterworfen« (Recalcati, 2000, S. 26).

Fassen wir diese Erkenntnisse über die Struktur des Subjekts zusammen, haben wir es hier mit einem gespaltenen Subjekt zu tun, das von der dezentrierenden Wirkung der Sprache abhängt, die es zu einem singular begehrenden macht, dessen singuläre Besonderheit nicht erschließbar ist und dem Subjekt letztlich fremd bleibt.

Wird dieses Subjektverständnis auf den Bereich der Pädagogik bezogen, gilt es diese Ambiguität, die das Subjekt auszeichnet, zur Kenntnis zu nehmen. Eine schulische Sexualerziehung, die die Persönlichkeitsbildung unterstützen will, hätte demnach die Gespaltenheit des Subjekts und die damit verbundene Erfahrung des Begehrens, die das Subjekt nicht zu einem autarken Selbst macht, sondern zu einem, das vom Anderen bewohnt ist, zu berücksichtigen. Insofern das Begehren nicht stillbar ist und stets auf etwas anderes drängt, und die »Bewegung des Begehrens [...] eine beharrliche Bewegung der Öffnung zum Anderen hin« (Recalcati, 2022a, S. 262) ist, hätte eine in der Schule anvisierte Persönlichkeitsbildung von einer Identitätssuche oder -bildung abzurücken. Sie hätte die überschreitende Erfahrung des Begehrens in den Fokus zu rücken, insofern die Suche nach dem »Ureigenen« oder einer schlüssigen Identität in diesem

Subjektverständnis eine unmögliche Suche bzw. ein Ding der Unmöglichkeit darstellt.

### **3 Übertragung als Grundlage pädagogischer Beziehungen**

Ausgehend von diesen subjekttheoretischen Überlegungen möchte ich nun anhand des psychoanalytischen Konzepts der *Übertragung* den Blick auf die pädagogische Beziehung richten. Die Übertragung ermöglicht es, die pädagogische Beziehung als eine Relation zu begreifen, in der das Subjekt als begehrendes Berücksichtigung findet. Bereits Freud hatte die Übertragung nicht ausschließlich auf den Bereich der Klinik bezogen, sondern darauf beharrt, dass sich Übertragungen in allen menschlichen Beziehungen vollziehen. Gerade Beziehungen mit einem starken »Autoritätsgefälle« (Seifert, 2017, S. 43) evozieren Übertragungen. Aus Perspektive der Lacanschen Psychoanalyse handelt es sich bei der Übertragung um ein phantasmatisches Geschehen, in dem eine Unterstellung von Wissen stattfindet (vgl. Lacan, 1973/2015, S. 244, 2001/2015). Die Übertragung tritt dort auf, wo ein Mensch einem anderen Menschen ein für seine Existenz unabdingbares Wissen unterstellt, wo der andere zum Garanten der eigenen Existenz wird. Im Kontext der Pädagogik lassen sich Übertragungsbeziehungen sowohl aus Richtung der:des Schüler:in auf Lehrkräfte wie auch umgekehrt denken, wenn z. B. Lehrkräfte Schüler:innen ein »Potential« (Lühmann, 2017, S. 14) unterstellen, das es noch zu entfalten gilt.<sup>8</sup> Bezogen auf das zuvor diskutierte Subjektverständnis ist mit der Unterstellung von Wissen die Vorstellung verbunden, dass der andere über jenes kleine »Stück« zu verfügen scheint, das dem Subjekt zu seiner Ganzheit fehlt. Dieser phantasmatische Bezug deckelt, so könnte man sagen, die Erfahrung des Mangels, er bringt die imaginäre Dimension der Verliebtheit ins Spiel, in der der andere als schließendes

---

8 Im vorliegenden Text wird die Übertragung vorrangig ausgehend von der:dem Schüler:in aus diskutiert. Umgekehrt ist aber auch der:die Lehrer:in im Hinblick auf die Schüler:innen in Übertragungen involviert, in denen Lehrkräfte ihren Schüler:innen z. B. ein Wissen unterstellen und sie vor diesem Hintergrund in eine »Bewegung« hineindrängen, »Wissen nicht [einfach] übernehmen [zu sollen], sondern [selbst] produzieren« (Lühmann, 2017, S. 15). In Bezug auf die Übertragung der Lehrkraft ist vor allem auf ihre Verantwortung hinzuweisen, die Übertragung ausrichten und zu gegebener Zeit auch aufheben zu müssen (vgl. ebd., S. 16 u. S. 19). Zur Übertragung der Lehrkraft vgl. Hartmann (2024).

Kompliment der Ganzheit fungiert. Hinrich Lühmann, der die Übertragung als »unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule« (ebd., S. 11) auffasst, weist darauf hin, dass mit Übertragungen stets eine »Verliebtheit« (ebd., S. 14) einhergeht – ein für die Schule vermutlich zunächst irritierender Gedanke, insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Debatten um einen grenzwahrenden pädagogischen Umgang. Unter Verliebtheit ist hier der phantasmatische und damit täuschende Affekt des »Sehnen[s] nach dem Zur-Gänze-Haben dessen« zu verstehen, »was am Ort des unterstellten Wissens sich verspricht« (ebd.); ein phantasmatisches Sehnen nach Ganzheit oder Verschmelzung, das die Erfahrung des Mangels überdeckt. Mit Übertragung lässt sich schulischer Unterricht bzw. Lehren und Lernen als intersubjektives Geschehen begreifen, in dem Bildungsprozesse von Übertragungsbeziehungen abhängen, in denen die Erfahrung des Mangels wie auch der phantasmatische Affekt der Verliebtheit erfahrbar wird. Damit Bildungsprozesse möglich werden, bedarf es dieser Ambiguität von imaginärer Identifizierung wie auch von symbolischer Öffnung. Wo Interesse geweckt wird, schleicht sich immer auch der Wunsch ein, das Fülle versprechende Objekt zu erreichen. Zugleich kann Interesse und vor allem Begehren nur da entstehen, wo sich etwas öffnet, also Mangel und Irritation entstehen: »Nur wenn etwas offen bleibt, nicht alles immer schon anschließbar ist, wird das Individuum genötigt, seine räumliche und zeitliche Fixierung zu überschreiten« (Pazzini, 2010, S. 312). Wo Geschlossenheit herrscht, bieten sich demgegenüber keine Schnittstellen, an denen sich das Begehren einhaken kann. So hebt Lühmann (2017) hervor, dass Bildungsprozesse nur gelingen können, wenn sich in der Vermittlung des schulischen Stoffs Öffnungen auftun, die auf ein Mehr verweisen. So kann etwa ein geschlossenes, statisches schulisches Wissen (wie mathematische oder grammatische Regeln) nur das Interesse der Schüler:innen wecken, wenn sich ein Mehr zeigt, das über dieses geschlossene Wissen hinausweist. Dies kann gelingen, wenn sich die Lehrkraft z. B. selbst als begehrendes Subjekt zu erkennen gibt und »weit über den aktuellen Stoff hinaus Kenntnisse verkörpert« (ebd., S. 19). Nur wenn die »Suche«, das »Interesse« und die »Begeisterung« einer Lehrkraft für den von ihr zu vermittelnden Stoff sichtbar wird, lädt dies, so Lühmann, »zur Übertragung ein und kann im guten Sinn Verführung sein« (ebd., S. 19). Dieser Aspekt macht die Spannung sichtbar, die die Übertragungsbeziehung auszeichnet. Die phantasmatische Unterstellung, die das Begehren anzieht, muss notwendigerweise brüchig und letztlich aufgegeben werden. Nur wenn die Bezugnahme auch Brüche aufweist, begrenzt oder gar beendet wird, werden imaginäre Verschließungen, die das Begehren letztlich stillstellen, verhindert. So hält Michael Wimmer bezüglich der Übertragung im Bereich der Pädagogik fest, dass

die Übertragung »ein prekäres Beziehungsgeschehen [darstellt], in dem die Kräfte des Imaginären so unverzichtbar wie gefährlich sind. Ihr Bann muss durch die Figur eines Dritten unterbrochen werden, damit das Lehren seine Bildungswirkung entfalten kann« (Wimmer, 2010, S. 27). Die Lehrkraft ist als »Figur des Dritten« in der Verantwortung, das imaginäre Beziehungsgeschehen aufzuheben und in eine symbolisch vermittelte Beziehung zu überführen und somit als fremder, begrenzender Anderer aufzutreten.

Angesichts dieser Erkenntnisse zur Übertragung in pädagogischen Beziehungen käme Schule und Unterricht die Aufgabe zu, eine schulische Wissensvermittlung zu fördern, die in der Übertragung die Erfahrung des Begehrens wachruft und zur Bildung des Subjekts beiträgt:

»Der Heranwachsende soll in der Übertragung in einer Entwicklung gestützt werden, die ihn von der Verhaftung an das Lustprinzip [...] durch die Engpässe des Symbolischen und die Härte seiner Strukturen zu der Fähigkeit führt, halbwegs frei von Verführungen des Imaginären und im fruchtbaren Ertragen der Sinnverfehlungen und Sinnproduktionen des Symbolischen seine je besonderen Lebensziele zu verfolgen. Im Jargon der Psychoanalyse: Er soll zu begehren wagen« (Lühmann, 2017, S. 16).

Hätte die Schule die Aufgabe, zur »Entwicklung des Subjekts zum Begehren« (ebd., S. 17) beizutragen, hieße dies einen Erfahrungshorizont zu eröffnen, der es dem Subjekt ermöglichte, in der Übertragung und in der Auseinandersetzung mit dem vermittelten Wissen einen individuellen Lebensweg einschlagen zu können, ohne sein Begehren verraten zu müssen. Lehren wird dann, mit Karl-Josef Pazzini gesprochen, zu einer Tätigkeit, die »die Kluft erzeugt, durch die Bildung möglich wird. Lehren arbeitet [dann] daran, eine Lücke zu schaffen« (Pazzini, 2010, S. 318).

#### **4 Schlussfolgerung für die schulische Sexualerziehung**

Diese mit der Psychoanalyse eingenommene Perspektive auf pädagogische Beziehungen betont die Erfahrung des Mangels als Voraussetzung des Begehrens. Schulische Sexualerziehung, die neben Wissensvermittlung auch eine Persönlichkeitsbildung anzustreben versucht, hätte in Anschluss an diese subjekttheoretischen Überlegungen eine Lehre anzuvisieren, die in der Wissensvermittlung ein Mehr vermittelt, zum Nachdenken und zur Selbstbefragung anregt, das Spre-

chen befördert und in der gemeinsamen »Wechselrede« (Lüthmann, 2017, S. 19) die Heranwachsenden befähigt, selbst neues Wissen hervorzubringen. Pazzini versteht die Lehre, die Lücken erzeugt, auch als Eröffnung zu einer »Selbstreflexion« (Pazzini, 2010, S. 318), die mit schließenden Vereindeutigungen bricht:

»Dabei wird klar, dass es da um ein Selbst aus und in der Fremde geht. Das Individuum kann sich dann allerlei fragen: Warum ist es nicht mit sich identisch? Warum wird es als eines angesprochen, das sich selbst nicht sicher ist, ob es ein Unteilbares ist? Eigentlich weiß es ja, dass es so nicht ist. Es erfährt sich als eine Maske tragend, durch die es anders angesprochen wird, als es sich selbst wahrnimmt. Daraus kann das Motiv zur Forschung, zu weiterer Neugier entstehen, zu immer neuen Maskeraden, zur Suche nach Darstellungsformen. Aber es kann auch zur Aufgabe der Suche führen, zu einer Sehnsucht nach Identität, Selbstgleichheit, zum Kollaps der Neugierde, zur Dummheit, gerade dann, wenn eine definierbare Identität des Individuums gefordert wird und eine sichere Identifizierbarkeit dessen, was es wahrnimmt und gelernt hat« (Pazzini, 2010, S. 318).

Eine Lehre, die zur Selbstbefragung anregt und nicht zur Vereindeutigung und Schließung beiträgt, kann also neugierig machen und zu einer Suche inspirieren, deren Ausgang ungewiss ist und kein zu erreichendes Ziel voraussetzt.

Obwohl mit den geschilderten Vorgaben zur schulischen Sexualerziehung, die von einer »Entfaltung der Persönlichkeit« sprechen, keine expliziten Subjektvorstellungen verbunden werden, erhalten sie eine bestimmte theoretische Auslegung. Zum Beispiel, wenn die »Persönlichkeitsentwicklung« unmittelbar mit einer »sexuellen Identitätsfindung« (RL NRW, 2011, S. 8) verbunden wird, wie auch von einer »eigenen Identität« (ebd., S. 10) gesprochen wird, der sich die Heranwachsenden bewusst werden müssen. Damit wird das Individuum vorrangig als (sexuelle) Identität aufgefasst sowie mit Vorstellungen von Vereinheitlichung und Kohärenz in Verbindung gebracht. Diese Verkopplung entspricht en gros der gegenwärtigen Sexualpädagogik, die das Individuum vorrangig als Identität bestimmt (vgl. u. a. Timmermanns, 2016; Henningsen, 2016; Voß, 2023; Sielert, 2015) und der Sexualität, mit Uwe Sielert gesprochen, eine »*Identitätsfunktion*« (Sielert, 2015, S. 48, Hervorh. i. O.) zuschreibt, die »eine Persönlichkeit zu ergänzen, zusammenzuhalten und zu erhalten« (ebd.) vermag. Während mit dem Begriff der Identität zwar auf Vielfalt und Pluralität gepocht wird, verengt sich dieser Anspruch jedoch, wenn Sexualpädagogik oder Sexuelle Bildung eine Identitätssuche oder -bildung anvisiert, die mit Vorstellungen eines »stimmigen Identitätsgefühl[s]« (Timmermanns, 2016, S. 18) oder eines »Ge-

fühl[s] der Einheit« (ebd., S. 19) verbunden sind. Verselbstständigt haben sich solche sexualpädagogischen Tendenzen insbesondere in aktivistischen Kreisen, in denen einerseits Vielfalt und Diversität hochgehalten werden, zugleich jedoch Praktiken auferlegt werden, die stark vereindeutigen. Dieser Widerspruch lässt sich exemplarisch an dem kürzlich erschienen Sexualaufklärungsbuch *Sex in echt* (Beck, Schilling & Bayer, 2022) nachvollziehen, in dem sich ein aktivistischer Einschlag wiederfinden lässt (vgl. Kammholz, 2023). Das an Jugendliche ab elf Jahren gerichtete Buch plädiert einerseits für größtmögliche Offenheit sich selbst und anderen gegenüber und für eine hochgradig diverse Auseinandersetzung mit Sexualität und Geschlecht, andererseits setzt es neue, sozusagen sexualpolitisch und -pädagogisch korrekte und für gut befundene Vorgaben, die den Heranwachsenden als anzuzielend aufgedrängt werden. Beispielhaft zeigt sich dies an der sich zunehmend verbreitenden Sprech- und Identifizierungsweise, die dazu auffordert, sich als *cis* oder *trans* zu bezeichnen und wahrzunehmen. Diese auch in *Sex in echt* angestrebte Sprechweise und Sprachpolitik suggeriert eine vereindeutigbare geschlechtliche und sexuelle Selbstwahrnehmung. Einerseits wird allenfalls noch selbsterklärten Transmenschen eine Konflikthaftigkeit mit der eigenen Sexualität und Geschlechtlichkeit zugestanden, insofern vermeintlichen *cis*-Menschen eine Passung von gesellschaftlichen Normen, Körperlichkeit, Selbstwahrnehmung etc. unterstellt wird, andererseits wird an eine Korrektheit und Handhabbarkeit der Sprache geglaubt, die den Menschen ein fehlerleistungsfreies Denken und Sprechen abverlangt. Massimo Recalcati weist in seiner psychoanalytischen Gegenwartsanalyse, in der er von einem grundlegenden Wandel in den Subjektstrukturen spricht (vgl. Recalcati, 2017, 2022a/b), auf eine Veränderung der Sprache und des Sprechens hin, in der an »die Stelle der Zweideutigkeit des Unbewussten« (Recalcati, 2022b, S. 357) eine Eindeutigkeit getreten sei, die das Subjekt des Unbewussten auszulöschen drohe. Es setze sich eine robotisierte Sprache durch, die »die subjektive Dimension des Sprechens ihrer schöpferischen und expressiven Kraft« (ebd.) beraube. Eine schulische Sexualerziehung, die sich diesen Tendenzen zu widersetzen versucht, hätte die geschilderten subjekttheoretischen Überlegungen aufzugreifen und (Sexual-)Pädagogik vor allem als »Bildung des Subjekts« (Lühmann, 2017, S. 15) zu begreifen. In einer solchen (Sexual-)Pädagogik hätte die Vermittlung und das Erschließen sexualpolitisch und -pädagogisch relevanter Gegenwartsphänomene zu einem Denk- und Sprechraum zu führen, der die Heranwachsenden dazu anregt und befähigt, über sich in Beziehung zu anderen nachzudenken sowie zu sprechen, ohne dass der Inhalt und die Denk- und Sprechbewegung bereits vorgegeben sind. Ein solcher Denk- und Sprechraum hätte demnach um ein freies Sprechen zu ringen, in dem »Zweideutigkeit«

neugierig machen darf, sich auf eine ungewisse Suche zu begeben und in dem die Fremdheit und Befremdung im eigenen Sprechen wie auch im Sprechen anderer erfahrbar werden kann und Denkhemmungen sowie Sprechblockaden möglichst gering gehalten und aufgehoben werden. Dies fordert Lehrkräfte nicht nur dazu auf, sehr genau hinzuhören und sich in das Sprechen der Heranwachsenden verwickeln zu lassen, sondern dem Gespräch auch einen verlässlichen Rahmen zu geben.<sup>9</sup> Angesichts einer sich in der Gegenwart ausweitenden Digitalisierung, die auch die zwischenmenschliche Dimension des Pädagogischen in ihren Grundfesten infrage stellt, scheinen solche (sexual-)pädagogischen Überlegungen für Schule und Unterricht mehr als unrealistisch. Wollen wir jedoch an einem Subjekt des Unbewussten und des Begehrens festhalten, gälte es an einer subjekttheoretischen Fundierung der Sexualpädagogik weiterzuschreiben sowie über eine pädagogische Professionalisierung nachzudenken, die sich der Dimension des Unbewussten bewusst ist.

---

9 Die Konsequenzen, die mit einer solchen Form des (sexual-)pädagogischen Gesprächs für die wissenschaftliche Lehrkräftebildung einhergehen, sind weiter zu untersuchen. Neben der bereits betonten Vermittlung wissenschaftlichen Wissens bezüglich der hier skizzierten subjekttheoretischen Grundlagen hätte die Lehrkräftebildung eine psychoanalytisch fundierte Kasuistik sowie eine (berufs-)biografische Selbstreflexion zu umfassen.

## Literatur

- Beck, N., Schilling, R. & Bayer S. (2022). *Sex in echt. Offene Antworten auf deine Fragen zu Liebe, Lust und Pubertät*. Migo.
- Dörr, M. (2017). Verborgene Dimensionen in der Rede von Nähe und Distanz. *Pädagogische Rundschau*, 71(6), 613–622.
- Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024). Aufarbeitung des Umgangs mit sexueller bzw. sexualisierter Gewalt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Konsequenzen, Desiderata und Ausblicke. 35(68). Barbara Budrich.
- Evans, D. (2002). *Das Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse*. Turia + Kant.
- Hartmann, A. (2023). Scham als ›Gegenmittel‹ gegen die Gegenwart. Für eine subjekttheoretische Fundierung der Sexualpädagogik. In K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.), *Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive* (S. 249–262). Barbara Budrich.
- Hartmann, A. (2024). Das Sexuelle der Sexuellen Bildung. Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Konzeption Sexueller Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(6), 805–822.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 415–423). Beltz Juventa.
- Henningsen, A. (2016). Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion zur Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. In A. Henningsen, E. Tuider & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 120–141). Beltz Juventa.
- Hilgers, A. (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. BZgA.
- Hopf, A. (2013). Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 779–786). Beltz/Juventa.
- Kammholz, M. (2023). Buchbesprechung zu ›Sex in echt. Offene Antworten auf deine Fragen zu Liebe, Lust und Pubertät‹. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 36(3), 183–185.
- Kluge, N. (1976). *Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen, Richtlinien, Stellungnahmen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KMK (1976). Die Empfehlungen der Kultusminister. Der Beschluß der Kultusministerkonferenz zur Sexualerziehung in den Schulen vom 3. Oktober 1968. In N. Kluge (Hrsg.), *Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen, Richtlinien, Stellungnahmen* (S. 9–13). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lacan, J. (1973/2015). *Die Vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch XI*. Turia + Kant.
- Lacan, J. (1966/2019). Die Aggressivität in der Psychoanalyse. In ders., *Schriften I* (S. 118–145). Turia + Kant.
- Lacan, J. (1998/2019). *Die Bildungen des Unbewussten. Das Seminar, Buch V*. Turia + Kant.

- Lacan, J. (2001/2015). *Die Übertragung. Das Seminar, Buch VIII*. Passagen Verlag.
- Lache, L. & Khamis, C. (2022). Das SeBiLe-Curriculum. Anliegen, Module und Evaluation. In M. Urban, S. Wienholz & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 115–168). Psychosozial-Verlag.
- Lühmann, H. (2017). Freuds Konzept der Übertragung – eine unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule. *Lehren & Lernen: Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 43(1), 11–20.
- Milhoffer, P. (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 582–592). Beltz/Juventa.
- Müller, W. (1992). *Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung*. Deutscher Studien Verlag.
- Müller, W. (2014). Sexualerziehung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlerlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 613–620). Klinkhardt.
- Pazzini, K.-J. (2010). Überschreitung des Individuums durch Lehre. Notizen zur Übertragung. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 309–327). transcript.
- Recalcati, M. (2000). *Der Stein des Anstosses. Lacan und das Jenseits des Lustprinzips*. Turia + Kant.
- Recalcati, M. (2017). Die Zerstörung des sozialen Bandes und die Hyperaktivität im Diskurs des Kapitalisten. *Grazer theologische Perspektiven*. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/4542165> (14.08.2024).
- Recalcati, M. (2022a). Auslöschung des Unbewussten? Eine neue anthropologische Mutation. In T. Soiland, M. Frühauf & A. Hartmann (Hrsg.), *Postödipale Gesellschaft, Bd. 1* (S. 259–290). Turia + Kant.
- Recalcati, M. (2022b). Das Verschwinden des Begehrens und der postideologische Totalitarismus. In T. Soiland, M. Frühauf & A. Hartmann (Hrsg.), *Postödipale Gesellschaft, Bd. 1* (S. 331–362). Turia + Kant.
- RL NRW (2011). Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Richtlinien-fuer-die-Sexualerziehung-in-NRW.pdf> (14.08.2024).
- Schmidt, R.-B. (2013). Sexualerziehung in der Sekundarstufe I. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 593–609). Beltz/Juventa.
- Schulgesetz NRW. §33 Sexualerziehung. <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p33> (14.08.2024).
- Seifert, E. (2017). Fragmente einer Liebe – Zum Übertragungskonzept der Psychoanalyse bei Freud und Lacan. In P. Kuwert & M. Meyer zum Wischen (Hrsg.), *Jacques Lacan. Eine Einführung für die therapeutische Praxis* (S. 43–63). Kohlhammer.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Beltz.
- Siemoneit, J.K.M. (2021). *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*. transcript.
- Siemoneit, J.K.M. (2022). Zur Situation der Sexuellen Bildung von Lehrer\*innen an Universitäten. In M. Urban, S. Wienholz & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 47–57). Psychosozial-Verlag.

- Siemoneit, J.K.M. & Windheuser, J. (2021). Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland* (S. 244–257). Julius Klinkhardt.
- Timmermanns, S. (2016). Vielfalt erwächst aus Freiheit. Zur theoretischen Verortung einer Sexualpädagogik der Vielfalt. In A. Henningsen, E. Tuiden & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 17–31). Beltz Juventa.
- Voß, H.-J. (2023). *Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung*. Kohlhammer.
- Wimmer, M. (2010). Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 13–37). transcript.

### Sex education at school in the focus of psychoanalysis and pedagogy

*Summary:* The article deals with the interdisciplinary mission of sex education in schools. This is analysed using the example of the guidelines for sex education in the federal state of NRW. The focus of the article are the pedagogical challenges associated with this educational mandate and is discussed in relation to teacher training. What knowledge do teachers need to teach sex education at school? How can the claim of self-development that is described in the guidelines be realised in schools and lessons? These questions are explored from a psychoanalytical and subject-theoretical perspective. The main question is based on subject formation in the context of pedagogical relationships. The article argues in favour of a comprehensive examination of subject formation in academic teacher training as a prerequisite for sex education in schools.

*Keywords:* sex education, guidelines for sex education, subject formation, desire, transference

### Biografische Notiz

*Anna Hartmann*, Dr. phil., ist Akademische Rätin am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Regensburg. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Feministische Theorie, erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung, psychoanalytische Subjekt- und Gesellschaftstheorien, Theorie und Geschichte der Sexualpädagogik.

### Kontakt

E-Mail: [anna.hartmann@ur.de](mailto:anna.hartmann@ur.de)